

# **ВОСПИТАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ**

**Материалы**

**Всероссийской научно-практической конференции,  
посвященной Году педагога и наставника**

**(Вологда, 29 ноября 2023 г.)**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ВОЛОГОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВОСПИТАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции,  
посвященной Году педагога и наставника  
(Вологда, 29 ноября 2023 г.)

ВОЛОГДА  
2023

УДК 37.037  
ББК 74.200+88.61-8  
В77

Утверждено научным советом ВоГУ

Ответственный редактор

О. В. Нагибина, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:

С. В. Блинова, канд. искусствоведения, доцент, Е. Н. Вадурина, канд. психол. наук, доцент, М. Г. Долгушина, д-р искусствоведения, доцент, И. А. Макеева, канд. пед. наук, доцент, Л. А. Марченко, канд. пед. наук, В. Л. Сигова, канд. пед. наук, доцент, Е. Л. Тихомирова, канд. пед. наук, доцент, М. О. Цатурян, канд. психол. наук, доцент

Рецензент

В. П. Панасюк, д-р пед. наук, профессор,  
заведующий кафедрой социально-педагогических измерений  
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования  
имени К. Д. Ушинского

**Воспитание успешной личности: современные вызовы и тренды :**  
В77 материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной  
Году педагога и наставника (Вологда, 29 ноября 2023 г.) / Министерство  
науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государ-  
ственный университет ; [ответственный редактор О. В. Нагибина]. – Вологда :  
ВоГУ, 2023. – 333 с. : ил. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-907606-83-8

В научных статьях, вошедших в настоящий сборник, рассматриваются вопросы, связанные с формированием успешной личности в образовательном процессе на различных ступенях, а также в рамках социального обслуживания населения. Представлены результаты исследований в данной области, инновационные решения выявленных актуальных проблем, анализ практической деятельности специалистов.

Материалы конференции будут востребованы учителями, преподавателями и обучающимися вузов, средних профессиональных образовательных организаций, специалистами в области культуры и социальной защиты.

УДК 37.037  
ББК 74.200+88.61-8

ISBN 978-5-907606-83-8

© ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», 2023

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер.

*К.Д. Ушинский*

В рамках Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание успешной личности: современные вызовы и тренды» был обобщен богатый опыт воспитания педагогов, наставников в современных условиях. Особое внимание к ним в рамках Года педагога и наставника актуализировало значимые вопросы, ответы на которые содержат материалы конференции:

Как связаны успех воспитанника и успешность личности воспитателя? Как создать условия для формирования успешной личности в изменяющемся мире? Кто определяет успешность личности?

Как современному педагогу, наставнику соответствовать запросам личности и общества, требованиям рынка труда?

С чем связан и чем обусловлен успех педагога и наставника? Как стать тем, кто не только передает знания, которые часто являются доступными, но и формировать личность человека, способного к саморазвитию, самооценке своих способностей и дальнейшему образованию?

Что самое главное, непреходящее, нужно передать наставляемому, который будет жить в нашем мире завтра?

Материалы секции «Педагогика успеха и успех педагога» показывают, что личностная зрелость может оказать огромное позитивное влияние на профессиональный успех педагога в современных условиях. В ряде статей доказывается, что человек, обладающий личностной зрелостью, способен видеть позитивные качества во всех участниках коммуникации, способен выстроить общение и процесс взаимодействия более глубоким, продуктивным, эффективным и экологичным. При этом авторами анализируются факторы, оказывающие влияние на формирование личностной зрелости: психологическая сепарация от родителей, условия развития эмоциональной устойчивости, деятельность школы начинающего специалиста. Особое внимание уделено успешности педагогического общения: охарактеризованы стили деятельности, общения, активности, показано, как влияет точность межличностного восприятия на результат педагогического воздействия, приведены результаты исследования коммуникативной активности учителей и др. Опираясь на нормативно-правовую базу организации воспитательного процесса, авторы показывают, каким образом возможно раскрытие индивидуальности каждого обучающегося в процессе становления личности, конкурентоспособной в высокотехнологичной среде проживания, как развить познавательную самостоятельность, которая определяет готовность выпускников к самоопределению и саморазвитию.



В рамках секции «Психолого-педагогические ресурсы организации и развития инклюзивной воспитательной среды» показаны результаты исследований эффективности инклюзивной среды. Представлены разнообразные реабилитационные программы и проекты для лиц с ОВЗ, охарактеризованы возможности формирования успешной личности, несмотря на имеющиеся нарушения – развитие словесно-логического мышления, здорового образа жизни, внутренней позиции у детей с ОВЗ и др. Особое внимание уделено здоровьесберегающей деятельности образовательной организации.

Разнообразные материалы представлены и участниками секции «Становление личности музыканта в контексте времени». Ряд статей посвящен теоретическим проблемам. В некоторых из них рассматриваются различные методы и подходы к обучению (дидактический диалог, индивидуальный образовательный маршрут, музыкально-пластическая деятельность), в других – те или иные учебные предметы (этнопедагогические дисциплины и фольклорные экспедиции, музыкальное краеведение и анализ музыкальных произведений) и их роль в формировании личностей будущих музыкантов-педагогов и учащихся школ. Несколько работ имеют монографический характер – в них идет речь о композиторской, исполнительской и преподавательской деятельности конкретных персоналий истории российской и даже китайской музыки (к ее исследованию обратились китайские аспиранты, обучающиеся в Санкт-Петербурге и Минске).

Проблематика секции «Социальное наставничество в современных реалиях» связана с историческими, теоретическими и прикладными аспектами феномена «социальное наставничество» в системе социальной работы и социального обслуживания граждан. В статьях рассмотрены возможности социального наставничества в отношении различных категорий – дети-сироты, дети с ОВЗ и инвалидностью, правонарушители, обучающиеся средних и высших профессиональных организаций, пожилые и иные категории получателей социальных услуг. Наставничество представлено как инструмент адаптации, формирования индивидуальной траектории ортобиоза, развития волонтерской деятельности, социальной активности. Практики наставничества рассмотрены также в аспекте профессиональной деятельности специалистов по социальной работе, в частности в формировании жизнеспособности специалиста, формировании и развитии кадрового потенциала организаций социального обслуживания.

В сборнике содержатся интересные и научно обоснованные решения вопросов, связанных с формированием успешной личности в образовательном процессе, в рамках социального обслуживания населения, что позволит повысить эффективность деятельности педагогов, психологов, специалистов по социальной работе – специалистов помогающих профессий – профессий, которые направлены на заботу и содействие физическому, умственному, эмоциональному или духовному благополучию других людей.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ  
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ  
В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ**

*С.А. Агафонова*

*Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

**Аннотация.** Сформированность критериев личностной зрелости является личностным психологическим ресурсом профессиональной успешности педагога. В статье представлены научные подходы к пониманию связи критериев личностной зрелости и завершенности сепарационных процессов в период взрослости. Раскрываются критерии пройденной сепарации и зрелости личности.

**Ключевые слова:** психологическая сепарация, личностная зрелость, критерии личностной зрелости.

В психологической науке вопрос взаимосвязи наличия или отсутствия психологической сепарации у человека со зрелостью его личности обуславливается невысокой степенью изученности. Также на данный момент не выявлен целостный подход к определению критериев развития человека во взрослом возрасте. Между тем понимание и изучение закономерностей развития, условий, специфики становления критериев зрелости личности во взрослом возрасте, которые могут напрямую зависеть от наличия или отсутствия психологической сепарации, имеют весомое значение в разработке различных социальных и педагогических программ, программ профессионального развития, оказания психологической помощи отдельному человеку.

Для изучения вопроса о влиянии наличия психологической сепарации человека на развитие его личностной зрелости важно определить и разобраться с самим понятием зрелости личности.

Существует два основных подхода к изучению зрелости личности. Первый предполагает именно временной период развития человека, который продолжается от окончания этапа юности до начала периода старения. Второй подход рассматривает понятие личностной зрелости как качества, неразрывно связанного с личностью.

Согласно мнению Г. Оллпорта, зрелость личности проявляется в способности увидеть себя как бы со стороны и в выстраивании близких дружественных взаимоотношений. Такая личность осознает и понимает свои более сильные и более уязвимые стороны. А. Маслоу и К. Роджерс придерживаются подобного взгляда, а также говорят о том, что для зрелой личности свойственно

проявлять все то, на что способен внутренний потенциал, расти в своих возможностях, раскрывать все свои таланты во внешнем мире. Из перечисленных характеристик возникает понятие самоактуализации. К. Роджерс полагает, что самоактуализированный человек способен открываться внешнему миру, протягивать руку помощи тем, кто нуждается в ней, полностью осознает возникающие мысли и чувства и направляет свое внимание на самосовершенствование.

А.Г. Асмолов выделяет такие характеристики личностной зрелости, как способность нести ответственность за свои решения, возможность осуществлять независимый выбор и устойчивая жизненная позиция. А.А. Реан помимо ответственности выделяет также терпимость и преобладающее позитивное мышление как критерии зрелости.

Понятие личностной психологической зрелости обладает важнейшими характеристиками, проявлениями в мыслях и действиях человека, которые способны организовать существование индивида на более высоком уровне жизни. Это касается социальной активности, способности выстраивать комфортное взаимодействие для всех участников коммуникации, направленности мыслей и поступков человека на развитие социума. Отсутствие конфликтов в родительской семье и способность к самомотивации, которая позволяет человеку ставить собственные цели, достигать их. Также одним из показателей личностной зрелости являются теплые и гармоничные отношения с самим собой, интерес к самопознанию, самопонимание, способность совладать с собственными переживаниями и состояниями, целостное восприятие собственной личности, устойчивость во взглядах и ценностях. Немаловажным считается и профессиональная реализация человека, стремление к развитию и улучшению профессиональных качеств, возвращение собственной экспертности в профессиональной деятельности. Способности самостоятельно принимать решения, осознавать собственные интересы, отказаться от чужого мнения, нести ответственность за принятые решения, по мнению исследователей, также считаются показателями личностной зрелости человека.

Особенно весомой значимостью личностная зрелость обладает в педагогической деятельности и может оказать огромное позитивное влияние на профессиональный успех педагога в современных условиях. В процессе коммуникации личность педагога во многом оказывает воздействие на личность обучающегося, которая находится в процессе формирования. Человек, обладающий личностной зрелостью, способен видеть более позитивные качества во всех участниках коммуникации, способен выстроить общение и процесс взаимодействия более глубоким, продуктивным, эффективным и экологичным с точки зрения эмоционального комфорта. Личностно зрелый человек более эмпатичный, сильнее осознает смыслы и направленность своих слов, действий и решений, что имеет высокую ценность для организации и осуществления профессиональной деятельности педагога.

Допуская мысль о влиянии процесса сепарации как одного из важнейших факторов на становление личностной зрелости, важно сказать о том, что период сепарации человека от родительской семьи является движущей силой процесса, который запускает изменение личности, ее развитие. В период сепарации человек вынужден менять свой привычный и знакомый образ жизни и мыслей на новый и чуждый для него. Это не просто изменение социального статуса, это новые устои всех сфер жизни молодого человека. Этот период предполагает и предъявляет к личности различные новые обязательства и требования. Именно в период психологической сепарации человек формирует новые для себя свойства личности, черты характера и новые законы, по которым он строит свою жизнь, новые принципы и ориентиры, способные помочь преодолеть различные обстоятельства, и задачи, с которыми сталкивается молодой человек в самостоятельной жизни. Эти актуальные способы реагирования и взаимодействия с окружающим миром отвечают новым требованиям и той реальности, которая существует на данный момент. Исходя из этого рождается гипотеза о том, что именно процесс психологической сепарации от родительской семьи и является тем основным фактором, который запускает процесс становления и формирования психологической зрелости личности человека в период ранней взрослости.

В научных концепциях некоторых исследователей можно встретить подтверждение данной гипотезы. Например, З. Фрейд полагал, что одним из наиболее важных условий для благополучия личности является процесс отделения ребенка от родителя. По мнению Т.И. Сытько, сепарация – процесс, представляющий собой «последовательное осознание взрослеющим человеком и его родителями своей отделенности и эмоциональное переживание этого, в ходе чего формируется чувство независимости и происходит построение своей уникальной личностной идентичности каждого из участников процесса» [1, с. 109]. Основываясь на трудах М. Боуэна о системной семейной терапии, А.Я. Варга говорит о процессе сепарации как об оценке уровня согласия в родительской семье, от которой сепарируется ребенок. В семье, где существует высокая степень гармоничности, эмоциональные и рациональные цели разграничены. Представители таких семей находятся в теплой, близкой эмоциональной связи между собой, однако каждый из них обладает независимым от других членов семьи мнением, присутствует психологическая дистанция, каждый участник семейной системы ощущает свою индивидуальность и идентифицирует себя как отдельную личность со своими желаниями, взглядами, ценностями. Взаимодействие между родственниками протекает мирно и безболезненно, а ребенок, который отделяется от родительской семьи, проходит этот период без чувства вины по поводу того, что оставляет родителей.

Семья, в которой отсутствует гармония, определяется очень близкой связью членов семьи между собой, в связи с чем наличие индивидуальности, собственного мнения и взглядов представляется невозможным. В течение многих

лет в таких семьях наследуются представления о жизни, нормах и всех законах существования. Такая семейная система представляется монолитом, где невозможно рационально посмотреть на какое-либо явление. В процессе сепарации от подобной родительской семьи ребенок с большой вероятностью испытывает огромный спектр негативных чувств относительно сложившейся ситуации. При таких условиях процесс сепарации неизбежно будет сопровождаться чувством вины. А при появлении шанса выстроить собственную позицию и взгляды, отличные от родительских, молодой человек безоговорочно будет сталкиваться с негативными проявлениями родственников, из-за чего непременно будет вступать в конфликтные ситуации с ними. Более того, при полном разрыве коммуникации процесс сепарации не завершается, т.к. конфликт остался открытым. Неурегулированный конфликт возвращает внимание молодого человека обратно в родительскую семью, тем самым отдаляя его от взаимодействия с более актуальными задачами сегодняшнего дня, решение которых связано с новым, самостоятельным этапом его жизни.

С.К. Нартова-Бочавер также находит взаимосвязь между психологической сепарацией личности и ее психологической зрелостью. Она говорит о понятиях суверенности и депривации. В понимании исследователя, человек в процессе развития личности движется от полностью зависимого положения, подконтрольной позиции, называемого депривацией, где в большинстве случаев контроль осуществляется родителем, к позиции независимой. Независимая позиция, позиция контроля над сферами собственной жизни, называется суверенностью. В процессе развития потребность в самостоятельном управлении собственным существованием, интересами, вкусами, своим телом и другими аспектами жизни возрастает. В случае, если личность остается в зависимом положении, не испытывает необходимую степень свободы, не способна самостоятельно принимать решения, управлять течением своей жизни, то ее развитие замедляется. Человек не в состоянии идентифицировать себя как отдельную личность, свободно проявлять себя, формировать свою индивидуальность. Выстраивание и осознание субъектности, обретение суверенности, независимости собственного мнения от взглядов родительской семьи, С.К. Нартова-Бочавер находит в процессе психологической сепарации. Сепарация от родительской семьи протекает постепенно, затрагивая различные аспекты жизни молодого человека, приводя впоследствии к становлению личностной зрелости.

Если обобщить критерии и показатели успешно пройденной сепарации, то, по мнению исследователей, можно выделить некоторые основные признаки:

1. По мнению А.Я. Варги, основными показателями пройденной сепарации является способность самостоятельно выстраивать теплые, близкие отношения с окружающими людьми, наличие бесконфликтных отношений с родительской семьей, а также идентификация собственной точки зрения, отличной от мнения родителей.

2. С.К. Нартова-Бочавер считает основными признаками сепарации навык руководства личным психологическим пространством, ощущение и понимание собственной субъектности, независимость как физическую, так и эмоциональную от родительской семьи.

3. Б. Уайнхолд говорит также еще и о таком немаловажном факторе гармонично завершенной сепарации, как способность при необходимости находиться в одиночестве.

Исходя из проанализированной информации, становится очевидным тот факт, что само наличие пройденной сепарации уже формирует в человеке некоторые критерии зрелой личности, таким образом, можно предположить, что именно процесс психологической сепарации является тем основным толчком и фактором, благодаря которому зарождается или укрепляется процесс формирования личностной зрелости.

### **Список использованной литературы**

1. Сытько, Т. И. Неконгруентность родительского отношения в период семейной сепарации / Т. И. Сытько // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 108–111.

2. Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – Москва : Просвещение, 1990. – 448 с.

3. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии : монография / С. К. Нартова-Бочавер. – Москва [и др.] : Питер, 2008. – 400 с.

4. Уайнхолд, Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолина. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 328 с.

5. Бейкер, К. Теория семейных систем Мюррея – Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / К. Бейкер, А. Я. Варга. – Москва : Когито-Центр, 2005. – 496 с.

6. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2002. – 416 с.

# ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

*Публикация подготовлена в рамках государственного задания  
Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 075-01445-23-04,  
проект «Модель межуровневой подготовки педагогических кадров в условиях  
сетевого взаимодействия классического университета с образовательными организациями  
среднего профессионального образования»*

*Л.А. Берсенева, Е.Л. Тихомирова  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье дано описание одного из элементов системы оценки качества подготовки педагогических кадров в условиях реализации межуровневых образовательных программ в системе «СПО – вуз», а именно оценки сформированности сквозных компетенций при переходе с уровня среднего профессионального образования на уровень высшего образования, проведен анализ результатов его апробации в течение двух лет на базе Вологодского государственного университета.

**Ключевые слова:** педагогические кадры, межуровневые образовательные программы, сквозные компетенции, входной контроль, диагностическая работа.

Как отмечается в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», в российской системе образования сохраняются проблемы, препятствующие обеспечению качества педагогических кадров, в том числе отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества подготовки. Поэтому среди основных задач Концепции заявлено совершенствование системы оценки качества подготовки педагогических кадров, а основные мероприятия Концепции подразумевают включение в программы подготовки педагогических кадров сквозной траектории формирования компетенций педагога [1]. Особо актуальным это становится в условиях непрерывности и преемственности профессионального развития педагогических кадров и, прежде всего, преемственности по вертикали между уровнями среднего профессионального и высшего образования.

В Вологодском государственном университете осуществляется разработка и апробация модели подготовки педагогов по преемственным межуровневым программам в системе «СПО – вуз», которая описана в статье О.И. Лихачевой, О.Л. Гузаковой «Развитие системы подготовки педагогических кадров в Вологодской области на основе непрерывности и преемственности межуровневых образовательных программ» [2]. Эта модель позволяет гибко организовать процесс непрерывного образования педагогических кадров с учетом спе-



цифики профиля подготовки и сокращать сроки обучения выпускников колледжа в вузе. В основе модели лежит методология сквозных компетенций.

Как известно, компетенция – это способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. В контексте модели – это формально описанные требования к профессиональной подготовке педагогических работников.

Под сквозными компетенциями понимаются универсальные (профессиональные и личностные) компетенции, формируемые на различных уровнях образования, позволяющие успешно решать профессиональные задачи, в том числе новые и обеспечивающие социально-профессиональную мобильность педагогов. Модель предусматривает формирование двенадцати сквозных компетенций у выпускников колледжей и вузов, которые объединены в три группы: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Универсальные компетенции включают компетенции, направленные на развитие профессионально значимых интегративных качеств личности: мировоззренческие, компетенции в области здоровьесбережения, цифровые, личностного развития, коммуникативные, компетенции в области командной работы, социально-экономические. В группу общепрофессиональных вошли психолого-педагогические, методические и компетенции в области воспитания. Профессиональные компетенции охватывают предметные и научно-исследовательские [2].

Целью нашей статьи является описание одного из элементов системы оценки качества подготовки педагогических кадров в условиях реализации межуровневых образовательных программ в системе «СПО – вуз» и анализ результатов его апробации, а именно оценки сформированности сквозных компетенций при переходе с уровня среднего профессионального образования на уровень высшего образования (бакалавриат).

Оценка сформированности сквозных компетенций осуществляется в процессе оценивания, представляющего собой целостную систему. Основная ее цель состоит в создании условий, позволяющих осуществить объективную и адекватную оценку качества подготовки педагога – выпускника колледжа.

Предлагаемая система оценки сформированности сквозных компетенций строится на компетентностном и уровневом подходах.

Компетентностный подход предполагает, что главными ориентирами для определения уровня подготовленности педагога к реализации профессиональных функций будут являться сформированные у него за время обучения компетенции (в нашем случае сквозные), наличие которых позволит эффективно реализовывать профессиональную деятельность. Как отмечает И.Г. Харисова, определяемые ФГОС и профессиональным стандартом педагога компетенции можно рассматривать в качестве эталона, с которым необходимо сравнивать получаемые на всех этапах подготовки результаты. Именно компетенции, которыми должен обладать специалист сферы образования, и будут основой для разработки критериев и показателей оценки качества его подготовки [3].

Уровневый подход предполагает выделение нескольких уровней сформированности той или иной сквозной компетенции (начальный, базовый, углубленный, продвинутый), которые достигаются на разных уровнях подготовки педагога. При этом начальный уровень достигается в период обучения в психолого-педагогических классах школы; базовый и углубленный могут быть достигнуты в колледже и вузе на уровне бакалавриата; углубленный и продвинутый – в вузе на уровнях бакалавриата, магистратуры, а также в системе дополнительного профессионального образования (подробнее в [2]).

Процедура оценки качества подготовки обучающихся на этапе перехода с уровня среднего профессионального на уровень высшего образования позволяет определить сформированность сквозных компетенций, необходимых для дальнейшего освоения межуровневой образовательной программы.

Процедура подразумевает выполнение диагностической работы (входной контроль) всеми поступившими в вуз выпускниками педагогических колледжей. Диагностическая работа представляет собой тест, включающий задания с выбором одного или нескольких вариантов ответов, на установление соответствия и определение последовательности. При формировании заданий использована матрица сквозных компетенций и выполненная декомпозиция до результатов обучения сквозных компетенций с учетом уровня их сформированности. Общее количество баллов, полученных за тест, разбивается на 4 группы, которые характеризуют разный уровень сформированности компетенции: несформированность компетенции, базовый уровень, углубленный уровень, продвинутый уровень. Подробное описание структуры теста и содержания контрольно-измерительных материалов содержится в статье «Проектирование системы подготовки педагогических кадров на основе межуровневой компетентностной модели» (О.Л. Гузакова, О.И. Лихачева, Л.А. Берсенева). Результаты входного контроля оцениваются в целом по тесту и по каждой сквозной компетенции отдельно.

Тестирование (входной контроль), проведенное в ноябре 2022 г., имело своей целью определение сильных и слабых сторон подготовки в образовательных организациях среднего профессионального образования, обоснованности перезачета результатов промежуточной аттестации обучающихся при переводе на индивидуальные учебные планы.

Анализ результатов тестирования выпускников педагогических колледжей, поступивших на направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование по заочной форме обучения, в целом показал удовлетворительный уровень подготовки, а также выявил необходимость согласования содержания образовательных модулей для обеспечения преемственности образовательных программ.

В течение 2023 г. были разработаны паспорта сквозных компетенций, в которых определены образовательные результаты на каждом уровне преемственной образовательной программы и указаны содержательные модули, в ходе освоения которых формируются определенные знания и умения обучаю-

щихся. В соответствии с ними были скорректированы оценочные материалы для измерения сквозных компетенций.

Диагностическая работа в 2023 г. сформирована из оценочных материалов, включающих тематические блоки 16 дисциплин, содержит 80 заданий различного типа. В качестве базового уровня сформированности компетенции было принято выполнение задания в диапазоне 55–69 %.

В выполнении диагностической работы 2023 г. участвовало 33 человека: студенты 1 курса заочной формы обучения (направленность (профили) «Начальное образование», «Филологическое образование», «Физкультурное образование»), имеющие диплом о среднем профессиональном педагогическом образовании.

Тестируемые показали следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

**УДЕЛЬНЫЙ ВЕС ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ОБЩЕМ КОЛИЧЕСТВЕ ВЫПОЛНЕННЫХ ЗАДАНИЙ, %**

Компетенции	Дисциплины, формирующие компетенцию в образовательных программах высшего образования	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %
Мировоззренческие	История России	57,1
Коммуникативные	Русский язык и деловая коммуникация	55,6
	Иностранный язык; иностранный язык в профессиональной деятельности	
Компетенции в области здоровьесбережения	Безопасность жизнедеятельности	63,5
	Охрана окружающей среды	
	Возрастная анатомия и основы медицинских знаний	
Социально-экономические	Основы экономической культуры и финансовой грамотности	49,5
	Основы права и антикоррупционная политика	
Психолого-педагогические	Педагогика	67,5
	Психология	
Компетенции в области командной работы	Проектная деятельность	71,2
Цифровые	Информационные и коммуникационные технологии в образовании	40,6
Методические	Теория и методика обучения	66
Научно-исследовательские	Научно-исследовательская работа	67,2

Компетенции	Дисциплины, формирующие компетенцию в образовательных программах высшего образования	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %
Компетенции в области воспитания	Технология и организация воспитательных практик	60,6
Компетенции в области личностного развития	Психология профессиональной деятельности	56,1
Всего по работе		59,6

Результаты тестирования выявили совпадающие компоненты содержания по дисциплинам «Психология», «Охрана окружающей среды» (высокий процент выполнения), а также компоненты содержания модулей, отсутствующие в образовательных программах СПО – дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», «Информационные технологии», «Основы права и антикоррупционной политики» (низкий процент выполнения).

Сравнение результатов тестирования в 2022 и 2023 гг. (табл. 2) в целом не выявило существенных расхождений в уровне подготовки выпускников СПО, однако проведенное исследование показывает перспективность разработки единой системы оценки качества образовательных результатов в области педагогического образования, которая предполагает:

- совместную (вуз – СПО) разработку фондов оценочных средств (контрольно-измерительных материалов) для проверки сквозных компетенций при переходе на следующий уровень образования;

- отбор контрольно-измерительных материалов строго в соответствии с проверяемыми образовательными результатами, которые соотносятся с указанными в профессиональном стандарте трудовыми функциями, требованиями ФГОС;

- совместную (СПО – вуз) разработку содержания демонстрационного экзамена на уровне среднего профессионального образования.

Таблица 2

#### СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ В 2022, 2023 ГГ.

Компетенции	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %, 2022 г.	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %, 2023 г.
Мировоззренческие	55	57,1
Коммуникативные	43,8	55,6
Компетенции в области здоровьесбережения	60,2	63,5

Компетенции	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %, 2022 г.	Результат выполнения тестовых заданий по проверяемой компетенции, %, 2023 г.
Социально-экономические	48	49,5
Психолого-педагогические	58,4	67,5
Компетенции в области командной работы	57	71,2
Цифровые	30,8	40,6
Методические	59,6	66
Научно-исследовательские	53,8	67,2
Компетенции в области воспитания	38,4	60,6
Компетенции в области личностного развития	53,2	56,1

Анализ применения входной диагностической работы при переходе из колледжа в вуз показывает ее достаточную эффективность в обеспечении приемлемого уровня качества образования педагогов. Получение объективной информации о качестве подготовки педагогов-выпускников колледжа, поступивших в вуз, позволяет гарантированно и на постоянной основе достигать соответствия квалификации (компетенции) педагогических работников требованиям ФГОС ВО и профессиональных стандартов; обеспечить систему контроля сформированности сквозных компетенций педагогических работников; гарантировать практическое применение сформированных сквозных компетенций в профессиональной деятельности педагогов. Кроме того, на основании результатов входного контроля можно рекомендовать преподавателям педагогических колледжей меры по совершенствованию и актуализации методик преподавания и содержания соответствующих дисциплин (модулей), а преподавателям вуза – меры по формированию индивидуальных траекторий обучения студентов.

Таким образом, оценка качества подготовки педагогических кадров при переходе с одного уровня образования на другой будет способствовать преемственности по вертикали между уровнями среднего профессионального и высшего образования, позволит обеспечить эффективное функционирование системы подготовки педагогов по преемственным межуровневым программам.

### Список использованной литературы

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Рос-

сийской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 25.10.2023). – Текст : электронный.

2. Лихачева, О. И. Развитие системы подготовки педагогических кадров в Вологодской области на основе непрерывности и преемственности межуровневых образовательных программ / О. И. Лихачева, О. Л. Гузакова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. – № 4. – С. 10–19.

3. Харисова, И. Г. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования / И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 77–85.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ: УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ**

*Е.Н. Вадурина, А.А. Андреева*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** Работа посвящена изучению проблемы формирования эмоциональной устойчивости у подростков. Рассмотрены теоретические аспекты темы, раскрыта экспериментальная часть, приведены полученные в ходе эксперимента данные, проведены их анализ и интерпретация.

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, подростковый возраст, психолого-педагогический тренинг.

В настоящее время все больше внимания уделяется проблеме формирования эмоциональной устойчивости как показателя психологического здоровья у людей разного возраста. Это вызвано объективными причинами: нестабильностью в различных сферах жизни, увеличением напряженности в обществе, многозадачностью и интенсивностью выполняемой деятельности, возрастающими требованиями к способностям человека. Особенно уязвимы с точки зрения негативных влияний дети, в частности подростки. Это обусловлено особенностями возраста, ведь на данном возрастном этапе увеличивается нестабильность эмоциональной сферы, снижается способность контролировать эмоции и справляться с собственным эмоциональным состоянием. Таким образом, значимость формирования эмоциональной устойчивости как показателя психологического здоровья, с одной стороны, обусловлена уязвимостью подросткового возраста с точки зрения способности и умения справляться со своими состояниями, а с другой – порождает необходимость поиска новых способов помощи детям [1, 2].

Цель исследования – на основе теоретического анализа научных источников разработать программу психолого-педагогического тренинга, направлен-

ного на формирование эмоциональной устойчивости у подростков, и проверить ее эффективность.

Объект исследования – эмоциональная устойчивость подростков.

Предмет исследования – программа психолого-педагогического тренинга как условие формирования эмоциональной устойчивости у подростков.

Гипотеза исследования – программа психолого-педагогического тренинга может быть эффективным средством формирования эмоциональной устойчивости у подростков.

Практическая значимость исследования: полученные экспериментальные результаты, разработанная программа тренинга, рекомендации для педагогов и родителей могут лежать в основе работы с подростками в аспекте развития эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции эмоциональных состояний.

Под эмоциональной устойчивостью мы понимаем способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций [3]. Именно на формирование и развитие указанных способностей делался акцент при разработке программы, продумывании занятий и подборе упражнений.

Исследование проводилось на базе Вологодского многопрофильного лицея (г. Вологда). В эксперименте приняли участие 25 учащихся. Средний возраст детей – 15 лет.

Основные методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой теме.
2. Эмпирические: эксперимент, тестирование.
3. Методы математической статистики: U-критерий Манна – Уитни, T-критерий Вилкоксона.

Этапы проведения исследования:

1. Анализ показателей эмоциональной устойчивости у обучающихся, формирование контрольной и экспериментальной групп.
2. Разработка и реализация программы тренинга, направленного на формирование эмоциональной устойчивости у подростков.
3. Анализ полученных эмпирических данных и оценка эффективности разработанной программы, составление рекомендаций педагогам и родителям.

В качестве диагностического инструментария нами был использован тест «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильина, который предназначен для оценки того, насколько выражены различные характеристики эмоций: эмоциональная возбудимость; эмоциональная реактивность (т.е. интенсивность, длительность эмоциональных переживаний); эмоциональная устойчивость (т.е. влияние эмоций на эффективность деятельности).

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика уровня эмоциональной устойчивости у подростков. По тесту «Характеристика



ристика эмоциональности» Е.П. Ильина нами были получены следующие результаты (рис. 1):

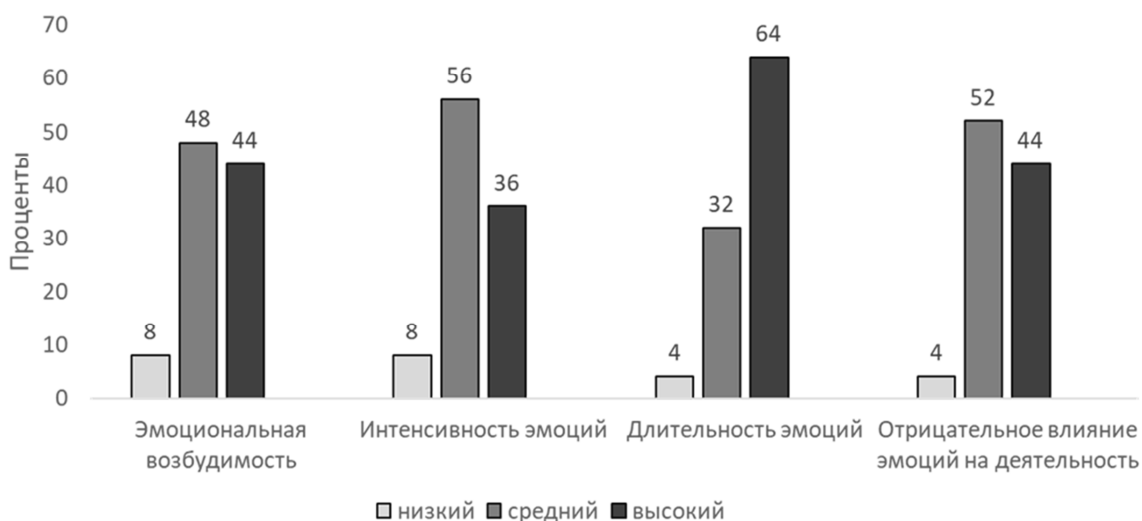


Рис. 1. Показатели выраженности характеристик эмоций до формирующего воздействия по тесту «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильина

Было выявлено, что 44 % имеют высокий уровень по критерию «Эмоциональная возбудимость», 36 % имеют высокий уровень по критерию «Интенсивность эмоций», 64 % – высокий уровень по критерию «Длительность эмоций», а также 44 % подростков в исследуемых группах имеют высокий уровень по критерию «Отрицательное влияние эмоций на деятельность».

Далее нами было осуществлено деление участников на две группы – контрольную и экспериментальную – с помощью метода рандомизации.

Следующим этапом нашего исследования стала проверка эквивалентности двух естественных групп с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни. Нами был выбран данный критерий ввиду того, что данные представлены в метрической шкале, группы немногочисленны по составу и распределение данных в представленных группах не соответствует закону нормального распределения. U-критерий Манна – Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами не выявлены статистически значимые различия, что говорит о том, что данные группы эквивалентны по своему составу.

На следующем этапе нашего исследования с обучающимися экспериментальной группы был проведен цикл развивающих занятий. При этом контрольная группа оставалась в прежних условиях. Программа психолого-педагогического тренинга включила в себя 15 занятий по 5 блокам: самооценка, эмоции, внутренние ресурсы, позитивное мышление, стресс. Занятия проводились один раз в неделю с ноября по февраль 2022–2023 учебного года. Продолжительность каждого занятия – 40 минут.

После проведения специально разработанной программы нами была произведена повторная диагностика в сформированных группах с помощью обозначенной выше методики с целью оценить эффективность проведенного воздействия. По тесту «Характеристика эмоциональности» (Е.П. Ильин) после проведенной нами программы были получены следующие результаты (рис. 2):

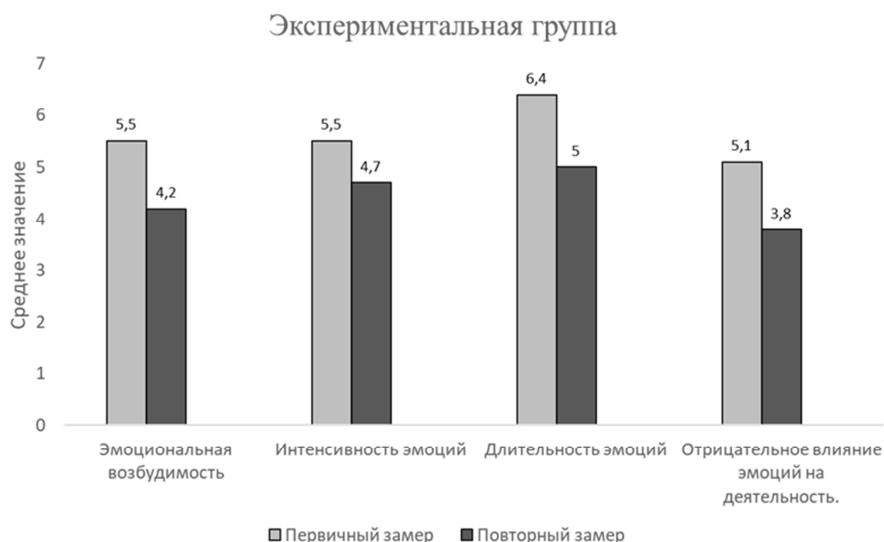


Рис. 2. Показатели выраженности характеристик эмоций после формирующего воздействия по тесту «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильина

Анализ полученных данных показал, что после реализации программы у участников экспериментальной группы показатели по выраженности характеристик эмоций стали ниже, чем до формирующего воздействия, что говорит о положительной динамике уровня сформированности эмоциональной устойчивости у подростков (показатель «Эмоциональная возбудимость» – 5,5 до эксперимента, 4,2 после эксперимента; показатель «Интенсивность эмоций» – 5,5 до эксперимента, 4,7 после эксперимента; показатель «Отрицательное влияние эмоций на деятельность» – 5,1 до эксперимента, 3,8 после эксперимента).

Используя Т-критерий Вилкоксона мы оценили достоверность сдвига показателей в экспериментальной группе (табл.).

Таблица

#### ЭМПИРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ Т-КРИТЕРИЯ ВИЛКОКСОНА

Характеристики эмоций	Экспериментальная группа	
	$T_{эм}$	Уровень значимости
Эмоциональная возбудимость	-3,071	0,002
Интенсивность эмоций	-2,919	0,004
Длительность эмоций	-2,879	0,004
Отрицательное влияние эмоций на деятельность	-2,970	0,003

С помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни мы сравнили показатели характеристик эмоций в контрольной и экспериментальной группах. Он показал, что между экспериментальной и контрольной группами выявлены статистически значимые различия, кроме показателя «Интенсивность эмоций». В экспериментальной группе показатели по выраженности характеристик эмоций стали ниже, нежели в контрольной.

Таким образом, в своем исследовании мы доказали, что проведение тренинга, направленного на формирование эмоциональной устойчивости, может стать эффективным способом решения эмоциональных проблем и трудностей саморегуляции у подростков.

### **Список использованной литературы**

1. Воронова, И. О. Особенности эмоциональной сферы подростков / И. О. Воронова. – URL: <https://moluch.ru/archive/441/96541/> (дата обращения: 04.02.2023). – Текст : электронный.
2. Сысоева, В. Н. Развитие психологической устойчивости к социальному стрессу в подростковом возрасте / В. Н. Сысоева. – URL: <https://moluch.ru/archive/368/82789/> (дата обращения: 04.02.2023). – Текст : электронный.
3. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; общая редакция О. В. Овчинникова. – Москва : Прогресс, 1979. – 392 с.

## **СТИЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБЩЕНИЯ, АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГА**

*С.А. Васюра*

*Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

**Аннотация.** В статье с позиций системного подхода рассматриваются стили деятельности, общения и активности в связи с профессиональной успешностью педагога. Эмпирические подтверждения роли стилей деятельности, общения и активности в профессиональной успешности педагогов получены в исследованиях психологов пермской научной школы.

**Ключевые слова:** активность, деятельность, общение, стиль, педагог.

Реалии современного информационного общества, приоритетные стратегические направления развития системы образования усиливают интерес ученых и практиков к профессиональной успешности педагога. Профессиональная успешность учителя – сложный феномен, в качестве описания и объяснения которого в психологической науке используется ряд понятий, среди которых стили деятельности, общения и активности (интеллектуальной, ком-

муникативной и пр.) [3, 5]. Как отмечает В.А. Толочек, «профессиональная успешность не сводится к успешности реализации профессиональных задач» [8]. Идеи индивидуального стиля в отечественной психологии с позиций системного подхода последовательно развивали В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин.

Эмпирические подтверждения в пользу положения о роли стилей активности, деятельности и общения в профессиональной успешности педагога получены в исследованиях психологов пермской научной школы, основанной В.С. Мерлиным. Первоначально в отечественной психологии индивидуальный стиль деятельности анализировался в связи с изучением индивидуальных приемов и способов деятельности передовых рабочих. В психологических исследованиях в этой области установлено, что одинаковой продуктивности в работе добиваются субъекты с разными типологическими особенностями. Это связано с выработкой своеобразной системы приемов и способов работы в соответствии с нейродинамическими и психодинамическими особенностями субъектов труда, т.е. индивидуального стиля деятельности.

С развитием теории интегральной индивидуальности изменяются подходы к вопросу о внутренних детерминантах стиля деятельности. Индивидуальный стиль деятельности стал рассматриваться как симптомокомплекс способов выполнения деятельности, как структура связанных элементов, опосредованная свойствами разных иерархических уровней индивидуальности человека [8]. Эта теория обладает большим эвристическим потенциалом для изучения индивидуальных стилей, т.к., во-первых, при изучении стилей реализуется целостный, системный подход, во-вторых, с новых позиций, а именно с учетом разноуровневых индивидуальных свойств и системы связей между ними можно рассматривать вопросы соотношения внутренних и внешних условий деятельности в аспекте субъективной успешности. Следует отметить, что индивидуальный стиль деятельности определяется не только особенностями субъекта, но и объективными требованиями и условиями, в которых она реализуется. Эмпирические исследования стилей деятельности, общения, активности педагогов проводились психологами пермской научной школы на выборках учителей-предметников, учителей начальных классов, воспитателей с использованием методик, выявляющих компоненты и структуру стиля, а также методик, диагностирующих разноуровневые свойства интегральной индивидуальности.

Цель – проанализировать результаты эмпирических исследований стилей деятельности, общения и активности педагогов в аспекте профессиональной успешности, выполненных в пермской психологической школе.

Деятельность педагога отличается от других видов профессиональной деятельности тем, что основным инструментом, способствующим развитию ребенка, т.е. достижению цели педагогической деятельности, выступает личность, знания, умения педагога. Продуктивно организованный процесс общения обеспечивает в педагогической деятельности реальный психологический

контакт, который может возникнуть между педагогом и детьми, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия. К числу важнейших условий эффективного развивающего общения педагога и ребенка относятся доверие и положительные отношения между ними. Как показывают психологические исследования, при дефиците удовлетворенности в эмоциональном контакте возникают нарушения в мотивационной сфере, в ценностных ориентациях ребенка, в его самооценке, что проявляется в негативизме, сопровождаемом внутренней психологической «глухотой» к окружающим, снижением уверенности в себе, самоуважения, что приводит к нарушению процессов саморегуляции и снижению личностной творческой инициативы [1]. Итак, педагогическое общение направлено на создание условий для развития личности ребенка, проявления его как субъекта собственной активности, обеспечение эмоционального благополучия и благоприятного психологического климата в группе сверстников.

В пермской психологической школе исследования стилей педагогического общения проводилось на выборках учителей-мастеров педагогического труда, т.е. успешных педагогов. В исследовании С.В. Субботина проводится анализ исполнительной фазы деятельности педагога, выделяется два стиля исполнительной деятельности учителей иностранных языков. Первый стиль, согласно точке зрения С.В. Субботина, характеризуется меньшей протяженностью этапов уроков, их очередностью от сложных к более легким, меньшей относительной самостоятельностью школьников на уроке, занижением роли технических средств обучения, дистантным и контактным расположением этапов урока. Второй стиль отличается большей протяженностью этапов урока, их очередностью от легких к более сложным, высокой самостоятельностью школьников на занятиях, интенсивным использованием технических средств обучения, доминированием «заготовок», наполняемых другим материалом, преимущественно контактным расположением этапов урока. Такой подход к стилю дает возможность детально проанализировать процесс непосредственного взаимодействия учителя с учениками, т.е. педагогического общения. Несмотря на то, что учителя с помощью разных приемов и способов осуществляют педагогическую деятельность, оба стиля педагогов являются успешными.

Исследование структуры стиля педагогического общения проводилось А.А. Коротаевым и Т.С. Тамбовцевой. Они выделяют в структуре три взаимосвязанных иерархических уровня. Первый уровень включает организаторские, оценочные и перцептивные операции, которые определяют отношения между педагогами и учащимися. Второй уровень – эмоционально-коммуникативные операции, обуславливающие эмоциональное содержание общения и настроение учащихся. Фатические и фасцинирующие операции составляют третий уровень стиля, они определяют эмоциональный тон, круг общения, дистанцию общения. Было установлено, что организаторские и оценочные операции связаны не только со свойствами личности педагога, но и с психодина-

мическими свойствами. Эмоционально-коммуникативные, фатические и фасцинирующие операции имеют многочисленные связи с психодинамическими свойствами и со свойствами личностного уровня индивидуальности учителя. Полученные данные авторы исследования объясняют тем, что организаторские, оценочные и эмоционально-коммуникативные операции содержат фатические компоненты, а фатические и фасцинирующие операции имеют нравственный смысл или профессиональную значимость.

А.Г. Исмаилова, изучая стиль педагогического общения воспитателей, наряду со структурой стиля, выявила ряд его функций в полисистемном взаимодействии «педагог – ребенок», среди которых метаиндивидуальные (от греч. *meta* – сверх, после) функции. Они проявляются в учащих – воспитанниках учителей и позволяют оценить эффективность, успешность педагогической деятельности. Так, развивающий стиль педагогического общения (педагогически целесообразный) способствует позитивным изменениям в развитии детей, формированию у них более выраженного положительного отношения к воспитателю. Организационный стиль (педагогически нецелесообразный), направленный на создание нормативно-определенной модели образовательной среды, ограничивает возможности личностного развития ребенка, способствует формированию менее выраженного позитивного отношения к воспитателю [6].

В последние годы в пермской психологической школе внимание смещается на активность человека в изменяющихся условиях, на стили активности. Актуальны вопросы управляемого становления стилей активности педагога. А.В. Краснов изучал профессиональную активность учителей начальных классов, анализируя ее как сложное образование, определяющее своеобразие интегральной индивидуальности и успешность профессиональной деятельности, успеваемость его учеников. Профессиональная активность – мера того, насколько инициация, регуляция, динамика и реализация профессиональной деятельности зависит от учителя как субъекта этой деятельности [7]. А.В. Краснов установил, что у учеников педагогов с высокой профессиональной активностью выше учебная мотивация по сравнению с учениками учителей с низкой профессиональной активностью.

В предпринятом нами исследовании коммуникативной активности учителей начальных классов эмпирическим путем выделены три группы педагогов с высокой, средней, низкой активностью. Эти группы учителей отличаются по силе стремления к общению, инициативности в установлении контактов, выраженности стенических эмоций в процессе общения интернальной регуляции общительности, по уровню осмысленности основных признаков активности в общении и ее проявлений в предметно-деятельностной сфере. У высокоактивных учителей проявляются стили коммуникативной активности, которые могут быть оценены как эффективные, успешные. Об этом свидетельствуют результаты исследования метаиндивидуального эффекта коммуникативной активности. Учащиеся учителей с высокой коммуникативной активностью отли-

чаются от учащихся учителей с низкой коммуникативной активностью по факторам А, Е, Н, I (опросник Кеттелла, 12 PF). У школьников, которых обучают «высокоактивные» учителя, более выражены общительность, доминантность, мягкость и смелость [2]. Таким образом, учителя с высокой и низкой коммуникативной активностью как субъекты, обладающие референтностью, аттрактивностью, по-разному влияют на личность учащихся начальных классов.

Следует отметить, что успешность профессиональной деятельности педагога определяется его профессионально-личностным развитием на этапе обучения в вузе. В нашем эмпирическом исследовании, проведенном на выборке студентов вторых и третьих курсов бакалавриата педагогических направлений подготовки Удмуртского государственного университета – 78 человек (средний возраст 19,5), определялись особенности социально-коммуникативной компетентности в связи с высокой и низкой коммуникативной активностью. Становление социально-коммуникативной компетентности является неотъемлемой частью профподготовки педагога, обеспечивает успешное взаимодействие с ребенком, детским коллективом, родителями, коллегами. Социально-коммуникативная компетентность изучалась с помощью методики «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В.Н. Куницыной, коммуникативная активность диагностировалась с помощью «Теста суждений» А.И. Крупнова. Математическая обработка полученных данных выполнялась с использованием пакета прикладных программ SPSS 13.0.

С помощью процедуры кластерного анализа выделены две группы студентов, имеющие низкий и высокий уровни коммуникативной активности по следующим критериям: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность, предметность. Таким образом, в первую группу студентов с высоким уровнем коммуникативной активности вошли 44 человека, во вторую группу студентов с низким уровнем коммуникативной активности вошли 34 человека (табл. 1).

Таблица 1

**РЕЗУЛЬТАТЫ КЛАСТЕРНОГО АНАЛИЗА ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ В ВЫБОРКЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Показатели КА	Кластеры	
	1	2
Эргичность	43,77	33,62
Стеничность	47,80	38,53
Интернальность	53,91	45,09
Социоцентричность	50,50	40,56
Осмысленность	51,77	43,76
Предметность	47,07	37,53

Для выявления достоверности различий между двумя сравниваемыми группами студентов был применен непараметрический метод – U-критерий



Манна – Уитни. По критерию Манна – Уитни в группах студентов с высокой и низкой коммуникативной активностью отличаются следующие показатели (табл. 2):

Таблица 2

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ  
С ВЫСОКОЙ И НИЗКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТЬЮ**

Показатели	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистиче- ской значи- мости (p)
	Группа с высокой КА	Группа с низкой КА		
1. Признание и уважение людей, влияние на окружающих	4,9318	4,4706	553,0	0,041
2. Социальная активность для достижения позитивных изменений	3,3409	2,7059	551,0	0,043
3. Понимание ситуации	4,4545	3,3235	435,5	0,001
4. Сноровка и хватка	3,3409	2,5882	529,0	0,024
5. Социально-психологическая компетентность	3,2045	2,0588	429,0	0,001
6. Вербальная компетентность	3,0227	2,1765	509,0	0,014
7. Социально-оперативная компетентность	2,2955	1,5882	553,5	0,045
8. Коммуникативная компетентность	3,1364	2,1176	489,5	0,008
9. Уверенность	3,2727	2,5882	535,5	0,029
10. Стабильность человеческих отношений	3,9318	3,3235	547,0	0,037
11. Коммуникативно-личностный потенциал	3,6364	2,8824	489,5	0,007
12. Общий уровень социально-коммуникативной компетентности	28,3636	24,4706	520,5	0,022

У студентов педагогических направлений подготовки с высокой коммуникативной активностью выявлен более высокий уровень по следующим показателям социально-коммуникативной компетентности: понимание ситуации, социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, уверенность, стабильность человеческих отношений, коммуникативно-личностный потенциал, общий уровень социально-коммуникативной компетентности. Это объясняется тем, что студенты с высокой коммуникативной активностью могут правильно оценить условия межличностного взаимодействия, быстро влиться в незнакомый коллектив, легко переключиться с одной ситуации общения на другую. Они легко решают межличностные проблемы, не испытывают затруднений в общении. Студенты с высокой коммуникативной активностью способны быстро включаться в беседу с любыми собеседниками, могут легко находить общий язык с людьми, понимать и предугадывать

поведение собеседника. У студентов с высокой коммуникативной активностью выражены и такие показатели, как сноровка и хватка, вербальная компетентность, социально-оперативная компетентность. Такие студенты предприимчивы, имеют развитую общую социальную ориентацию и осведомленность.

В группе студентов с низкой коммуникативной активностью выявлена более низкая выраженность показателей социально-коммуникативной компетентности. Эти студенты испытывают трудности в общении, они не владеют или слабо владеют приемами человеческого взаимодействия, им сложно сохранять психическое равновесие в проблемных ситуациях. Они зависимы от мнения других людей, у них возникают сложности при отстаивании своих прав и интересов.

Полученные в исследовании данные позволяют сформулировать некоторые рекомендации наиболее общего характера, направленные на развитие социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических направлений подготовки. Одним из направлений развития социально-коммуникативной компетентности может стать программа социально-психологического тренинга для студентов, в которой учитываются индивидуальные особенности коммуникативной активности. Целесообразно совершенствование психологической подготовки преподавателей вуза в плане расширения знаний о коммуникативной активности, повышения собственной социально-коммуникативной компетентности.

Таким образом, дальнейшие исследования стилей деятельности, общения и активности педагогов, студентов педагогических направлений подготовки перспективны в связи с тем, что развивающиеся информационно-коммуникационные технологии приводят к изменениям внешних условий стиля. Развитие стиля выступает, с одной стороны, показателем профессиональной зрелости педагога, с другой – выработка индивидуального стиля является важным условием его профессионального мастерства. Как справедливо отмечает А.Г. Исмаилова, в развитии стиля педагога можно выделить две модели – адаптивную и развивающую. Адаптивная модель направлена на приспособление к ситуации взаимодействия индивидуальности педагога и определяется отношением к профессиональной деятельности как к средству достижения личного успеха. Развивающая модель становления стиля направлена на активное проявление индивидуальности педагога, ее совершенствование в процессе взаимодействия с детьми. Она определяется отношением к профессиональной деятельности как к смыслу своего существования, проявления своей самости.

### **Список использованной литературы**

1. Абульханова, К. А. Личность в условиях дефицита общения / К. А. Абульханова // Воспитание школьников. – 2000. – № 10. – С 4–9.
2. Васюра, С. А. Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов / С. А. Васюра // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4(32). – С. 137–142.

3. Васюра, С. А. История, методология и перспективы исследований стиля активности человека в пермской психологической школе / С. А. Васюра, О. В. Никитина // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30. – № 1. – С. 26–32.

4. Вяткин, Б. А. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве : монография / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 108 с.

5. Долгополова, И. В. Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности в условиях нового качества образования / И. В. Долгополова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (146). – С. 81–86.

6. Исмагилова, А. Г. Психология стиля педагогического общения: полисистемное исследование: монография / А. Г. Исмагилова. – Пермь : Пермский гос. пед. ун-т, 2003. – 272 с.

7. Краснов, А. В. Структура и функции профессиональной активности в интегральной индивидуальности (на материале учителей начальных классов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. В. Краснов. – Пермь, 2012. – 26 с.

8. Толочек, В. А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсы» в объяснении феномена / В. А. Толочек // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – № 2. – С. 20–38.

## **АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ГОРОДЕ ВОЛОГДЕ**

*Д.А. Гальперина*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** Проанализированы проблемы и состояние воспитательной работы на базе 39 общеобразовательных организаций города Вологды. Описан проведенный SWOT-анализ, который выявил и структурировал потенциальные возможности и угрозы системы воспитания, определил пути ее оптимизации.

**Ключевые слова:** воспитание, новая философия воспитания, воспитательная работа, эффективность.

Исходя из Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» мы понимаем, что главной задачей общеобразовательных организаций теперь является не только обучение, но и воспитание обучающихся [2]. Система образования сталкивается с проблемой

воспитания подрастающего поколения в новых социальных условиях, где на повестке дня стоит раскрытие индивидуальности каждого обучающегося посредством становления личности, конкурентоспособной в высокотехнологичной среде проживания. Система образования в РФ оказалась не вполне готовой к такой смене приоритетов.

В результате анкетирования, в котором приняли участие 39 заместителей директоров по воспитательной работе и 62 советника директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями г. Вологды, проведенного нами в сентябре 2023 года, выяснено следующее.

Во всех общеобразовательных организациях существует штаб воспитательной работы, собственная воспитательная программа, план развития воспитания в системе образования школы, программы, соответствующие основным направлениям воспитательной работы. Также имеются необходимые нормативно-правовые локальные акты для организации воспитательной работы, в результате которой должен повыситься уровень воспитанности обучающихся, будет налажено взаимодействие с родителями и общественностью, возрастет удовлетворенность обучающихся и родителей воспитательным процессом.

Штаб воспитательной работы и классные руководители находятся в непрерывном поиске разнообразных форм и методов работы с детьми, а также постоянно повышают свою профессиональную квалификацию. Ежегодно во всех организациях растет количество участников городских, областных и всероссийских конкурсов, фестивалей и акций.

Во всех организациях активно работает школьное ученическое самоуправление, а также открыты и развиваются такие объединения, как: спортивный клуб, медиа центр, музей, театр, военно-патриотический клуб, отряд юных инспекторов движения, первичное отделение «Движение первых». В ряде организаций открыты туристический клуб – 12,82 %, киноклуб – 23,08 %, школьный хор – 74,36 %, добровольческий (волонтерский отряд) – 82,05 %, экологический отряд – 87,18 %.

Однако имеются показатели, которые указывают на ряд проблем в некоторых организациях. Например, в 10,26 % школ модель выпускника на каждой ступени образования определена размыто, а в 5,13 % школ и вовсе отсутствует. Также выявлено, что сотрудники 10,26 % общеобразовательных организаций не ориентированы на распространение своего опыта работы. Среди опрашиваемых организаций в 33,33 % не налажен тесный контакт с родителями и общественностью микрорайона, ежегодно не растет количество родителей, активно участвующих в подготовке и проведении классных и общешкольных мероприятий. 10,53 % организаций не стали работать с проектом «Орлята России», который предназначен для начальной школы. Количество детей, состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних, территориальной комиссии по делам несовершеннолетних не сокращается, как отметили 35,9 % респондентов (14 школ); не все обучающиеся охвачены внеурочной деятельностью и дополнительным образованием, по словам 25,64 % опрошен-

ных (10 школ). 59,97 % учащихся и родителей отметили высокую степень удовлетворенности воспитательным процессом, а 41,03 % – среднюю.

Как видим по полученным результатам анкетирования в воспитательной работе имеется ряд проблем, влияющих на ее качество и эффективность.

Целью нашего текущего исследования является выявление факторов, влияющих на эффективность воспитательной работы в общеобразовательных организациях г. Вологды.

В нашей работе мы будем опираться на следующее определение эффективности: «Эффективность воспитательного процесса – отнесенность полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике» [1].

Для выявления факторов, снижающих или повышающих эффективность воспитательной работы, был проведен SWOT-анализ, позволяющий выявить и структурировать сильные и слабые стороны, а также потенциальные возможности и угрозы. Муниципальные кураторы федерального проекта «Навигаторы детства» были организованы в 2 рабочие группы. В группах муниципальные кураторы привели все полученные ответы в виде матрицы 2×2, в которой по горизонтали проводится разделение на внутренние и внешние факторы, а по вертикали – на положительные и отрицательные. В таком виде данные SWOT-анализа понятны любому заинтересованному специалисту извне. Были получены следующие результаты.

К сильным сторонам было отнесено: наличие традиций в организации воспитательной работы; реализация всех направлений воспитательной работы; налаженная система профилактической работы; высокий уровень развития патриотического воспитания; функционирование городского Совета детских директоров; организация общегородских мероприятий по всем направлениям воспитательной работы (патриотическое, интеллектуальное, спортивное, профилактическое, профориентационное и др.); организация занятости детей в каникулярный период (проект «Город детства»); создание широких возможностей для получения бесплатного дополнительного образования на базе молодежного центра и точек роста; высокий профессионализм и большой опыт работы педагогов и штаба воспитательной работы; развитое сетевое взаимодействие между школами и крупными организациями города по вопросам профориентации; составленный ежегодный городской план мероприятий на учебный год, а также большой охват учащихся в городских мероприятиях.

К слабым сторонам специалисты отнесли: огромное количество бумажной работы; большой объем спонтанных, обязательных мероприятий; нехватку квалифицированных кадров; перенасыщение мероприятиями; низкое взаимодействие с городскими службами (ОМВД, ГИБДД, социальные службы и др.) – несогласованность действий, отсутствие единого плана работы с субъектами профилактики; отсутствие помощи специалистов (психологов, юриста, военкомата и др.); необъективную оценку результатов мероприятий (некачественный подбор членов жюри).

К возможностям воспитательной среды было отнесено: привлечение социальных партнеров для награждения победителей, организации и проведения мероприятий; создание площадок, где школы могли бы делиться своим опытом по осуществлению различных направлений воспитательной работы; возможность для учащихся проявить свои способности в различных мероприятиях (организация форумов, круглых столов и др.); повышение ответственности родителей за воспитание, жизнь и здоровье детей через проведение профилактических, просветительских и других бесед.

Также были отмечены опасности, угрозы, которые следует учитывать, к ним относятся: нехватка времени у педагогов на общение с детьми, организацию мероприятий, проведение профилактической работы из-за большого объема бумажной работы; неумещающееся количество детей группы риска (правонарушения, суициды и пр.); профессиональное выгорание педагогов; перегруженность обучающихся мероприятиями, так как в них почти всегда участвуют одни и те же дети; незащищенность классных руководителей от агрессивного поведения родителей.

Таким образом, на основе проведенного SWOT-анализа были определены внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность воспитательной работы в городе Вологде. Несмотря на весомые характеристики сильных сторон воспитательной работы, угрозы выделены как противовес, например: организация мероприятий по всем направлениям и большой охват ими учащихся приводит к избытку и перенасыщению мероприятиями; опытные педагоги, которые ведут уроки, осуществляют классное руководство, проводят подготовку к мероприятиям, эмоционально выгорают. Также выявлено, что внедряемые новшества несут эпизодический характер, т.е. отсутствует система действий в этом направлении, образовательные организации ориентируются на достижения своих коллег и пытаются внедрить новые форматы работы с детьми, не адаптируя их под особенности организации.

Мы считаем, что организация воспитательных пространств и структурирование воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях поможет устранить выявленные проблемы и повысить эффективность воспитательной работы.

### **Список использованной литературы**

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
2. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». – URL: [garant.ru](http://garant.ru) (дата обращения: 01.09.2023). – Текст : электронный.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Н. Дан*

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород*

**Аннотация.** В статье рассмотрены методы формирования познавательной самостоятельности у старшеклассников. Для целенаправленного формирования познавательной самостоятельности предлагается использование вариативных самостоятельных работ в процессе обучения математике.

**Ключевые слова:** математика, старшеклассники, познавательная самостоятельность, самостоятельная работа.

Динамично развивающееся современное общество свои ожидания от выпускников средних общеобразовательных школ отразило в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО), в котором установлены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы и включены предметные, личностные и метапредметные результаты обучения [6].

В то же время в своих работах Т.А. Бабакова, А.Е. Богоявленская, О.Н. Ефремова отмечают, что в вузах у первокурсников, вчерашних выпускников, недостаточно сформированы личностные качества, необходимые для дальнейшего обучения и саморазвития [1–3]. Причиной этого, на наш взгляд, является то, что школой не в полной мере решаются возложенные на нее обществом воспитательные задачи.

Согласно ФГОС СОО «личностные результаты освоения основной образовательной программы достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность» [6]. Однако анализ научной литературы показал, что воспитательный процесс рассматривается и осуществляется в большинстве случаев параллельно с учебным процессом, а не в синтезе с ним.

В связи с этим актуальным является разрешение противоречия между требованиями общества к личностным качествам выпускников общеобразовательных организаций и недостаточным уровнем их сформированности в период обучения в школе.

Для разрешения данного противоречия возникает необходимость проведения научного исследования, целью которого является выявление наиболее эффективных методов, позволяющих формировать личностные качества у старшеклассников в процессе обучения.

В качестве наиболее значимого для выпускников школы личностного качества, необходимого им для дальнейшего обучения в высшей школе, можно



выделить познавательную самостоятельность, которая определяет готовность выпускников к самоопределению и саморазвитию. Анализируя исследования ученых, изучающих феномен познавательной самостоятельности, можно сделать вывод о том, что данная тема является актуальной. Однако в большинстве научных исследований познавательная самостоятельность рассматривается для двух возрастных категорий обучающихся: младших школьников и студентов высших учебных заведений. Учитывая, что развивать познавательную самостоятельность у обучающихся важно непрерывно в течение всего процесса обучения, необходимо исследовать различные методы формирования познавательной самостоятельности учащихся старших классов средней школы.

Проблема формирования самостоятельности как личностного качества обучающегося, в частности его познавательной самостоятельности, отражена в исследованиях отечественных ученых, таких как А.Е. Богоявленская, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др. [2, 4, 5, 7].

Так, Т.И. Шамова в своих исследованиях определяет организацию познавательной деятельности обучающихся как одно из условий, при котором могут развиваться личностные качества. Ученый утверждает, что использование проблемного изложения знаний способствует развитию самостоятельности и активности школьников [7]. Т.И. Шамова в своих работах уточняет, что не всегда проблемный подход в обучении связан с самостоятельной исследовательской деятельностью самих школьников, однако всегда есть возможность организовать их действия по осознанию учебной проблемы, что будет способствовать развитию активного мышления учащихся.

С точки зрения П.И. Пидкасистого, познавательную самостоятельность можно развить у обучающихся только в процессе выполнения ими самостоятельных работ, рассматриваемых как особый вид учебных заданий [4]. А.Е. Богоявленская также подтверждает, что познавательная самостоятельность учащихся «в учебном процессе в значительной степени формируется путем выполнения самостоятельных работ» [2, с. 27].

В.А. Сластенин в своих работах отмечает, что для формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию необходима домашняя работа, которая «имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение» [5, с. 220]. При этом В.А. Сластенин указывает на то, что возможность списывания порождает «иждивенческие настроения отдельных учащихся» [5, с. 221]. На наш взгляд, в современных условиях существуют различные цифровые инструменты, позволяющие минимизировать риски списывания учебных заданий. К числу таких инструментов можно отнести: образовательные платформы (например, ЯКласс), платформы для создания учебных курсов (например, Stepik), авторские конструкторы индивидуальных заданий и др. Вывод ученого о том, что методика организации домашней работы в семье и в школе зачастую осуществляется на низком уровне, является актуальным и в настоящее время.

Учитывая вышесказанное, можно спрогнозировать, что формирование познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе обучения в школе возможно при соблюдении определенных условий. К таким условиям, на наш взгляд, можно отнести регулярное использование проблемного подхода в обучении и систематическое выполнение учащимися максимально индивидуализированных домашних самостоятельных работ.

По нашему мнению, математика обладает большим потенциалом как для развития мышления, так и для развития познавательной самостоятельности у старшеклассников. Процесс обучения математике создает благоприятные условия для развития данного качества, так как математика имеет широкие возможности для организации проблемного обучения и применения вариативных заданий в учебном процессе.

Практика преподавания математики в школе автором данной статьи показывает, что проблемный подход в обучении школьников данному предмету вызывает сложности у многих учителей математики в современной школе. В связи с этим в исследовании сделан акцент на самостоятельной работе обучающихся, которую способен спланировать каждый учитель, и выдвинуто предположение о том, что если использовать систему самостоятельных работ в процессе обучения математике, то уровень сформированности познавательной самостоятельности старшеклассников будет повышаться.

С целью подтверждения данной гипотезы был разработан календарно-тематический план по разделу «Тригонометрия», в рамках которого была предусмотрена работа, которую обучающиеся должны выполнить самостоятельно по завершении той или иной темы. Для этого был создан авторский цикл самостоятельных работ, которые включали тренировочные упражнения, составление конспекта в разных видах (таблицы, текстовые записи, схемы, интеллект-карты и т.д.), оформление и компоновку справочных материалов. Все самостоятельные работы, предлагаемые школьникам, являются вариативными, что позволит объективно оценить уровень сформированности у них познавательной самостоятельности. Так, в одной и той же самостоятельной работе обучающимся предоставлены на выбор задания одного уровня сложности, предполагающие разные варианты решения: по образцу, по алгоритму, решение с творческой составляющей. Если обучающиеся отдадут предпочтение выполнению шаблонных учебных работ, то это будет свидетельствовать о низком уровне их познавательной самостоятельности. В свою очередь, предпочтение алгоритмическим работам позволит сделать вывод о среднем уровне развития данного качества у школьников. Если обучающийся предпочитает выполнение учебных работ творческого характера, это демонстрирует высокий уровень развития у него познавательной самостоятельности.

Результаты апробации описанной методики организации самостоятельной работы позволяют подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу о том, что использование учителем системы самостоятельных работ в процессе обу-

чения старшеклассников математике будет способствовать повышению у них уровня сформированности познавательной самостоятельности, что, в свою очередь, позволит утверждать об эффективности или неэффективности данного метода формирования личностных качеств у обучающихся в учебном процессе.

### Список использованной литературы

1. Бабакова, Т. А. Готовность обучающихся к самостоятельной учебной деятельности в высшей школе / Т. А. Бабакова // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2019. – № 1. – С. 47-54.

2. Богоявленская, А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: монография / А. Е. Богоявленская. – Тверь, 2004. – 160 с.

3. Ефремова, О. Н. Интегративные проекты по математике как содержательно-процессуальный компонент самостоятельной работы студентов технических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Н. Ефремова ; ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». – Волгоград, 2017. – 28 с.

4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.

5. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. – URL: [garant.ru](http://garant.ru) (дата обращения: 02.09.2023). – Текст : электронный.

6. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: избранные труды / Т. И. Шамова; вст. ст. С. Г. Воровщикова. – Москва : ЦО «Перспектива», 2009. – 272 с.

## ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Е. Долгина*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
г. Москва*

**Аннотация.** Подготовка педагогических кадров является основополагающей в формировании и функционировании общества. При этом именно благодаря педагогам системы дополнительного образования происходит развитие чувственного потенциала обучающегося и, как следствие, становление у него нравственных ориентиров.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект педагога, дополнительное образование, обучающийся.

Система дополнительного образования в Российской Федерации представляет собой огромный спектр различных направлений деятельности. Это могут быть учреждения, в которых реализуются разноплановые по содержанию образовательные программы, отвечающие требованиям социального заказа. Занятия спортивной, художественной, музыкальной деятельностью обеспечивают гармоничное развитие личности и могут стать фундаментом в выборе профессии.

Однако учреждение дополнительного образования как таковое не представляет собой особенной ценности. Говоря об образовательной деятельности, важно понимать, у кого будет заниматься ребенок, а точнее педагог с какими личностными и профессиональными качествами будет его проводником в мир новых знаний, умений и навыков. Таким образом, цель данной работы – определить, какими личностно-профессиональными качествами должен обладать и овладеть педагог, планирующий свою деятельность в учреждениях дополнительного образования.

Актуальность выбранной тематики связана с условиями стремительно меняющегося мира, а также со сложностями, вызванными затянувшимся социокультурным кризисом. Образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования должны готовить кадры, отвечающие высоким моральным требованиям, самостоятельно определяющие истинность нравственных ориентиров, обладающие достаточным уровнем профессионализма, который будет подходить обучающимся с разной степенью способностей.

Новизной данной работы является рассмотрение эмоционального интеллекта педагога как одного из важных факторов в его профессионализме.

Среди ученых, в чьих работах отражена специфика подготовки педагогов, отмечаются О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, С.Я. Батышев, В.А. Сластенин и др.

Начнем с того, что деятельность педагога дополнительного образования представляет собой непрерывный процесс, задачей которого является приобщение ребенка к той области знаний, которую он выбрал самостоятельно и (или) с помощью родителей. Придя в учреждение дополнительного образования, ребенок впервые встречает педагога, под чьим руководством будет познавать новый мир. Ввиду отсутствия социального опыта обучающийся еще не может оценить уровень профессионального мастерства своего преподавателя, однако он всегда сможет отметить его личностные качества. Это означает, что, рассматривая вопрос личностно-профессиональной подготовки будущих педагогов, очень важно оценивать их собственный потенциал, желание заниматься педагогической деятельностью. На наш взгляд, одной из проблем современной системы подготовки кадров является отсутствие входного тестирования потенциального преподавателя, которое будет направлено на выявление задатков и предрасположенностей к занятию педагогикой. Так, имея устойчивые индивидуальные потребности, мы можем говорить о необходимых свойствах личности, которые будут являться обязательными в процессе трудовой деятельности. К.Д. Ушинский отмечал, что в педагогические учебные заведения нужно принимать людей, «специально к этому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежды образовывать из них хороших деятелей на поприще народного образования» [4, с. 521].

Безусловно, будущие педагоги системы дополнительного образования должны быть высококвалифицированными специалистами, и на это направлена система их подготовки. Однако (на примере музыкального искусства) необходимо определить, должен ли педагог сам быть выдающимся исполнителем или достаточно обладать средними, заурядными способностями, но при этом иметь устойчивую теоретическую и методологическую базу. Личный практический опыт показывает, что есть достаточно примеров, когда талант музыканта сочетается с талантом педагога. Но, к сожалению, есть и такие примеры, когда талантливый, яркий исполнитель, лауреат всевозможных конкурсов не может проявить себя как замечательный преподаватель. На наш взгляд, это связано с отсутствием потребности обучать других. Основное желание такой категории музыкантов – это трансляция собственных способностей. Такому специалисту по завершении образовательного учреждения будет выдан диплом с присвоением соответствующей преподавательской квалификации, однако пользы образовательной среде он как педагог принести не сможет. Таким образом, подобные прецеденты говорят о несовершенстве образовательных программ, готовящих будущих педагогов. На наш взгляд, опираясь на личностно-ориентированный подход, необходимо расширение перечня образовательных программ высшего и среднего образования.

Кроме этого, рассматривая профессиональные особенности подготовки, необходимо акцентировать внимание на не менее важной категории – эмоцио-

нальном интеллекте педагогов. Отметим, что в условиях социокультурного кризиса педагогическое и научное сообщество рассматривают данную категорию как одну из основных в вопросе профессиональной деятельности. Вместе с тем ввиду обширности педагогических специальностей вопрос формирования эмоционального интеллекта педагога дополнительного образования остается не до конца изученным.

Среди ученых, в чьих трудах освещена проблема эмоционального интеллекта, выделяются, на наш взгляд, Л.С. Выготский, Ф. Гегель, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, Э.Б. Титченер, К.Г. Юнг и др. Среди современников данный вопрос освещен в работах И.Н. Андреевой, О.В. Гукаленко, Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, Е.И. Почтаревой, А.И. Савенкова, В.С. Юркевич и др.

На сегодняшний день унифицированного понятия эмоционального интеллекта не сформировано, поэтому в своей работе мы будем опираться на модель, предложенную Д.В. Люсиным, где эмоциональный интеллект определен как способность к пониманию своих и чужих эмоций, способность к управлению ими, а также как умение рефлексировать свое собственное эмоциональное состояние и контролировать его проявление [2, с. 30].

Учитывая разность направлений в системе дополнительного образования, остановимся на деятельности учреждений в области музыкального искусства. Так, казалось бы, в процессе получения образования будущий педагог данной среды погружен в атмосферу чувственного восприятия. Собственное музицирование, общение среди музыкантов, регулярное посещение концертов, безусловно, способствуют наиболее глубокому погружению в эмоциональное содержание профессиональной деятельности. Однако далеко не каждый выпускник впоследствии способен применить полученные знания и передать чувственные образы своим подопечным. На наш взгляд, это связано с поверхностным изучением музыкального материала в процессе обучения, нежеланием самостоятельно проникнуть в глубину композиторского замысла, и, как следствие, – невозможность верной трансляции необходимых теоретических знаний уже в трудовой деятельности.

Таким образом, специфика деятельности учреждений сферы культуры и искусства предполагает наличие высокого уровня эмоционального интеллекта у педагога. Помимо эмпатии и собственной рефлексии педагог должен обладать потребностью в передаче знаний, а также иметь задатки лидера и желание постоянного самосовершенствования. Только наличие достаточного уровня эмоционального интеллекта у педагога может вызвать познавательную потребность у обучающегося.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что рассмотрение категории эмоционального интеллекта педагога в процессе личностно-профессионального становления требует отдельного внимания. Благодаря определению векторного направления на формирование эмоционального интеллекта средствами му-

зыкального искусства можно, в перспективе, не только познакомить обучающегося с миром новых материй, но и способствовать формированию нравственных основ. Приобщение к миру искусства гармонично развивает личность и обеспечивает устойчивое представление о моральных ценностях. В.А. Сухомлинский отмечал, что «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а воспитание человека» [1, с. 27].

### **Список использованной литературы**

1. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1984.– 206 с.
2. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, изменение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
3. Манойлова, М. А. Эмоциональный интеллект будущего педагога: акмеологическая диагностика и методы развития : учебно-методическое пособие / М. А. Манойлова. – Москва, 2008. – 128 с.
4. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии // Собрание сочинений. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – Москва – Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – С. 515–553.

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ НАЧИНАЮЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Т.В. Загоскина, Ю.П. Силинская  
Областной центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы, направленной на повышение профессиональной компетентности психологов, дефектологов, логопедов в период их профессиональной адаптации посредством организации занятий Школы начинающих специалистов.

**Ключевые слова:** Школа начинающих специалистов, профессиональная компетентность, методическое сопровождение.

Проблема адаптации человека к профессиональной деятельности является достаточно актуальной. Известно, что самыми сложными являются первые годы работы, так как именно они в огромной степени влияют на профессиональ-

ное развитие личности и определяют в дальнейшем позицию специалиста в профессиональной среде. В первые годы работы происходит профессиональная адаптация личности, от успешности которой будет зависеть эффективность дальнейшей трудовой деятельности.

Проблемы адаптации обусловлены различными причинами. Среди них наиболее важными являются следующие:

- трудности в переходе от вузовского обучения к профессиональной деятельности (отсутствие у специалистов практического опыта профессиональной деятельности);

- сложность профессиональных задач, с которыми сталкивается начинающий специалист на этапе вхождения в профессию;

- трудности выстраивания деловых профессиональных отношений с коллегами;

- затруднения в составлении и использовании рабочей документации, в том числе, отчетных документов, заключений по результатам обследования и др.

Кроме того, важной причиной возникающих трудностей является отсутствие у многих специалистов базового профессионального образования, недостаточный уровень профессиональной компетентности (профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации).

Указанные факты приводят к трудностям в профессиональной адаптации и последующей реализации профессиональных задач и функций. Начинающие специалисты психолого-педагогического профиля не являются исключением, поэтому особого внимания требует процесс адаптации психологов, логопедов, дефектологов в образовательном учреждении и сопровождение указанных специалистов в адаптационный период методическими службами.

В целях оказания помощи начинающим специалистам со стажем профессиональной деятельности менее трех лет в БУ ВО «Областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» организована работа Школы начинающего специалиста (далее – Школа).

Программа Школы включает цикл практико-ориентированных мероприятий для педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, направленный на повышение профессиональной компетентности начинающих специалистов. На занятиях подробно рассматриваются организационно-содержательные аспекты деятельности:

- нормативно-правовая основа профессиональной деятельности; оформление документации;

- направления профессиональной деятельности специалиста (диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, психолого-педагогическая профилактика и просвещение, организационно-методическая работа, экспертная деятельность и др.);



– методическое обеспечение профессиональной деятельности (методики, программы, коррекционно-развивающий инструментарий, технические вспомогательные средства и другое);

– специфика деятельности в различных видах образовательных организаций (детский сад, школа);

– вопросы самопрезентации начинающего специалиста в образовательной организации.

Особое внимание уделяется ознакомлению участников Школы с приемами, методами и технологиями коррекционно-развивающей работы с целевой аудиторией с использованием современного реабилитационного оборудования. В программе Школы реализуются:

1) активные методы обучения – методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. На занятиях Школы начинающего специалиста используются различные активные методы обучения: практические занятия, тренинги, деловые игры, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм. Использование активных методов обучения развивает у начинающих специалистов коммуникабельность, рефлексию профессионального опыта, эффективно закрепляет полученные знания;

2) кейс-технология – интерактивная технология обучения, направленная на формирование знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса. Технология заключается в предоставлении участникам Школы описания ситуации, содержащей проблему (противоречие, вопрос), способной спровоцировать дискуссию, активное обсуждение и предлагается проанализировать ситуацию, разобраться в проблеме, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них;

3) дистанционные технологии. Участники Школы имеют возможность обучаться дистанционно с использованием вебинарной платформы. Применение дистанционных технологий обеспечивает возможность активного участия в мероприятиях Школы начинающего специалиста педагогических работников образовательных организаций, территориально удаленных от областного центра;

4) мастер-классы специалистов, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности. Использование данной формы работы позволяет начинающим специалистам знакомиться с опытом практического применения имеющихся знаний о методах, технологиях и формах психолого-педагогического сопровождения;

5) выходы на рабочие места специалистов в образовательные организации разного типа. Передача опыта организации деятельности непосредственно на рабочем месте специалиста с достаточным стажем работы позволяет менее опытным коллегам увидеть различные возможности организации рабочего пространства, оценить систему взаимодействия специалиста с участниками образовательных отношений;

б) индивидуальные и групповые консультации специалистов, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности. Одной из особенностей деятельности специалиста психолого-педагогического профиля является отсутствие наставников непосредственно на рабочих местах, обусловленной отсутствием других работников такой же направленности. Индивидуальные и групповые консультации в рамках реализуемой программы позволяют начинающим специалистам получить ответы на возникающие в ходе практической деятельности вопросы, преодолеть трудности профессиональной адаптации;

7) диагностические методы (анкетирование, тестирование). Диагностика применяется в целях оценки эффективности реализации программы.

По запросу участников Школы работники БУ ВО «Областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» консультируют начинающих специалистов по актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения обучающихся различных категорий: детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся с отклоняющимся поведением, нарушениями эмоционально-волевой и личностной сфер и других.

К проведению занятий Школы привлекаются специалисты образовательных организаций – активные участники областного методического объединения специалистов психолого-педагогического профиля, что способствует развитию системы наставничества, включению начинающих специалистов в профессиональное сообщество и их успешной социально-психологической и профессиональной адаптации на этапе вхождения в профессию.

Таким образом, важным фактором, влияющим на эффективность профессиональной деятельности начинающих специалистов, является специально организованное методическое сопровождение кадров в адаптационный период.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ И АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**

*Г.М. Закирова*

*Филиал Удмуртского государственного университета  
г. Воткинск*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема психологической суверенности и активности студентов в рамках субъектно-средового подхода. Приводятся результаты эмпирического исследования 196 студентов педагогических направлений вуза. Установлены взаимосвязи показателей психологической суверенности и активности в различных сферах жизнедеятельности студентов.

**Ключевые слова:** активность, педагогическая деятельность, студент, психологическая суверенность, психологические границы.

В 2023 году, объявленном Годом педагога и наставника, государством уделяется особое внимание педагогической профессии. В связи с этим важ-

нейшим вопросом является подготовка качественных педагогических кадров. Необходимо изучать проблемы современной молодежи, планирующей связать свою жизнь с педагогической деятельностью. К профессии педагога повышаются требования со стороны общества. От профессии требуется социальная активность, умение выстраивать отношения не только с детьми, но и со всеми участниками образовательных отношений.

В настоящее время имеется ряд исследований, посвященных изучению суверенности психологического пространства личности, психологических границ и активности студентов [1, 2]. Нам интересно изучить особенности психологической суверенности и активности студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

Психологическая суверенность в субъектно-средовом подходе, в частности С.К. Нартовой-Бочавер, понимается как «способность человека контролировать свое пространство», «баланс между собственными и чужими границами» [4, с. 43]. С.К. Нартова-Бочавер включает в понятие «психологическое пространство личности» следующие категории: суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей.

Активность как психологическую категорию рассматривали К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин. Современная концепция целостной активности субъекта, проявляющейся в разных сферах жизнедеятельности предложена А.А. Волочковым, учеником профессора Б.А. Вяткина. Он выделяет основные виды активности в разных сферах жизнедеятельности студента: учебной, познавательной и общении. Эти исследования заложили направления изучения активности в социуме. Особенно важным, относительно педагогической профессии, представляется изучение активности в сфере общения [3, с. 146].

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи психологической суверенности и активности в разных сферах жизнедеятельности студентов педагогических направлений подготовки.

В исследовании приняли участие 196 студентов в возрасте 18–22 лет направлений подготовки: Психолого-педагогическое образование, Педагогическое образование, Физкультурное образование.

Для измерения психологической суверенности и личностных границ были использованы методики «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер [4]. Для изучения активности студента в разных сферах жизни была применена методика «Диагностика активности студента» (ДАС), разработанная А.Ю. Поповым и А.А. Волочковым [5]. Для обработки эмпирических данных использовался метод математической статистики корреляционный анализ Спирмена. Для обработки данных применялся статистический пакет SPSS 23.0.

Как видно из таблицы наибольшее количество взаимосвязей суверенности образовано со сферой жизнедеятельности студентов «общение». Мы ви-

дим три положительные связи с показателем «субъектность контроля»: «суверенность физического тела» ( $r=0,171$ ), «суверенность территории» ( $r=0,226$ ), «суверенность ценностей» ( $r=0,214$ ). Это означает, что для студентов в личном контакте с людьми очень большое значение имеют дистанция в общении, границы физического тела. Кроме этого, для респондентов важно, каких ценностей придерживается собеседник. Студенты избирательно будут относиться к людям с разными убеждениями и мировоззрением. Отрицательная связь показателя активности «субъектность в результатах взаимодействия» с суверенностью социальных связей ( $r=-0,173$ ) показывает нам, что чем выше суверенность социальных связей, тем ниже удовлетворенность в результатах взаимодействия с людьми и, наоборот. Следовательно, те студенты, которые способны защищать, контролировать свое пространство, меньше удовлетворены результатом общения.

Таблица

### ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ И АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Психологическая суверенность / Активность студентов	Суверенность физического тела	Суверенность территории	Суверенность вещей	Суверенность привычек	Суверенность социальных связей	Суверенность ценностей
Субъектность контроля общения	0,171	0,226				0,214
Субъектность в результатах взаимодействия общения					-0,173	
Субъектность контроля познания				0,178		
Субъектность выбора учебной деятельности						0,144
Субъектность контроля рефлексии			-0,152			

*Примечание: в таблице представлены только значимые корреляции. Корреляция значима на уровне  $p < 0,005$ .*

В сфере «познание» обнаружена одна положительная связь активности «субъектность контроля» и показателя психологической суверенности «суверенность привычек» ( $r=0,178$ ). Студентам с высоким уровнем суверенности сложнее менять привычный способ познания, заложенный еще в школьные годы. Возможно, этот показатель оказался значимым вследствие образа жизни студенчества в целом: проживание в общежитиях, съемных квартирах. Взаимосвязи суверенности привычек, территории и физического тела с показате-

лями активности «субъектность контроля» также свидетельствуют об этом. Студенты держат под контролем свои привычки, потребности ради сохранения взаимоотношений с людьми.

Показатель активности «субъектность контроля» в сфере рефлексии отрицательно взаимосвязан с показателем «суверенность вещей» ( $r=-0,152$ ). Мы предполагаем, что для тех студентов, которые размышляют, анализируют, философствуют на тему смысла жизни, не очень значим мир вещей, отношение к личной собственности, и наоборот, студенты, трепетно относящиеся к личным вещам, не склонны к рефлексии собственных поступков.

Показатель активности в учебной деятельности положительно взаимосвязан с суверенностью ценностей на этапе выбора субъектов взаимодействия ( $r=0,144$ ). Это означает, что студенты педагогических направлений достаточно избирательны в процессе учебы. Они отдают предпочтение тем учебным дисциплинам или преподавателям, чье мировоззрение согласуется с их системой ценностей. Действительно, юношеский возраст наиболее чувствителен к усвоению нравственных норм общества.

Таким образом, анализ взаимосвязей психологической суверенности и активности студентов педагогических направлений подготовки в различных сферах жизнедеятельности показал достаточно активную жизненную позицию и высокий контроль своего поведения.

1. Между показателями психологической суверенности и показателями активности студентов большее количество связей выявлено с параметром «субъектность контроля» по таким сферам как «общение», «познание», «рефлексия». Следовательно, чем выше у студентов суверенность, тем выше функции контроля. Действительно, выбор педагогической специальности предопределяет у студентов высокий уровень самоконтроля.

2. Наибольшее количество взаимосвязей обнаружено со сферой «общение» (3 положительных, одна отрицательная). Это согласуется с возрастной потребностью молодых людей в общении.

3. Все показатели психологической суверенности связаны с различными компонентами активности с разным полюсом взаимодействия. Чем выше психологическая суверенность, тем студент бережнее относится к своим границам в пространстве, к телу, ценностям и привычкам. Чем ниже уровень суверенности у студентов, тем менее он избирателен в социальных связях и менее рефлексивен.

Результаты исследования могут быть востребованы специалистами психологических служб вузов для разработки социально-психологических тренингов для формирования у студентов профессионально-личностных качеств, необходимых в педагогической профессии.

### **Список использованной литературы**

1. Васюра, С. А. К вопросу о стиле коммуникативной активности представителей социономических профессий / С. А. Васюра, Н. И. Иоголевич //

Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогика и психология. – 2013. – № 12.2 – С. 35–43.

2. Васюра, С. А. Психологическая суверенность личности как регулятор коммуникативной активности в отношении границ непосредственного и виртуального общения / С. А. Васюра, Г. М. Закирова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Том 32. – № 3. – С. 247–255.

3. Вяткин, Б. А. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность / Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. – Том 19. – № 2. – 2017. – С. 145–157.

4. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности / С. К. Нартова-Бочавер. – Москва : Флинта. – 2021. – 289 с.

5. Попов, А. Ю. Структура и психологическая диагностика активности студента / А. Ю. Попов, А. А. Волочков. – Пермь : Перм. гос. гум.-пед. ун-т, 2015. – 152 с.

## **РЕСУРС КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Л.Н. Коковина*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье раскрываются сущностные характеристики контекстного обучения как инновационной технологии профессионального образования, показана связь контекстного обучения с реализацией компетентностного подхода к педагогическому образованию.

**Ключевые слова:** контекстное обучение, педагогическое образование, профессиональные компетенции, формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Традиционное педагогическое образование, по мнению исследователей (М.В. Артамоновой, А.Г. Бермуса, М.М. Бутаковой, Г.Л. Ильина, А.В. Коржуева, В.А. Попкова и других), недостаточно обеспечивает деятельностную подготовку и развитие социальной зрелости как важнейших составляющих сферы личности учителя. Выраженной тенденцией современного профессионального образования можно считать превращение высшего образования в массовое и ухудшение качества довузовской подготовки. Ученые называют проблемы подготовки современного педагога, которые связаны с социально-экономическими, нормативно-правовыми, управленческо-организационными и научно-методи-

ческими аспектами функционирования системы профессионального образования педагогов, серьезно снижающими возможности ее модернизации [1, 2, 11, 14, 16, 17].

В качестве как причины, так и следствия проявления данных трудностей, по мнению А.В. Вербицкого и О.Г. Ларионовой, следует назвать «снижение уровня общей и профессиональной культуры учительства», «резкое снижение воспитательной функции учителя и школы, ответственности за духовно-культурную и гражданскую социализацию детей» [5, с. 146–147].

Как отмечают В.Г. Маралов, Н.В. Гольцова, Н.В. Стриженова, новые требования к российскому образованию связаны с его инновационным развитием как ценностной основой и принципом существования [12].

Инновационным потенциалом, значимым для профессиональной подготовки педагогов, обладает теория и технология контекстного обучения, разработанные научной школой А.А. Вербицкого. С позиций ресурсного подхода к управлению развитием образовательных организаций (В.М. Лизинский), ресурсом контекстного обучения выступает «тот потенциал, который может быть реально задействован и просчитан как ресурсы, а реализован как средства» [15, с. 9].

А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников осуществили глубокий анализ основных понятий теории контекстного обучения. Контекст рассматривается ими как психологическая и педагогическая категория, выполняющая смыслообразующую функцию. Это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, отраженная в сознании личности и определяющая смысл и значение как ситуации в целом, так и каждого ее компонента в частности.

Исследователями введены понятия «внутренний контекст» как совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека и «внешний контекст» как социокультурные, предметные, пространственно-временные (технологические) и иные характеристики ситуации [4, 6].

Для теории и практики профессионального образования может быть значимо понятие «контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении», который наполняет познавательную деятельность студента личностным смыслом, обеспечивает высокий уровень активности, познавательной и профессиональной мотивации [4].

В исследованиях контекстного обучения выделено основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно осуществляться в рамках качественно иной по своим характеристикам учебной деятельности. Содержание и формы обучения; деятельность, которую выполняет студент для усвоения этого содержания; уклад жизни образовательного учреждения образуют искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности [7].

На разрешение противоречий направлено контекстное обучение, сущность которого раскрывается прежде всего через его основные принципы: психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; единство обучения и воспитания личности профессионала и др. [8].

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся: 1) учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность), в которой ведущая роль принадлежит академической лекции; 2) квазипрофессиональная деятельность в формах деловых и других видов игр, экскурсий на предприятия; 3) учебно-профессиональная деятельность в формах производственной практики, дипломного проектирования. В качестве переходных выступают все остальные формы профессионального образования: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы, спецсеминары и т.д. [6].

В теории контекстного обучения трем формам деятельности студента соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная (табл. 1) [6].

Таблица 1

#### ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Обучающие модели	Достижимые цели	Содержание модели	Единица работы студента
Семиотическая	Формирование теоретической подготовленности студента	Система знаний, предполагающих переработку знаковой информации	Речевое действие
Имитационные	Формирование профессиональных компетенций студентов	Учебные задания, предполагающие выход за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью. Студент включается в ситуацию решения различных профессиональных задач	Предметное действие, направленное на практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций



Обучающие модели	Достигаемые цели	Содержание модели	Единица работы студента
Социальные	Формирование опыта коллективной работы в будущей профессиональной среде	Задания, выполняемые в совместных, коллективных формах работы студентов	Поступок как действие студента, направленное на другого человека, учитывающее его отклик и готовое к коррекции своего действия

Контекстное обучение в профессиональном образовании выступает близким по смыслу к компетентностному подходу, поскольку вооружает студентов не просто суммой знаний, а умениями по их использованию в разнообразных условиях практической деятельности, также опытом профессиональной деятельности, умением творить, успешно использовать ту или иную профессионально значимую информацию для решения практических задач.

Использование контекстного и компетентностного подходов позволяет приблизить учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, создавать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций предметный и социальный контексты данной деятельности. В дальнейшем это обеспечит молодому специалисту возможность быстро адаптироваться к реальным условиям профессиональной деятельности.

Необходимо выявить наличие и содержание связей между педагогическим образованием как целенаправленным овладением педагогической деятельностью и ресурсным потенциалом контекстного обучения. Для этого проанализируем особенности педагогической деятельности.

Важнейшая особенность педагогической деятельности выражает ее связь с процессом образования, выступающего как общечеловеческая ценность и как особый процесс, организуемый педагогом. А.С. Роботова и другие ученые указывают, что именно педагогическая деятельность является условием преемственной связи поколений. Она сообразна культуре своего времени, направлена на ее сохранение и воспроизводство. Но вместе с тем она является предпосылкой и условием дальнейшего развития культуры, возникновения в ней принципиально новых явлений. Это происходит благодаря созданию условий для социального и культурного становления личности ребенка [3].

Б.З. Вульф, Л.С. Киселева, В.А. Слостенин, С.Д. Якушева и другие исследователи отмечают, что своеобразие педагогической профессии состоит также в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер [9, 13, 19, 20].

Гуманистическая функция педагога связана с обеспечением развития личности как самого педагога, так и ребенка, с которым он взаимодействует,

сотрудничает, общается. При этом следует не только приспособливать учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, но и стремиться к выявлению и поддержанию творческой индивидуальности. Духовное развитие человека проявляется в становлении ценностно-смысловой сферы, которую можно рассматривать в качестве его личной «концептосферы» (А.А. Вербицкий). Поэтому педагог, развивая личность ученика, безусловно, должен обогащать и расширять его «концептосферу» за счет погружения в мир ценностей и смыслов родной и мировой культуры в процессе образования.

Коллективный характер педагогической деятельности также можно рассматривать через понятия контекстного обучения. Существование такого совокупного субъекта как педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения и его успешная деятельность предполагают способность каждого педагога понимать, эмоционально переживать и реализовывать на практике все множество предметных и социальных контекстов (ценностей, условий, ситуаций и т.д.), которые влияют на коллективную деятельность педагогов. Неспособность видеть и понимать контекст, влияющий на профессиональную деятельность коллег, способствует нарастанию профессионального отчуждения, порождает барьеры и конфликты в профессиональном и личностном общении педагогов.

Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. В.В. Сериков подчеркивает, что в сферу профессиональных компетенций педагога входит и работа над развитием собственных профессионально-личностных качеств, то есть развитие своих способностей к саморазвитию, к сотворению самого себя. Сложность творчества современного педагога проявляется в том, что он должен обеспечить усвоение детьми качественно новых видов опыта (метапредметного, творческого, личностного деятельности), которые невозможно гарантированно актуализировать [18].

Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель, используя психологический механизм контекстного мышления на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента, способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей, то есть систематически расширяет свою «контекстную модель» (А.А. Вербицкий).

Л.И. Бутова видит ресурс контекстного обучения будущих педагогов в том, что система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через социальный, предметный и личностный компоненты профессионального контекста, под которым она понимает совокупность предметных задач, организа-

ционных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для сферы профессионального труда педагога [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что идейное содержание контекстного обучения, его теоретическая разработка контекста как системообразующего, смыслопорождающего механизма человеческой психики, обеспечивающего целостность его когнитивных, эмоциональных и волевых процессов, значимо для организации педагогического образования.

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов средствами контекстного обучения обеспечивает комплексный, деятельностный, проблемный и личностно-значимый характер этого процесса. Благодаря смыслообразующему обогащению внешнего и внутреннего контекстов обучающегося происходит расширение мировоззренческого контекста будущего педагога, стимулируется его саморазвитие, углубляется понимание культурных ценностей, которые он транслирует в диалоге с детьми.

Исходя из положений контекстного обучения, А.А. Вербицкий разработал структуру функциональных ролей учителя, каждая из которых предполагает овладение специфическими знаниями, умениями, компетентностями. Это роли предметника (ориентация в преподаваемой науке), методиста (владение методикой преподавания предмета), психолога (учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка), менеджера (проектирование, регулирование и контроль деятельности обучающихся), воспитателя (воздействие на социально-нравственный облик обучающихся) [5].

На основании идей А.А. Вербицкого нами был осуществлен анализ профессиональных компетенций, которые, согласно ФГОС ВО, матрице компетенций и рабочей программе, должны быть сформированы у студентов бакалавриата, получающих образование по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и изучающих дисциплину «Педагогика». Целями освоения данной дисциплины являются содействие овладению бакалаврами общекультурными и профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности для успешного решения профессиональных задач.

Анализ профессиональных компетенций позволил более четко выделить функционально-ролевые модели педагога, которые должны быть усвоены студентами-бакалаврами. При этом выяснилось, что содержание профессиональных компетенций указывает на то, что к ролям, выделенным А.А. Вербицким, следует добавить новые социально значимые роли. Это роли «просветителя» и «гражданина», которые позволяют наполнить образ бакалавра-выпускника более богатым, социально востребованным содержанием.

Может показаться, что такая роль, как «психолог», слабее отражена в требованиях профессиональных компетенций, однако содержание ряда компетенций позволяет отнести их к нескольким ролям одновременно, что подчеркивает их комплексный характер.

Например, ПК-2, включающая в себя диагностические умения педагога и способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся может быть отнесена также к функциям психолога, воспитателя и учителя-предметника, хотя в данном случае мы связали выполнение диагностики с управленческими функциями целеполагания и контроля. Содержание ПК-3, связанное с овладением речевыми и коммуникативными умениями, помимо реализации просветительской функции также может быть отнесено к таким ролям педагога, как «предметник», «воспитатель», «менеджер», «гражданин», «психолог».

Анализ содержания профессиональных компетенций свидетельствует о том, что некоторые из них в большей степени отражают содержание конкретной функциональной роли педагога, в то время как другие имеют интегративное значение, позволяя связывать множество функциональных ролей в единую систему, задавая целостную модель современного педагога как предполагаемую цель и результат профессионального образования.

Таким образом, установка на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов средствами контекстного обучения позволяет достичь более глубокого и структурированного представления о целях и результатах педагогического образования студентов, дает возможность более точно и конкретно сконструировать содержание и подобрать технологическое обеспечение обучения будущих педагогов.

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов средствами контекстного обучения предполагает необходимость управления им со стороны преподавателя вуза, реализующего целевой, стимулирующий, содержательно-информационный и организационно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты данного процесса. При этом следует постепенно включать в управление данным процессом студентов, приучая их вступать в роли субъектов данного процесса.

В качестве средств контекстного обучения, применяемых в целях формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, будут выступать принципы контекстного обучения; предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности педагога; общая модель динамического движения деятельности студента, включающая частные виды деятельности обучающихся (учебная академического типа; квазипрофессиональная; учебно-профессиональная) и промежуточные формы этой деятельности; обучающие модели контекстного обучения, переходящие из одной в другую: семиотическая; имитационная; социальная.

Опираясь на идеи А.А. Вербицкого, раскроем ресурсные возможности контекстного обучения как средства формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Данный ресурс следует рассматривать как проявление различных аспектов контекстного обучения, создающих условия для формирования различных компонентов профессиональных компетенций будущих педагогов (табл. 2).

**РЕСУРС КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Компонент профессиональной компетенции будущего педагога	Ресурс контекстного обучения, значимый для формирования профессиональных компетенций
Ценностный	Логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность будущего педагога, что составляет реальную гуманизацию образования, насыщение его ценностями и личностным смыслом.
Когнитивный (знаниевый)	Студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, в профессиональные компетенции/компетентности.
Деятельностный	Студент с самого начала находится в деятельностной позиции, превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

**Список использованной литературы**

1. Артамонова, М. В. Реформа высшей школы и Болонский процесс в России (частный взгляд методиста) / М.В. Артамонова. – Москва : ЗАО «Издательство «Экономика», 2008. – 279 с.
2. Бермус, А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : научная монография / А. Г. Бермус. – Москва : «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2008. – 384 с.
3. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
4. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.
5. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Редакционно-издательский совет Российского нового университета, 2018. – 292 с.
6. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Москва : Логос, 2010. – 300 с.
7. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
8. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

9. Вульф, Б. З. Учитель – профессиональная духовность / Б. З. Вульф // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 48-53.
10. Деятельностные технологии в формировании практико-ориентированных компетенций бакалавров в образовательной области «Образование и педагогические науки» / Л. И. Бутова, Н. В. Гольцова, С. В. Граф [и др.] ; под ред. Н. В. Гольцовой. – Череповец : ФБГОУ ВО ЧГУ, 2016. – 183 с.
11. Ильин, Г. Л. Инновации в образовании : учебное пособие / Г.Л. Ильин. – Москва : Прометей, 2015. – 425 с.
12. Инновации в образовании : региональный аспект / под ред. В. Г. Маралова. – Череповец : ФБГОУ ВПО ЧГУ, 2012. – 472 с.
13. Киселева, Л. С. Инноватика в научно-педагогической деятельности : учебное пособие / Л. С. Киселева. – Москва : Проспект 2017. – 144 с.
14. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – Москва : Издательство МГУ, 2003. – 300 с.
15. Лизинский, В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. – Москва : Педагогический поиск, 2006. – 160 с.
16. Менеджмент в организации профессионального образования : учебное пособие / под ред. М. М. Бутаковой, В.И. Беляева. – Москва : КНОРУС, 2018. – 288 с.
17. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академический проект, 2010. – 341 с.
18. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В. В. Сериков. – Москва : редакционно-издательский совет Российского нового университета, 2018. – 292 с.
19. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений ; под ред. В. А. Сластенина / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.
20. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития / С. Д. Якушева. – Москва : Неолит, 2017. – 408 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*А.В. Кузнецов*

*Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Феникс»  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье отражен опыт работы руководителя по физическому воспитанию в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних на примере организации мероприятий в рамках реализации программы летнего отдыха «Зажги лето вместе с нами».

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, спортивные мероприятия, родители, адаптация, воспитание.

Успех педагога рассматривается через достижение определенных результатов в своей деятельности. Чтобы достичь успеха, необходимо приложить конкретные усилия при наличии определенных условий.

В БУ СО ВО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних "Феникс"» (далее – учреждение) проходят реабилитацию дети, нуждающиеся в помощи со стороны государства, испытывающие трудности в социальной адаптации, их родители.

Комплексное диагностическое обследование, которое проводится при поступлении каждого ребенка, показывает, что у большинства воспитанников преобладает задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность и несоответствие уровня интеллектуального развития возрастной норме. В основном эти дети воспитываются в неблагополучных семьях, где отмечается отсутствие со стороны родителей заботы и контроля.

Наряду с диагностикой, опыт работы с воспитанниками центра показывает, что дети имеют нарушения межличностных отношений. В повседневной жизни и на занятиях проявляют агрессию в отношении как взрослых, так и своих сверстников. Изучение этой проблемы в первую очередь привело к созданию и реализации двух реабилитационных программ «В гармонии с собой» (с 2019 г.), «Лицом к свету» (с 2022 г., является дополнением к первой). Целью реабилитационных программ является повышение уровня физической и эмоциональной устойчивости и предупреждение агрессивного поведения у детей.

В рамках летней занятости для воспитанников на базе учреждения традиционно реализуются программы тематических смен с целью создания системы каникулярного отдыха, обеспечивающей благоприятные условия для физиче-

ского и психического здоровья несовершеннолетних, активизации их творческого потенциала, вовлечения их в социально-значимую деятельность.

В 2023 г. реализована программа «Зажги лето вместе с нами». Все составляющие ее модули по своей направленности являются комплексными, т.е. включают в себя разноплановую деятельность, объединяют различные направления оздоровления, отдыха и воспитания детей в условиях реабилитационного центра. Учитывая категорию воспитанников, мероприятия разрабатываются на основе их предпочтений (проводилось анкетирование).

Задачами руководителя по физической культуре в рамках программ летних тематических смен является организация спортивно-оздоровительной и досуговой деятельности согласно утвержденным мероприятиям, а также работа по профилактике агрессивного поведения среди несовершеннолетних через реализацию реабилитационных программ «В гармонии собой» и «Лицом к свету».

Ежедневно воспитанники центра усиленно занимались физической подготовкой, приобщаясь к разным видам спорта. В рамках 3-го тематического модуля «Спортивный калейдоскоп» с 01.08.2023 г. по 25.08.2023 г. организованы и проведены такие мероприятия, как «Путешествие в страну здоровья, физкультуры и спорта», квест-игра «Лагерь следопытов», спортивно-развлекательная игра «Тянем – потянем», полоса препятствий «Велосипед – мой друг», «Найди клад», спортивная игра «Тише едешь – дальше будешь», спортивная развлекательная программа «Носики» и т.д.

Командные соревнования проводились и в ходе выездных мероприятий. Например, на базе Вологодской общественной организации «Исток» воспитанники соревновались в стрельбе из лука и на спортивных мечах.

Организованы две товарищеские встречи по футболу с несовершеннолетними спортсменами, а также тренировка по футболу, которую провели юноши из спортивной школы олимпийского резерва «СШОР Динамо-Вологда».

Благодаря спонсорской помощи в приобретении билетов воспитанники в роли болельщиков своей любимой команды посетили 5 спортивных матчей на стадионах «Динамо» и «Витязь», чемпионат по пожарно-спасательному спорту, присутствовали на открытии стадиона «Витязь» в г. Вологде.

В качестве поощрительных выездов состоялись мероприятия в «Ледовом дворце» и «Центре отдыха и развлечений».

Практически ежедневно проводились спортивные часы, в ходе которых ребята играли в подвижные игры (футбол, волейбол, баскетбол и др.). Совершались пешие и велопрогулки по улицам города, в том числе тематические, например приуроченная ко дню Государственного флага Российской Федерации.

Как видно из перечисленных тем мероприятий, в их задачи входит не только развитие физических способностей, но и воспитание у детей патриотизма, привитие уважения к культуре, истории и традициям своей страны, любви к своему городу.



Проблема деструктивного поведения у детей в наши дни очень актуальна. В целях профилактики правонарушающего поведения среди воспитанников организованы мероприятия с участием сотрудников правоохранительных органов: «Безопасные дороги» (ГИБДД УМВД России по Вологодской области), «Зарядка со стражем порядка» и матч по мини-футболу (Вологодский линейный отдел МВД России на транспорте).

Приветствуется и самостоятельная организация и проведение мероприятий самими воспитанниками при поддержке педагога. Таким образом, детьми было проведено 3 спортивно-игровых программы: «Начинаем мы играть, спортом заниматься и всем улыбаться», «Самый меткий», «Какие физкультурные». Подобный опыт организационной работы очень полезен для наших воспитанников в будущем.

Значимым событием данной смены стало то, что к проведению 2 спортивных мероприятий были привлечены родители несовершеннолетних (пионербол и комический футбол). Вовлеченность родителей в культурно-досуговую деятельность дала возможность укрепить детско-родительские отношения. И воспитанники, и родители увидели друг друга с другой стороны.

В рамках проведения модуля «Спортивный калейдоскоп» оздоровительной смены создавалась такая благоприятная среда, в которой воспитанники реализовывали свои возможности, потребности в индивидуальной, физической и социальной компенсации в свободное время.

В качестве профилактических мер по проявлению агрессии у подростков психологи рекомендуют релаксацию, физкультурно-спортивную деятельность. Во время занятий спортом происходит самовыражение подростка через победы и достижения, что помогает избавиться от внутреннего дискомфорта и недовольства самим собой, устранив, таким образом, первопричину агрессии. В спортивных видах деятельности подросток имеет возможность сделать эмоциональный выплеск, выброс энергии. Таким образом, физкультурно-спортивная деятельность является средством профилактики агрессивного, деструктивного поведения подростков.

Одними из критериев эффективности мероприятий по физической культуре в рамках оздоровительной смены является снижение уровня агрессивности несовершеннолетних, формирование навыков по снятию агрессии путем физических нагрузок у несовершеннолетних, мотивация на сохранение здоровья у несовершеннолетних участников (дети с удовольствием ходят на занятия спортом, желают изменить свою физическую форму).

Важной темой в рамках подготовки и проведения спортивных мероприятий являются беседы о значимости занятий физической культуры и спортом, отсутствия «вредных привычек», соблюдения режима, принципов здорового питания, благоприятного эмоционального состояния. Поведение педагога, собственный пример должны мотивировать воспитанников к ведению ЗОЖ.

В нашей деятельности спортивной направленности каждый несовершеннолетний воспринимается как уникальный объект. Мы стараемся создавать необходимые условия для его успешного физического развития и саморазвития. Для этого различными способами мотивируем на успех при выполнении различных физических упражнений. В качестве средств воспитательного воздействия применяем слова подбадривания, отмечаем любое качественное изменение в его выполнении.

Эти маленькие и большие успехи в спортивной деятельности помогают воспитаннику самоутвердиться и закрепить свои социальные позиции, помочь поверить в себя, развить чувство собственного достоинства, собственной значимости и повысить свою самооценку.

## **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ВЫЗОВЫ И РЕСУРСЫ УСПЕХА**

*И.Г. Маракушина*

*Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова  
г. Архангельск*

**Аннотация.** В статье раскрывается значение педагогики и психологии как научных дисциплин для обучающихся психолого-педагогических классов как представителей нового поколения молодежи в российском образовании, анализируются ресурсы этих сфер научно-практической деятельности для успешной реализации молодого человека.

**Ключевые слова:** обучающиеся психолого-педагогических классов, психология, педагогика.

Актуальность создания классов психолого-педагогической направленности трудно переоценить, однако сам факт обучения в данном классе не гарантирует понимание школьниками возможностей и ресурсов психолого-педагогического знания в жизни современного человека. Важно использовать вызовы современности для доверительного разговора и профессионального взаимодействия с обучающимися в различных форматах – в специальных дисциплинах в рамках школьного учебного плана, в рамках научно-практических молодежных форумов, профессиональных проб и акций.

В данной публикации представим содержательную канву одной из встреч со школьниками в рамках регионального молодежного форума для учащихся классов психолого-педагогической направленности. Первый вопрос дискуссионной встречи – как мы видим сегодня педагогику и психологию? Для любой научной области на этот вопрос ответ ученые ищут в определении предмета

науки. Отметим, что предмет педагогики и психологии на протяжении почти полутора веков их существования не был одинаков. Педагогика в своем видении предмета исследования обращается сегодня уже не столько к педагогическому процессу, сколько к педагогической действительности [3, с. 60]. А психология от понимания предмета исследования как психики обращается сегодня к внутреннему миру человека [2]. Расширение предмета исследования свидетельствует о мощности информационного потока, появлении новых гипотез, развитии активных межпредметных связей между науками, и между гуманитарным и естественно-научным знанием в частности. Это требует появления нового поколения исследователей – готовых к открытиям вместе с самым быстро развивающимся субъектом в этом мире – Ребенком. Термины «искусство», «практика», «научная область», «воспитание» отражают миссию педагогики и психологии в этом мире. Цитируя известную работу Л.С. Выготского «Причины кризиса в психологической науке», отметим, что выбранный великим ученым эпиграф «Камень, который презрели строители, стал во главе угла» как никогда сегодня актуален [1]. Этот эпиграф взят Л.С. Выготским из Нового завета, псалом 117, что подчеркивает историчность психолого-педагогического знания, его культурную емкость. Роль воспитания сегодня поставлена, как и должно, во главу угла, ибо это вечная ценность и цель образовательного процесса, тогда как обучение и развитие выступают в нем средствами.

Второй вопрос, на который интересно ответить, каковы вызовы нового поколения? Интересная тема для самостоятельного представителя этого поколения, чье мышление не сужено стереотипами возраста и формального образования. Мы пытаемся ответить на вопрос: что мне интересно? А вместе со старшим поколением исследователей задаем вопрос: что поменялось? В наш мир зашла цифра, и это так же, как появление письменности и книгопечатания, изменило образовательную среду. Соппротивление этим изменениям можно сравнивать с эпохой М. Ломоносова. Образование как никогда сегодня заточивается на индивидуальные треки и при этом вопрос значимости для сообщества, ценности совместности и коммуникации не уходит на второй план. Кто я в этом мире? Чем его наполняю? Какова моя миссия? Неоспорима скорость изменений сегодня, поколения сменяют себя очень быстро и если вчера сложно было понять тех, кто старше тебя на тридцать лет, то сегодня... как Вы понимаете интересы тех, кто пойдет сегодня в первый класс? Ситуация неопределенности – это не причина депрессии, для педагогики и психологии сегодня это вызов, порождающий необходимость подготовки мобильных и креативных профессионалов, рассматривающих свою личную и профессиональную траекторию как неостанавливающийся процесс развития, профессионального роста и конкурсного движения.

Третий вопрос для дискуссии – каковы ресурсы современного психологического и педагогического знания? На что опереться в своем образовании и

личностном росте? Философия гуманизма и признание ценности детства как человеческого феномена – важнейшие достижения наших научных областей. Это позволяет нам учить так, как мы дышим. Важным ресурсом является концептуальное положение культурно-исторической психологии об общении и совместной деятельности Взрослого и Ребенка как движущей силе психического развития. Событие, наставничество – педагогическое сообщество единомышленников – это наш ресурс развития, как соборность – мощнейший ресурс российской государственности. Неоспорима значимость компетентностной группы ресурсов – у педагогики и психологии мощнейший арсенал коммуникативных техник, арттерапевтический потенциал, множество мотивационных концепций, технологии командной работы, научные школы развития креативности и индивидуальности человека. Все это – основание, на котором новое поколение уже сегодня исследует, практикует и ставит научные цели на завтра. Говоря словами К.Д. Ушинского: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер» [4].

Подводя итоги данного разговора со школьниками психолого-педагогических классов Архангельской области, мы обсудили вопросы их личных траекторий становления в целом спектре профессий психолого-педагогической направленности, среди которых сегодня появляется все больше новых названий на пересечении с цифровым миром, культурологией, естественными и техническими сферами труда. В настоящий момент очень важно, чтобы новое поколение имело возможность выбирать свой личный путь, проектировать траекторию успеха и общественного служения, опираясь на мудрость поколений, исследовательский подход и нравственные принципы.

### **Список использованной литературы**

1. Выготский, Л. С. Причины кризиса в психологической науке // Собр. соч. в 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 292–436.
2. Маракушина, И. Г. Педагогическая психология : учебное пособие / И. Г. Маракушина. – Архангельск : изд-во САФУ, 2013. – 347 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
4. Ушинский, К. Д. Русская школа / К. Д. Ушинский ; сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой ; отв. ред. О. А. Платонов. – Москва : Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.

## ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*У.С. Парамонова, Е.В. Щеголева*  
*Вологодский государственный университет*  
*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность проблемы адаптации молодых специалистов в системе общего и дополнительного образования. На основе данных проведенного анкетирования молодых педагогов были выявлены основные сложности, возникающие на первых этапах работы в учебном учреждении и предложены способы снятия данных трудностей.

**Ключевые слова:** адаптация, молодые педагоги, профессиональная подготовка.

В современном российском образовательном пространстве происходят изменения, которые призваны повысить конкурентоспособность и престиж российского образования, раскрыть инновационный потенциал общества. В этих процессах ведущая роль отводится молодым специалистам и выпускникам университетов педагогических специальностей. При этом отмечается, что молодые специалисты не проявляют большого желания в отношении трудоустройства в систему общего и дополнительного образования, а те, кто приходит работать в такие организации, достаточно часто увольняются из-за низкой заработной платы, больших нагрузок, большого объема документов, а также трудностей, связанных с адаптацией к родительскому составу, педагогическому коллективу, ученикам.

Актуальность проблемы обусловлена недостаточным количеством профессиональных кадров для системы общего и дополнительного образования и необходимостью создания таких условий, в которых возможны успешная адаптация и профессиональная самореализация молодых специалистов в этой сфере.

Целью работы является выявление основных проблем, возникающих в процессе адаптации молодых специалистов в первые три года их деятельности в общеобразовательных организациях и учреждениях дополнительного образования, определение тех условий, которые способствуют устранению этих проблем.

Для решения этого вопроса необходимо разработать опросник и, проанализировав полученные результаты, сформулировать практические рекомендации для повышения уровня адаптации молодых специалистов в системе общего и дополнительного образования. Одной из задач также является выявление условий процесса адаптации молодых специалистов, работающих в общеобразовательных организациях и учреждениях дополнительного образования.

Вступая в педагогическую деятельность, молодой специалист попадает в новые для него социальную и профессиональную среду, режимы умственных, эмоциональных и физических нагрузок, в отношения и взаимодействия, требующие от него ответственности и компетентности. В связи с этим каждый

молодой специалист должен сразу встроиться в систему многозадачной педагогической деятельности. Ему необходимо найти оптимальные варианты взаимодействия со всеми участниками учебного процесса, научиться применять знания и практические навыки, полученные в педагогическом учебном заведении, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в учебном процессе и целесообразность внедрения нововведений [1, с. 3]. Важно, чтобы молодой специалист мог адекватно оценить собственные способности и ресурсы, требования нового трудового коллектива, профессиональную деятельность и, при необходимости, сбалансировать свое поведение и сохранить психическое здоровье. Последовательное решение перечисленных задач является необходимым условием для успешной социально-профессиональной адаптации молодого педагога, начинающего трудовую жизнь [2, с. 78].

Для определения основных трудностей, с которыми сталкиваются молодые специалисты в сфере общего и дополнительного образования, был проведен опрос, в котором приняли участие 50 работников учреждений образования Вологды, Вологодской области и других регионов. В опросе приняли участие 50 молодых педагогов, трудовой стаж которых не превышает трех лет. Анализ полученных результатов показал, что система адаптации молодых специалистов во многих образовательных организациях либо почти отсутствует, либо имеет перечень недостатков.

На вопрос об удовлетворенности выбранной профессией 70 % опрошенных ответили, что довольны своим выбором. И только 30 % отметили, что пожалели о своем выборе. При оценке работы, связанной с разными условиями и особенностями профессиональной деятельности, содержанием педагогической деятельности, работой с педагогическим коллективом, администрацией учреждения мы получили сходные результаты: 30 из 50 молодых специалистов довольны перечисленными параметрами, в то время как 7 совершенно недовольны. При этом 20 ответов из 50 свидетельствуют о неудовлетворенности социальным статусом учителя.

Анализ результатов вопроса анкеты о трудностях адаптации дал следующие результаты: для 40 % опрошенных основными проблемами стали неудобно составленное расписание, большое количество уроков, отсутствие педагога-наставника. В открытом вопросе о внесении изменений в процесс адаптации подавляющее большинство молодых учителей отметили, что отсутствие педагога-наставника является наибольшей проблемой вхождения в профессию. Можно объяснить данный показатель тем фактом, что недавние выпускники уже устали от книг и методических пособий, и им интереснее послушать опытного педагога, присутствовать на его уроке или посетить тренинг. Безусловно, профессии педагога никогда не выучиться по книге, необходимы интеллектуальный и жизненный опыт, наличие желания и поддержки.

При изучении вопроса о содействии администрации в повышении квалификации начинающих специалистов ответы разделились следующим образом: 50 % подтвердили, что администрация содействует инициативе повышения квалификации, в то время как 30 % отмечают отсутствие содействия, а 20 %

говорят о принудительном повышении квалификации, без учета их пожеланий. Такие результаты могут свидетельствовать об удовлетворительном состоянии данного вопроса, учитывая, что образование один раз и на всю жизнь получить невозможно.

Наличие в образовательных организациях качественной технической и методической базы является необходимым и обязательным условием современного образования высокого уровня [5, с. 4]. 70 % учителей отметили, что имеют доступ к таким условиям. А 30 % не согласились с тем, что имеют такую возможность, но отметили, что необходимость в ней крайне актуальна.

Независимо от того, что опрошенные указывают на значительные трудности в процессе адаптации к профессии, на вопрос об успешности собственной деятельности они отвечают утвердительно, о чем свидетельствует показатель в 85 %. На наш взгляд, этот вопрос требует уточнения и дальнейшего изучения, так как содержит в себе противоречие. В работах А.А. Реана и Я.Л. Коломинского критичное и адекватное отношение к результатам своей деятельности и одновременно высокая оценка своих способностей, является фактором профессионального роста [3, с. 240]. Здесь возможен вопрос, что оценивали молодые педагоги: результативность деятельности или свои возможности?

Несмотря на распространенное мнение о сложностях в работе с современными детьми, ни один молодой специалист в вопросе о трудностях взаимодействия с обучающимися не ответил утвердительно. Наоборот, результаты оказались крайне положительными. Можно предположить, что психолого-педагогическая подготовка студентов в вузе, направленная на профессиональное общение и работу с детьми, соответствует необходимым требованиям современной жизни и профессиональной деятельности. Учителя отметили, что тяжелее всего отношения строятся с родителями обучающихся. Решение этой проблемы возможно посредством повышения психолого-педагогической грамотности родительского состава через проведение родительских собраний со специалистами соответствующих профилей (психологи, работники правоохранительных органов, врачи) [4, с. 2].

Таким образом, мы видим, что проблема адаптации молодых педагогов в образовательном процессе актуальна и требует проработки. Профессиональное становление молодого педагога происходит непрерывно. И в этом процессе важны не только академические и теоретические знания выпускника, большое влияние оказывает само учреждение, в которое попадает педагог, его жизненный опыт. В результате грамотное, качественное управление процессом профессиональной адаптации и становления молодых специалистов помогает как профессиональному росту самих учителей, так и способствует развитию учреждения и, конечно же, сказывается на результатах учеников, что является основной целью всего процесса обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Воскресенко, О. А. Проблема адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации в контексте профессиональной подготовки бу-

дущих учителей / О. А. Воскресенко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-adaptatsii-molodyh-pedagogov-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-v-kontekste-professionalnoy-podgotovki-buduschih> (дата обращения: 01.10.2023). – Текст : электронный.

2. Долгова, В. И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина // Концепт. – 2015. – № 31. – С. 76–80.

3. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : ПитерКом, 1999. – 416 с.

4. Черникова, Е. Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ / Е. Г. Черникова // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 4 (333). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obscheobrazovatelnyh-shkol> (дата обращения: 01.10.2023). – Текст : электронный.

5. Жуина, Д. В. Особенности адаптации молодых педагогов к профессии (на примере Республики Мордовия) / Д. Б. Жуина, Н. А. Лобанова // МНИЖ. – 2020. – № 6-2 (96). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-molodyh-pedagogov-k-professii-na-primere-respubliki-mordoviya> (дата обращения: 05.10.2023). – Текст : электронный.

## **ТОЧНОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

*Т.А. Поярова*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме точности межличностного восприятия педагогов, обеспечивающей успешность педагогического общения. Приведены результаты эмпирического исследования связи точности и эффективности педагогического общения, а также их анализ.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, социальная перцепция, точность межличностного восприятия, экстраверсия, тревожность.

Эффективность педагогического процесса зависит от многих факторов, в том числе от особенностей педагогического общения. Если раньше педагогическое общение рассматривалось как условие передачи знаний и опыта педагога обучающимся, то в последнее время педагогику все более интересуют личностные аспекты данного явления. При этом личность рассматривается не только как носитель знаний, норм, традиций, но и как носитель своеобразных индивидуальных свойств, которые развиваются в педагогическом процессе.



Одним из аспектов вопроса эффективности педагогического общения является проблема восприятия и познания педагогом личности обучающегося. Данная проблема связана с гуманистическими тенденциями, составляющими доминанту учебно-воспитательного процесса. Современная педагогическая практика базируется на субъект-субъектном подходе во взаимодействии участников педагогического процесса, что предполагает параллельный процесс межличностного восприятия. Таким образом, полнота и точность восприятия педагогом личности обучающегося является условием эффективности педагогического общения.

Точность межличностного восприятия (социальной перцепции) активно исследовалась с конца XX века в рамках социальной психологии как самостоятельный феномен, без связи с конкретной деятельностью и ее эффективностью. В то же время, очевидно, что деятельность, реализуемая через взаимодействие людей, не может быть успешной без взаимопонимания и адекватного поведения по отношению к другим людям. Данная проблема особенно актуальна для педагогической деятельности.

По мнению Н.Н. Обозова, только при общении как высшей форме взаимодействия людей возможен взаимный обмен знаниями, умениями, интересами, ценностными ориентациями [4]. И.А. Зимняя отмечает, что педагогическое общение имеет полиобъективную направленность. Оно направлено не только на само воздействие на обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний [2].

Педагогическая практика убедительно свидетельствует о том, что повышение эффективности обучения и воспитания школьников невозможно без оптимального педагогического общения. Психологи выделяют комплекс педагогических способностей, способствующих оптимальному педагогическому общению:

- высокий уровень умственных способностей;
  - высокий идейный и моральный обмен;
  - организаторские способности;
  - способность быстро и правильно понимать внутренне душевное состояние другого человека;
  - волевые качества;
  - способность использовать речь как средство воздействия на людей;
  - способность одновременно быть внимательным ко многим объектам;
  - способность предвидеть дальнейшее поведение и развитие ученика.
- Эффективность педагогического общения предполагает взаимопонимание учителя и ученика, которое выражается в адекватном отражении друг друга. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение, оценивают возможности друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности [1].

Многие ошибки в педагогической практике обусловлены тем, что некоторые учителя не ставят перед собой задачу целенаправленного восприятия

класса как соучастника межличностного взаимодействия. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский пишут, что именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана эффективность педагогической деятельности [5].

Исследования способности к адекватному межличностному восприятию – правильному суждению о других людях – проводились в основном в связи с проблемами лидерства и психометрии (отбор экспертов). Однако во всех видах групповой деятельности проблема точности межличностного восприятия (далее – МЛВ) является актуальной.

В связи с вышеперечисленными фактами была сформулирована цель эмпирического исследования – выявить роль точности межличностного восприятия педагогов в эффективности педагогического общения.

Объектом исследования явилось педагогическое общение, предметом – точность МЛВ как условие эффективности педагогического общения. Гипотезой выступило предположение, что уровень точности МЛВ субъекта общения связан со степенью эффективности педагогического общения.

В качестве испытуемых выступили педагоги трех старших классов школ г. Вологды. То есть гипотеза проверялась на трех группах: первая группа из 13 учителей имела опыт совместной деятельности от 3,5 лет, вторая группа из 15 человек имела опыт совместной деятельности от 5 лет, третья группа из 15 человек имела опыт совместной деятельности более 1 года. В качестве экспертов для оценки эффективности педагогического общения педагогов выступили школьники экспериментальных классов, по 20 человек в каждом.

Для решения задачи определения точности МЛВ у педагогов необходимо было сопоставить субъективные оценки качеств членов педагогического коллектива, работающих в одном классе, с объективными оценками этих же качеств.

Для оценивания были выбраны качества «экстраверсия» и «тревожность» как одни из весьма значимых во взаимодействии людей и имеющие валидные способы их объективного измерения.

Субъективные оценки данных качеств педагогов каждой группы были получены методом групповой оценки личности – ранжирования. Каждый педагог должен был проранжировать всех членов своей группы, включая себя, по указанным характеристикам. В инструкции не давались крайние описания характеристик для выявления обыденного, житейского понимания свойств. Объективные данные были получены с помощью теста Г.Ю. Айзенка.

Для определения уровня точности МЛВ каждого педагога его субъективное распределение оценок сопоставлялось с объективным распределением. Индикатором точности взяты коэффициенты корреляции Спирмена: чем выше значение коэффициента, тем выше точность. Итак, в каждой группе педагогов в результате расчетов получены распределения испытуемых по уровню точности.

Для определения уровня эффективности педагогического общения каждого учителя использовалась анкета «Основные показатели деятельности педаго-

га (глазами учащегося)» Н.В. Ключевой [3], которую заполняли школьники. Оценка каждого педагога получена как сумма оценок всех 20-ти учащихся класса. В итоге во всех 3-х группах педагогов получены распределения по уровню эффективности педагогического общения.

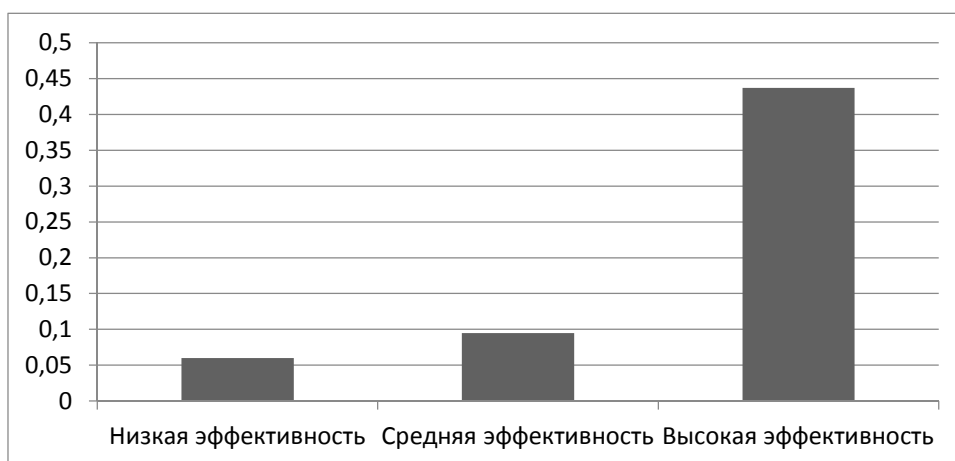
Чтобы выявить связь или ее отсутствие между показателями точности МЛВ педагогов и эффективностью их общения использовался также коэффициент корреляции Спирмена.

Между показателями точности восприятия экстраверсии и показателями эффективности педагогического общения в группах получены следующие значения критериев:  $R_1=0,571^*$ ,  $R_2=0,582^*$ ,  $R_3=0,667^*$ , что свидетельствует о наличии связи, то есть педагоги, точно определяющие уровень экстраверсии у партнеров по общению, более эффективны в процессе педагогического общения.

Между показателями точности восприятия тревожности и показателями эффективности педагогического общения в группах получены следующие значения критериев:  $R_1=0,620^*$ ,  $R_2=0,257$ ,  $R_3=0,478$  при  $R_{кр}=(0,56)$ , что не позволяет однозначно утверждать о связи показателей.

Нами проведен дополнительный анализ через сравнение групп педагогов с разным уровнем педагогического общения. Педагоги всех трех классов были разделены на три группы: с низкой эффективностью, средней и высокой. Для каждой группы подсчитаны средние значения точности МЛВ тревожности. Результаты представлены на рисунке, который демонстрирует, что педагоги с высоким уровнем педагогического общения более точны в восприятии тревожности партнеров по общению.

Скорее всего, для обнаружения связи МЛВ тревожности и эффективности педагогического общения на значимом уровне необходимы более существенные по объему выборки.



*Рис. Средние значения точности МЛВ тревожности в группах с разной эффективностью педагогического общения*

Необходимо отметить, что тревожность многими людьми оценивается как социально нежелательное качество, затрудняющее общение. Существующие

исследования МЛВ показали, что люди более точно оценивают экстраверсию, чем тревожность, которая не всегда очевидна для окружающих и часто маскируется.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о связи эффективности педагогического общения и точности восприятия экстраверсии у партнеров по общению. Значение точности восприятия тревожности в эффективности педагогического общения требует дальнейшего изучения.

### **Список использованной литературы**

1. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Москва : Издательский дом «Энциклопедист-Максимум»; Санкт-Петербург : Изд. дом «Миръ», 2015. – 240 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Ключева, Н. В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (технологии работы психолога с педагогами) / Н. В. Ключева; Департамент образования Администрации Яросл. области. – Ярославль : Б.и., 1998. – 91 с.
4. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1979. – 150 с.
5. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с.

## **РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ 16–17 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕСА**

*О.В. Пушкина*

*Сокольский педагогический колледж  
г. Сокол*

**Аннотация.** Предполагается, что развитие силовых способностей у юношей 16–17 лет средствами фитнеса, имеющих преимущественную направленность на развитие силовых качеств в виде специальных комплексов, позволяет значительно увеличить интенсивность процесса воспитания этих качеств.

**Ключевые слова:** развитие, силовые способности, фитнес.

Занятия спортом укрепляют тело и позволяют быть в хорошей физической форме. Именно регулярные физические нагрузки позволяют набрать мышечную массу, избавиться от лишних килограммов и обрести стройную фигуру. Об этом говорили известные люди в сфере фитнеса, такие как Френк Зейн, Франко Коломбо, Джо Вейдер, Кейт Шихи и другие.

Фитнес давно и прочно вошел в нашу жизнь, став чем-то само собой разумеющимся. Иногда под понятием «фитнес» имеют в виду непосредственно

сам набор гимнастических упражнений, чаще же всего этот термин объединяет множество самых разнообразных методик – от спокойных и медленных (йоги и пилатеса) до наиболее активных (стретчинга, шейпинга, аэробики). Успех развития во многом зависит от тренера. Он должен хорошо знать основные средства и методы тренировки.

Проанализировав разные литературные источники (И.В. Бельский, Г.В. Горцев, Ю.Ф. Курамшин, В.И. Лях, А.В. Менхин, Ю.В. Менхин, К. Шихи и др.), мы сделали вывод о том, что раннее начало силовых тренировок сказывается положительно на организме подростка, силовая направленность желательна не ранее, чем с 14 лет.

Начинать тренировки можно только под руководством опытного тренера, предварительно проконсультировавшись с врачом. И в дальнейшем иметь возможность динамического врачебного контроля.

Силовые способности – это комплекс различных проявлений человека в определенной двигательной деятельности, в основе которых лежит понятие «сила» [3, с. 122]. Силовые способности необходимы во всех основных видах спорта, но в разной мере и в разных соотношениях.

Полезность фитнеса для юношей заключается в улучшении кровообращения, укреплении сердечной мышцы. Сжигаются жиры, снижается вес, уходят проблемные места у тех, кто раньше не занимался спортом, развиваются и улучшаются физические показатели: сила, выносливость, гибкость, координация. Происходит общее оздоровление организма: в первую очередь улучшается работа сердца, сосудов и легких, выпрямляется осанка, укрепляется опорно-двигательный аппарат, наращивается мышечная масса (в фитнесе есть не только кардиоупражнения, как ошибочно считают многие, но и силовые), прорисовывается рельефная мускулатура, тонизируется все тело, поддерживается хорошая физическая форма.

Самые популярные и полезные виды фитнеса для юношей, мужчин: степ-аэробика с шагами и подскоками на специальной платформе (называется степ-дека), фитнес-катание на роликах, памп-аэробика – силовой фитнес с мини-штангой «Barbell», BOSU – работа с балансировочной платформой «Bosu», калланетика – асаны йоги + статические нагрузки + упражнения на растяжку, скандинавская ходьба – идеальный фитнес для мужчин в возрасте, футбол-аэробика – работа с большим надувным мячом (на нем можно отлично прокачать пресс), слайд-аэробика с использованием слайдовой доски, кроссфит – тренировки с элементами из гиревого спорта, пауэрлифтинга, интервальных высокоинтенсивных тренировок, плайометрии, тяжелой и легкой атлетики, гимнастических упражнений, пилатес – для развития гибкости, укрепления позвоночника, общего оздоровления, фитнес-йога, фитбокс – комбинация аэробики и тайского бокса, растяжка для повышения эластичности [2, с. 15].

Для организации полноценных и полезных занятий необходимо:

- составление программы доверить специалисту, согласовав ее с врачом;

- аэробные тренировки по полчаса трижды в неделю;
- комбинировать несколько видов нагрузок: велосипед, скандинавская ходьба, плавание, бег;
- ежедневно ходить 10 000 шагов;
- ежедневно выполнять 2–3 упражнения на растяжку (можно в составе утренней зарядки);
- силовые упражнения в зале или дома обязательны: с гантелями, отжимания, подтягивания, скручивания;
- отдых между сетами должен быть не менее 2–3 минут;
- не нужно стремиться к высокому темпу и интенсивности – в этом возрасте гораздо важнее качество выполнения упражнений [5, с. 12].

В возрасте 16–17 лет у юношей продолжают процессы роста и развития, и это выражается в относительно спокойном и равномерном его протекании в отдельных органах и системах. Одновременно завершается половое созревание. Мышцы развиваются равномерно и быстро, в связи с чем возрастает мышечная масса и растет сила.

Как считает В.И. Павлов, наряду с совершенствованием ловкости, быстроты и гибкости необходима специальная систематическая работа (особенно с юношами), направленная на развитие силы и различных проявлений выносливости. Особую значимость приобретают различные упражнения с отягощением – упражнения на развитие силы. Выполнение силовых заданий положительно воздействуют на увеличение массы и рельефности мышц [4, с. 208].

Методы, используемые для занятий фитнесом: методы силовой тренировки, метод повторных усилий, метод максимальных усилий, методы повышения интенсивности тренировок, форсированные повторения, негативные повторения [1, с.172].

Для выявления уровня сформированности силовых способностей у юношей мы использовали следующие тесты по В.И. Ляху: подтягивания; сгибание и разгибание рук в упоре лежа; поднятие туловища из положения лежа с согнутыми коленями (1 мин). По результатам проведенного исследования сделали вывод, что уровень развития силовых способностей требует работы по совершенствованию силовых качеств [4, с. 240].

Следующим этапом работы была организация развивающей работы по совершенствованию силовых способностей с юношами 16–17 лет. Даная работа включала в себя упражнения на развитие силовых способностей средствами фитнеса.

Важным моментом руководства занятий по фитнесу являлись показ, объяснение, многократное выполнение упражнений юношами. Особенно это относится к сложным базовым упражнениям. Время повторения варьировалось в зависимости от занятия. Общая продолжительность занятия 1,5 часа [6, с. 157].

Физическую нагрузку регулируют количеством подходов и повторений, которые выполняют юноши, уменьшением или увеличением сложности заданий, введением кратковременных пауз для отдыха или анализа ошибок.

Таким образом, в возрасте 16–17 лет необходима специальная систематическая работа (особенно с юношами), направленная на развитие силы и различных проявлений выносливости, и особую значимость занимают занятия фитнесом. Развитие общей физической подготовленности определяется разносторонним развитием мускулатуры, повышенной способностью к проявлению силы в различных режимах, многообразных движениях.

### Список использованной литературы

1. Бельский, И. В. Системы эффективной тренировки: армрестлинг, бодибилдинг, бенчпресс, пауэрлифтинг / И. В. Бельский. – Минск : Вида-Н, 2003. – 351 с.
2. Горцев, Г. В. Аэробика. Фитнесс. Шейпинг / Г. В. Горцев. – Москва : Вече, 2001. – 318 с.
3. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры / Ю. Ф. Курамшин, В. И. Григорьев, Н. Е. Латышева и др. – Москва : Советский спорт, 2010. – 320 с.
4. Лях, В. И. Физическая культура: тестовый контроль / В. И. Лях. – Москва : Просвещение, 2019. – 144 с.
5. Менхин, Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 381 с.
6. Шихи, К. Фитнесс-терапия / К. Шихи. – Москва : Терра-спорт, 2001. – 214 с.

## К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

*П.Н. Скахина*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования состояния профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Показано, что обучение по психолого-педагогическому профилю не является гарантией того, что обучающиеся сделали свой выбор осознанно.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов.

На сегодняшний день в российской системе образования отмечается дефицит педагогических кадров. Потребность школ в учителях подтверждает большое количество соответствующих вакансий. По данным «Общероссийского народного фронта» на октябрь 2023 года, около 40 % российских школ в настоящее время имеют открытые вакансии педагогов.

Министерством просвещения Российской Федерации поставлена задача перед субъектами Российской Федерации открытия профильных психолого-педагогических классов [1]. Один из ожидаемых эффектов открытия таких классов – восполнение дефицита педагогических кадров: предполагается, что выпускники данных классов осуществят свой профессиональный выбор в пользу человеко-ориентированных профессий, в том числе профессии педагога.

Роль педагогических классов в обеспечении условий для формирования у обучающихся психолого-педагогических компетенций, осознанного выбора профессии, оказании помощи в профессиональном самоопределении, формировании интереса к педагогической профессии подчеркивается в Программе развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы [2].

Таким образом, обучение в психолого-педагогических классах направлено на профессиональную ориентацию школьников и содействие им в профессиональном самоопределении. Однако выбор школьниками данного профиля обучения еще не указывает на завершившийся процесс их профессионального самоопределения, а также на их готовность к педагогическому образованию.

Под профессиональным самоопределением обучающихся, на наш взгляд, следует понимать процесс выбора обучающимися своей позиции в профессиональном будущем на основе личностно-ценностных ориентаций с последующим осмыслением стратегии профессионального роста.

Цель исследования – изучить состояние профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов, мотивы выбора ими профиля обучения.

Новизна исследования заключается в определении состояния профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов.

Исследование проводилось в декабре 2022 года на базе общеобразовательных школ № 12, 36, 39 г. Вологды. Участниками исследования стали 68 старшеклассников (45 человек – 10 класс, 23 человека – 11 класс), обучающихся по универсальному профилю с психолого-педагогическим уклоном.

Школьникам была предложена анкета, состоящая из 21 вопроса открытого, закрытого и полужакрытого типов.

В первую очередь был задан вопрос, выбрали ли обучающиеся свою будущую профессию. Были получены следующие результаты: 39 человек определились с будущей профессией (57,35 %), 29 человек еще не решили, кем хотят стать (42,65 %). Распределение по классам показало, что среди десятиклассников определившихся и не определившихся с будущей профессией примерно равное количество – 22 человека (48,89 %) и 23 человека (51,11 %) соответственно. Обучающиеся 11 классов в своем большинстве уже выбрали будущую профессию – 17 человек (73,91 %), оставшиеся 6 человек (26,09 %) пока не определились с выбором. Таким образом, среди обучающихся 11-х



классов больше определившихся с выбором профессии, чем среди десятиклассников.

Школьников, выбравших будущую профессию, просили ее указать. Среди профессий обучающиеся отметили врача, педагога, психолога, программиста, логопеда, дефектолога, полицейского, юриста, дизайнера и др.

Не определившиеся с будущей профессией перечисляли профессии, которые их привлекают. Это врач, психолог, педагог, юрист, инженер, программист, переводчик, повар, автомеханик, творческие профессии и др.

Следовательно, несмотря на то, что опрошенные обучаются в классе с психолого-педагогическим уклоном, незначительная часть из них планирует связать свою жизнь с профессией педагога или психолога.

На вопрос, каковы намерения обучающихся психолого-педагогических классов после окончания школы, были получены следующие данные среди десятиклассников: 32 школьника (71,11 %) планируют поступать в вуз на направление подготовки, не связанное с педагогикой; 8 человек еще не определились с выбором (17,78 %); 4 десятиклассника (8,89 %) хотят поступить в вуз на педагогическую специальность; 1 человек (2,22 %) будет поступать в колледж на непедagogическую специальность. Ответы обучающихся 11 классов: 11 человек (47,83 %) хотят поступить в вуз на направление подготовки, не связанное с педагогикой; 10 человек (43,48 %) планируют поступить в вуз на педагогическую специальность; 2 школьника (8,69 %) еще не определились. Таким образом, менее половины опрошенных хотят стать педагогами (поступить на педагогическое направление подготовки); значительная часть обучающихся еще не определилась с планами на будущее.

Также мы попытались узнать, в какое учебное заведение, на какое направление подготовки обучающиеся психолого-педагогических классов планируют поступать после окончания школы. Среди десятиклассников 26 человек (57,78 %) указали направление подготовки и/или учебное заведение (вузы, колледжи), 19 человек (42,2 %) не смогли ответить на данный вопрос. Большинство обучающихся 11 классов – 18 человек (78,26 %) – определились с конкретным направлением подготовки или учебным заведением, только 5 человек (21,74 %) ответили «не знаю». Полученные результаты свидетельствуют либо о недостаточной информированности старшеклассников об учебных заведениях, где можно получить ту или иную профессию, или о том, что часть из них еще не сделала свой выбор в пользу какой-либо профессии.

На вопрос, осознанно ли школьники выбрали психолого-педагогический профиль обучения, были получены следующие результаты. Десятиклассники выбрали данный профиль, так как им: а) интересны психология и педагогика – 12 человек (26,67 %); б) интересна психология и педагогика, и в будущем они хотят получить профессию «педагог», «психолог» – 3 человека (6,67 %); в) посоветовали родители, учителя – 1 человек (2,22 %); г) выбор был неосознанным – 29 человек (64,44 %). Большинство обучающихся 11-х классов выбрали

психолого-педагогический профиль обучения, так как им интересны психология и педагогика – 12 человек (52,17 %). Значительная часть одиннадцатиклассников совершила выбор неосознанно – 9 человек (39,13 %). Двое обучающихся 11-х классов (8,7 %) выбрали данный профиль, потому что им интересна психология и педагогика, и в будущем они хотят получить профессию «педагог», «психолог». Следовательно, значительная доля школьников совершила выбор в пользу психолого-педагогического профиля обучения неосознанно (профиль обучения для них был не важен, их направили родители, школа находится рядом с домом и т.п.). Это говорит о том, что обучение по психолого-педагогическому профилю не является гарантией того, что обучающиеся сделали свой выбор осознанно.

Старшеклассникам был задан вопрос: «Как вы связываете психолого-педагогический профиль обучения со своей будущей профессией?». Среди обучающихся 10-х классов 6 человек (13,33 %) планируют учиться по этой или похожей специальности; 23 человека (51,11 %) планируют учиться по другой специальности; 16 человек (35,56 %) затруднились ответить. Ответы обучающихся 11-х классов распределились следующим образом: планируют учиться по этой или похожей специальности 12 человек (52,17 %), планируют учиться по другой специальности 5 человек (21,74 %), затруднились ответить 6 человек (26,09 %). Результаты ответов на данный вопрос подтверждают тот факт, что выбор психолого-педагогического профиля значительной частью старшеклассников был случайным.

На вопрос, нравится ли обучающимся психолого-педагогический профиль обучения, были получены следующие результаты. Среди десятиклассников: 8 человек (17,78 %) выбрали ответ «очень нравится»; 26 человек (57,78 %) – «скорее нравится, чем не нравится»; 9 человек (20 %) относятся безразлично; одному опрошенному (2,22 %) данный профиль скорее не нравится; одному опрошенному (2,22 %) данный профиль совершенно не нравится. Среди одиннадцатиклассников: 10 человек (43,48 %) ответили «очень нравится»; 9 человек (39,13 %) – «скорее нравится, чем не нравится»; 1 человек (4,35 %) относится безразлично; одному опрошенному (4,35 %) данный профиль скорее не нравится; двум опрошенным (8,69 %) данный профиль совершенно не нравится. Следовательно, можно сказать, большей части опрошенных нравится психолого-педагогический профиль обучения. Но в то же время есть школьники, которые относятся безразлично к данному профилю или выбранный профиль им не нравится.

Если десятиклассникам снова представили бы возможность выбора профиля, то психолого-педагогический профиль обучения вновь выбрали бы 16 человек (35,56 %). Затруднился с ответом 21 человек (46,67 %). 8 человек (10,91 %) указали, что выбрали бы другой профиль. Обучающиеся 11-х классов ответили следующим образом: вновь выбрали бы психолого-педагогический профиль обучения 17 человек (73,91 %); 3 человека (13,04 %)

предпочли бы другой профиль; 3 школьника (13,04 %) затруднились с ответом. Полученные данные свидетельствуют о том, что среди опрошенных есть обучающиеся, которым не нравится психолого-педагогический профиль обучения, а также те, кто не уверен в выбранном профиле класса.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

- чуть более половины старшеклассников определились с будущей профессией, при этом среди обучающихся 11-х классов больше определившихся с выбором профессии, чем среди десятиклассников;

- несмотря на то, что опрошенные обучаются в классе с психолого-педагогическим уклоном, только незначительная часть из них планирует связать свою жизнь с профессией педагога или психолога;

- менее половины опрошенных хотят стать педагогами (поступить на педагогическое направление подготовки); часть обучающихся еще не определилась с направлением подготовки;

- старшеклассники недостаточно информированы об учебных заведениях, где можно получить ту или иную профессию;

- значительная доля школьников совершила выбор в пользу психолого-педагогического профиля обучения неосознанно;

- большей части опрошенных нравится психолого-педагогический профиль обучения, но в то же время есть школьники, которые относятся безразлично к данному профилю или этот профиль им не нравится.

Таким образом, обучение по психолого-педагогическому профилю не является гарантией того, что обучающиеся сделали свой выбор осознанно, а, следовательно, у старшеклассников есть трудности в профессиональном самоопределении: непонимание значения профиля обучения в выборе будущей профессии, отсутствие связи между психолого-педагогическим профилем и желаемым направлением подготовки в колледже или вузе, смутные планы на профессиональное будущее и другие.

### **Список использованной литературы**

1. О направлении информации : Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 17.08.2022 г. № ТВ-1769/08. // ГАРАНТ : справочно-правовая система / Компания «Гарант» (дата обращения: 17.09.2022). – Текст : электронный.

2. Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы : Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 29.10.2020 г. № Р-118. // ГАРАНТ : справочно-правовая система / Компания «Гарант» (дата обращения: 24.10.2023). – Текст : электронный.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Д.А. Смекалов*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** Данная статья рассматривает вопросы организации психолого-педагогического сопровождения младших подростков с задержкой психического развития путем реализации психолого-педагогической программы по формированию регулятивных универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** младший подросток, задержка психического развития, регулятивные универсальные учебные действия.

При переходе обучающихся с младшей ступени общего образования на этап средней школы в учебном процессе каждого ребенка происходит множество коренных изменений: появляется большое количество новых учебных предметов, повышается уровень и разнообразие предъявляемых к обучающимся требований, изменяются условия обучения и т.д.

Для успешного обучения младших подростков необходим высокий уровень развития самостоятельности и самоконтроля. Эффективному формированию данных характеристик личности способствует развитие регулятивных универсальных учебных действий.

Под универсальными учебными действиями (далее – УУД) понимается способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений [2]. Регулятивные УУД подразумевают под собой организационные общеучебные умения и навыки [4]. К ним относятся: целеполагание, планирование, составление последовательности действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и элементы волевой саморегуляции [1]. Согласно ФГОС, процесс формирования регулятивных УУД должен быть завершён на этапе начальной школы, но, как правило, у обучающихся с ЗПР данный процесс продолжает развиваться на этапе перехода обучающихся в пятые классы. Недостаточная сформированность регулятивных УУД у младших подростков с ЗПР повышает вероятность появления у данной категории детей трудностей в обучении (появление «пробелов» в знаниях, неуспеваемость по учебным предметам, трудности в обучении в целом).

Вышеизложенные позиции подтверждают факт необходимости поиска дополнительных психолого-педагогических условий для развития регулятивных УУД у пятиклассников с ЗПР. В качестве одного из подобных условий нами рассматривается специально разработанная психолого-педагогическая

программа развития регулятивных УУД, учитывающая в своем содержании специфику проявления ЗПР у подростков.

Таким образом, нами была сформулирована цель исследования, связанная с необходимостью разработки и апробации психолого-педагогической программы, ориентированной на развитие регулятивных универсальных учебных действий у подростков с ЗПР.

Для проверки гипотезы о том, что разработанная программа, учитывающая специфику задержек психического развития в подростковом возрасте, является эффективным средством развития регулятивных УУД, нами было организовано эмпирическое исследование на базе МОУ «СОШ № 9» и МОУ «СОШ № 18 имени Героя Советского Союза А.А. Полянского» г. Вологды. В исследовании приняли участие 28 обучающихся пятых классов. Средний возраст обучающихся – 12–13 лет.

В качестве диагностического инструментария фиксации исходного и итогового уровней развития регулятивных УУД у подростков с ЗПР в исследовании была использована методика диагностики сформированности общеучебных умений и навыков М. А. Струпницкой (Блок «Организационные умения и навыки»).

По результатам анализа результатов диагностики было выявлено следующее. Средний уровень развития регулятивных УУД выявлен у 19,4 % обучающихся пятых классов с ЗПР, что может говорить о частичной сформированности изучаемых навыков. У испытуемых данной категории наблюдаются следующие характеристики: трудности с выбором плана или последовательности действий из уже имеющихся и знакомых алгоритмов, трудности с достижением поставленной цели и необходимого результата.

У 81,6 % обучающихся выявлен низкий уровень развития регулятивных УУД, что говорит о несформированности навыков планирования собственной деятельности, постановки конкретной и достижимой цели, составления последовательности действий и прогнозирования их результатов. Детям данной категории крайне сложно осуществлять контроль, оценку и коррекцию ошибок в собственной деятельности.

На следующем этапе эмпирической работы, в соответствии с логикой экспериментального плана № 4 по Д. Кэмпбеллу, младшие подростки, продемонстрировавшие низкие показатели сформированности регулятивных УУД, были случайным образом распределены на две эквивалентные группы – экспериментальную и контрольную

Далее нами была апробирована разработанная психолого-педагогическая программа по развитию регулятивных УУД у младших подростков с задержкой психического развития. Программа рассчитана на 20 групповых занятий продолжительностью 40 минут, которые проводятся 3 раза в неделю. Занятия программы направлены на развитие у обучающихся с ЗПР умений целеполагания, планирования, контроля, прогнозирования, коррекции, оценки и личностной саморегуляции. В настоящий момент мы находимся на этапе реализации психолого-педагогической программы.

В связи наличием трудностей по развитию регулятивных УУД у младших подростков с ЗПР, необходимо организовать работу не только непосредственно с обучающимися в рамках коррекционно-развивающих занятий, но и с родителями данной категории детей.

Наиболее доступной и эффективной формой работы с родителями и/или законными представителями обучающихся на уровне основного общего и среднего общего образования является психолого-педагогическое просвещение. Для родителей пятиклассников с ЗПР просветительская работа включает в себя:

1. Индивидуальные консультации с родителями по вопросам обучения, воспитания и развития ребенка.
2. Подготовку и проведение тематических родительских собраний или групповых консультаций.
3. Проведение лекций для родителей и практиков для закрепления новых методов обучения и воспитания.
4. Подготовку наглядной информации тематического характера.
5. Ведение специального раздела для информирования родителей на сайте организации, в социальных сетях и т.д. [3].

Психологическое просвещение родителей, в первую очередь, должно опираться на идею не только передачи информации, но и формирование у родителей тех или иных важных навыков и умений, что предполагает активное включение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы. В рамках реализации нашей психолого-педагогической программы с родителями будут организованы следующие формы работы:

1. Индивидуальные консультации по вопросам обучения и воспитания младших подростков с ЗПР.
2. Групповые консультации для родителей по вопросам формирования регулятивных УУД у младших школьников с ЗПР, а также по вопросам психологических особенностей обучающихся данной категории детей.

Для организации комплексного подхода к формированию регулятивных УУД у младших подростков с ЗПР необходимо не только привлечение родителей, но и педагогов.

Поскольку на этапе младшего подросткового возраста у всех обучающихся в качестве ведущей деятельности выступает интимно-личностное общение, наиболее эффективным способом формирования регулятивных УУД может стать групповая работа на учебных занятиях. Основная задача работы с педагогами в данном направлении – обучение способам организации групповой работы у младших подростков с ЗПР с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей. Данное направление работы может быть реализовано в рамках проведения обучающих лекций для педагогов, индивидуальных или групповых консультаций.

Таким образом, успешное становление регулятивных УУД у младших подростков с ЗПР предполагает активное взаимодействие комплекса психолого-педагогических условий, включающих интенсивную работу со всеми субъектами образовательного процесса – реализацию психолого-педагогической

программы с подростками с ЗПР, просветительскую и профилактическую работу с родителями и педагогами. На данном этапе исследовательской деятельности мы продолжаем реализацию эмпирической части работы, задачами следующего этапа являются: получение данных итоговых диагностических замеров, анализ результатов и обоснование на данной основе эффективности разработанной нами психолого-педагогической программы, направленной на развитие регулятивных УУД младших подростков с ЗПР.

### Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, В. Г. Бурменская, И. А. Володарская и др. – Москва : Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Исакова, О. Ф. Условия формирования регулятивных УУД у школьников посредством самооценивания / О. Ф. Исакова // Управление начальной школой. – 2013. – № 9. – С. 11–21.
3. Методические рекомендации по организации родительского просвещения (для общеобразовательных организаций) / Министерство образования и науки Мурманской области. – Мурманск, 2021. – 24 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2021. – 40 с.

## К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УСПЕХЕ ПЕДАГОГА

*Е.Л. Тихомирова*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье дается анализ трактовки понятий «успех» и «профессионально-педагогический успех», приводятся результаты эмпирического исследования представлений студентов – будущих педагогов о сущности успеха педагога и факторах, ему способствующих.

**Ключевые слова:** успех, профессиональный успех, профессионально-педагогический успех, педагог.

Успех как специфическое явление действительности рассматривают разные науки: философия, социология, психология, педагогика и др. В последние годы появилось довольно много научных работ, посвященных рассмотрению этого феномена (Е.В. Валиулина, Р.А. Зобов, Е.Ю. Зуева, В.Н. Келасьев, Ю.В. Курицкая, Н.Ж. Мусина, А.М. Рикель, А.В. Семкин, Л.Н. Щербакова и

др.). Однако единой трактовки его сущности на данный момент не существует. Среди популярных точек зрения: отождествление успеха с удачей или общественным признанием; толкование успеха как положительного результата деятельности (достижение поставленных целей) или самореализации в какой-либо деятельности (чаще всего профессиональной); понимание успеха как преодоления трудностей или достижения счастья; отождествление с высокими социальным статусом и материальным уровнем жизни.

При этом успех принято делить на внутренний (субъективное переживание индивидом результата собственных действий) и внешний (социальное признание). Некоторые ученые (Ю.В. Курицкая, Т.Ю. Тодышева и др.) выделяют также аксиологический успех – соотношение внешних результатов деятельности и внутренней удовлетворенности с общественно-нравственными идеалами. В связи с этим даются следующие определения понятия «успех»: «совокупность удовлетворения своей деятельностью и потребности в общественном признании его результатов» [3, с. 42]; «оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. ...Когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе» [1, с. 30]; «достижение поставленных целей в жизни, имеющих значение для общества и группы, которые обеспечивают определенный уровень положения, положительного отношения со стороны окружающих и личное удовлетворение» [4, с. 32].

Мы разделяем точку зрения А.М. Рикеля, который пишет: «Нам представляется, что сведение в рамках одной дефиниции «внешнего» и «внутреннего» успеха приводит к искусственному объединению двух сущностей, имеющих различную природу. Достижение «внутреннего» успеха не всегда основывается на соответствии критериям внешне успешного результата и наоборот. Поэтому аксиологический успех как результат гармоничного сосуществования «внешних» и «внутренних» положительных результатов – это идеальная, но не универсальная форма успеха: ведь одновременное наличие «внешнего» успеха и ощущения «внутреннего» успеха возможно только при совпадении у человека критериев оценки успешности. При несовпадении этих критериев рассматриваемые феномены будут оставаться принципиально различными, а их объединение в рамках одной дефиниции – бессмысленным» [7, с. 42].

подавляющим большинством ученых (за исключением тех, кто отождествляет успех с удачей) успех считается результатом усилий человека, который должен быть мотивирован на успех, иметь четкую цель, создавать условия для ее достижения, разрабатывать поэтапный план действий, оценивать свой прогресс, вносить коррективы в план при изменении обстоятельств. Кроме того, он должен быть уверен в себе и успехе своей деятельности, работать над собой, иметь позитивное отношение к себе, окружающим людям и миру. Как утверждал А. Маслоу, в какой бы форме не выражался успех, он всегда связан



с умением личности опираться на субъективный опыт при решении проблемных задач, осознавать и оценивать собственные силы, брать на себя ответственность, преодолевать сопротивление со стороны других людей [6].

Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев выделили критерии успеха: высокие результаты деятельности, полное раскрытие различных потенциалов человека, удовлетворенность деятельностью, социальное признание, а также отсутствие повышенной нервно-психической цены (если человек достигает высоких результатов за счет потери здоровья, то трудно считать, что он достиг успеха) [2].

Особое внимание в науке уделяется успеху в профессиональной деятельности. Профессиональный успех – это, по мнению Я.С. Хаммера, совокупность позитивных результатов, накопленных в течение карьеры. Выделяется два вида профессионального успеха: объективный и субъективный. Объективный успех подразумевает высокий результат в профессиональной деятельности, оцененный окружающими людьми (показатели: размер заработной платы, рост продвижений по службе и уровень занимаемой должности в организации), а субъективный измеряется показателями психологической удовлетворенности личности своей работой и карьерой [8].

Нас в первую очередь интересует успех в профессиональной деятельности педагога. По мнению Л.В. Львова, профессионально-педагогический успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, уровнем притязаний личности, результатами ее деятельности, и связанные с ним переживания, удовлетворения, более сильные мотивы деятельности, освобождающие и реализующие скрытые возможности [5].

Говорить о профессионально-педагогическом успехе, на наш взгляд, можно только при наличии определенного уровня сформированности компетенций, профессионально важных качеств, а также личностных качеств учителя, его потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, представлений о себе, окружающих и результатах собственной деятельности, стремления к профессиональному развитию.

Целью нашего исследования является изучение представлений об успехе педагога у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

Проведенный нами опрос студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки в рамках УГНС 44.00.00 (44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.04.01 Педагогическое образование), позволил получить представление о понимании ими сущности профессионального успеха педагога и факторов, определяющих этот успех. В опросе приняли участие студенты второго курса бакалавриата (n=68) и первого курса магистратуры (n=46).

В ходе исследования установлено, что почти треть студентов бакалавриата отождествляет понятия «успех» и «удача», среди магистрантов таких всего 6,5 % (3 человека), остальные рассматривают успех как приложение усилий,

проявление активности субъекта для достижения поставленных целей, а удачу как достижение цели благодаря внешним факторам.

На вопрос «Что для Вас значит фраза “успех педагога”?» были получены следующие ответы студентов бакалавриата и магистратуры (можно было выбрать несколько вариантов и/или указать свой): достижение высоких результатов в профессиональной деятельности (100 %), уважение со стороны коллег (85,9 %), получение удовлетворения от процесса и результатов своего труда (64 %), авторитет в глазах обучающихся/воспитанников (71 %), высокая заработная плата (36,8 %), карьерный рост (24,5 %), самореализация (11,4 %), победа на профессиональных конкурсах (7,9 %), известность среди педагогической общественности региона, страны (7,9 %), получение благодарностей, почетных грамот и других наград (3,5 %), защита кандидатской диссертации (1,8 %). Среди предложенных студентами ответов: достижение высоких профессиональных результатов не в ущерб личной жизни (успешно совмещать работу и личную жизнь) (21,9 %), всю жизнь проработать педагогом (3,5 %), выйти на пенсию с сохраненным психическим здоровьем (не сойти с ума) (1,8 %), стать министром просвещения (0,9 %) и др.

Как видим, полученные результаты опровергают миф о том, что современная молодежь успешным считает только хорошо зарабатывающего человека. В нашем исследовании успех с материальным благополучием связывают немногим более трети опрошенных. Статистически значимые различия между ответами студентов бакалавриата и магистратуры выявлены по вариантам ответа «карьерный рост» и «уважение со стороны коллег». Лишь немногие магистранты видят успех педагога в карьерном росте. Вероятно, это можно объяснить тем, что большинство из них уже работает в образовательных организациях и видит ограниченные возможности для карьерного роста педагога, а также осознает зоны ответственности и круг обязанностей руководящих кадров в системе образования; студенты же второго курса бакалавриата, пока даже не проходившие практику в образовательной организации, имеют отрывочные или ошибочные представления об этом. Магистранты в отличие от студентов бакалавриата связывают успех педагога с его уважением со стороны коллег значительно чаще. На наш взгляд, это объясняется наличием опыта взаимодействия в педагогическом коллективе образовательной организации, в которой они работают.

Среди факторов, определяющих успех педагога, опрошенные назвали следующие: высокий уровень компетентности (86,8 %), наличие мотивации к достижению успеха (83,3 %), внешние обстоятельства (57,9 %), качественное образование (51,7 %), отношение к профессиональной деятельности (50 %), наличие педагогических способностей (48,2 %), наличие профессионально-важных качеств (48,2 %), постоянное повышение квалификации (43 %), наличие инициативности и активности (41,2 %), наличие умения действовать в ситуации неопределенности (решать нестандартные задачи) (35,9 %), состояние здоровья (34,2 %), ценностные ориентации (32,5 %), возраст (23,7 %), наличие

готовности выходить из зоны комфорта (22,8 %), «Я-концепцию» педагога (16,7 %), наличие потребности к саморазвитию (14,9 %), стаж (11,4 %), пол (3,5 %) и др.

Статистически значимые различия между ответами студентов бакалавриата и магистратуры наблюдаются по ответам «внешние обстоятельства» и «постоянное повышение квалификации». Второкурсники бакалавриата в значительно большей степени, чем магистранты, склонны связывать достижение успеха с внешними обстоятельствами. Возможно, это связано с тем, что большинство из них еще зависит от родителей, которые во многом определяют их жизнедеятельность. Они также практически не связывают профессиональный успех педагога с постоянным повышением квалификации, магистранты же (за исключением двух человек) отмечают этот фактор. Это может объясняться тем, что в отличие от магистрантов, многие из которых имеют опыт профессиональной педагогической деятельности, студенты бакалавриата хуже представляют реалии функционирования образовательной системы и не осознают необходимость непрерывного педагогического образования.

Таким образом, успех, в том числе профессиональный, – явление сложное, трактуемое современной наукой неоднозначно, однако все ученые сходятся во мнении, что успех – результат усилий человека, направленных на достижение поставленной им цели. Анализ некоторых результатов проведенного нами исследования позволил выявить представления будущих учителей (студентов бакалавриата и магистратуры) об успехе педагога и факторах, его определяющих. Эта информация может быть использована университетскими преподавателями в процессе профессиональной подготовки и профессионального воспитания будущих педагогов, прежде всего для формирования мотивации достижения профессионального успеха.

### **Список использованной литературы**

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха: как ее создать / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Зобов, Р. А. Жизненный успех в современном российском обществе / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2013. – Сер. 12. – Вып. 2. – С. 136–143.
3. Зуева, Е. Ю. Исследования «Я-концепции» успешности личности в психологии / Е. Ю. Зуева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – № 5. – С. 40–45.
4. Корж, Е. М. Некоторые критерии оценки достижения жизненного успеха / Е. М. Корж // Современная социальная психология : теоретические подходы и прикладные исследования. – 2008. – № 1. – С. 31–47.
5. Львов, Л. В. Педагогический менеджмент : учебное пособие / Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008. – 178 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 351 с.

7. Рикель, А. М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха / А. М. Рикель // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2012. – № 1. – С. 41–48.

8. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147–153.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ОБУЧЕНИЯ**

*Е.Е. Трандина*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье дается теоретический анализ понятия профессиональной успешности и раскрываются ее структурные компоненты. Рассмотрены условия, факторы и личностные детерминанты, влияющие на профессиональную успешность. Проанализированы результаты исследования феномена профессиональной успешности в представлениях студентов на разных этапах обучения. В данной статье раскрываются разнообразные исследования в области успешности профессиональной деятельности человека.

**Ключевые слова:** профессионализация, мотивация обучения, профессиональная идентичность, профессиональная успешность.

Каждый человек стремится к успеху в различных сферах. Для одних важен успех в личной жизни, для других – в профессиональной, для третьих – в семейной. И критерии, определяющие успешность в этих сферах, могут быть самые разные, и при этом они могут взаимодополнять или компенсировать друг друга. Например, если у человека не получается, что-то в личной жизни, то он может сосредоточиться на профессиональной деятельности, и наоборот, стагнация в профессиональной деятельности может привести к изменениям в личной жизни. Темой нашего исследования является изучение феномена профессионального успеха и, в частности, представлений о профессиональном успехе у студентов разных уровней обучения.

В настоящее время востребованность в квалифицированных психологах растет с каждым днем. Мониторинг ресурса HeadHunter, осуществленный в 2022 году, показал, что потребность в психологах выросла в России по сравнению с прошлым годом на 62,87 %. Исследователи также указывают на рост количества сессий со специалистами данного профиля и увеличение спроса на корпоративную психологическую помощь. Аналитики объясняют такие показатели как политическими событиями, так и естественным ростом популярности психологической помощи. Также стоит отметить, что люди стали больше

доверять психологам, перестали испытывать страх перед походом к данному специалисту.

И, несмотря на то, что спрос на психологов растет, а вузы ежегодно выпускают большое число специалистов в этой сфере, выпускники не всегда готовы к выполнению профессиональной деятельности. Происходит это в силу разных обстоятельств: во-первых, мотивация обучения в вузе (часть студентов больше ориентирована на приобретение диплома, а не на формирование соответствующих компетенций); во-вторых, у выпускников имеется барьер, связанный с применением теоретических знаний на практике; в-третьих, у многих студентов отсутствуют личностные качества, необходимые для успешной профессиональной самореализации; в-четвертых, часть студентов пришли в психологию, чтобы разобраться в своих проблемах и не рассматривают психологию как свою будущую профессию.

Исторический экскурс в проблему показывает, что под профессиональной успешностью рассматривается интегральное качество личности профессионала, которое обеспечивает специалисту в той или иной области устойчивость в динамично изменяющихся условиях, наиболее полное раскрытие индивидуального потенциала, его наращивание с учетом возникновения новых требований в современном обществе, на рынке труда, в сфере производства [2, с. 12]. Феномен успешности связан с понятиями продуктивности, результативности, эффективности, производительности труда. При этом успешность связана с собственной оценкой личности своей деятельности. Следовательно, под успешностью профессиональной деятельности исследователи понимают соотношение качества, скорости, своевременности исполнения функционала и оценку этих показателей самим работником и непосредственно связанными с этой деятельностью людьми. Используемые современные методы оценки персонала в организации в ситуации аттестации сотрудников, например методика 360 градусов, позволяет оценить успешность специалиста, его компетентность, посредством оценки со стороны руководства, коллег и клиентов.

Ряд исследователей (Д.Н. Завалишина, Т.В. Мищенко, Ю.П. Поваренков) связывают понятие профессиональной успешности с формированием у студентов в процессе обучения профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность включает в себя следующие параметры: принятие себя как профессионала, принятие профессии как средства самореализации и принятие ценностей профессионального сообщества [1, с. 43].

Проблема становления профессионала порождает большое количество психологических исследований в данной области. Ю.П. Поваренков все многообразие психологических работ делит на две большие группы: комплексные и аналитические [3, с. 56]. Аналитические исследования характеризуют изучение отдельных сторон или стадий профессионализации вне целостного контекста становления профессионала. Особенностью комплексных исследований является изучение процесса профессионализации в целом.

В отечественной психологии к числу наиболее популярных относится комплексный подход, в основе которого лежит категория профессиональной пригодности, где профессионализация рассматривается как формирование или достижение индивидом профессиональной пригодности, ведущими критериями которой являются профессиональная успешность и удовлетворенность трудом.

Большинство авторов рассматривают понятие «успешность» как личностное свойство и как одну из важнейших характеристик любой деятельности человека, в том числе и профессиональной. Проблема успешности профессиональной деятельности исследовалась в работах Н.А. Батурина, А.С. Белкина, С.Т. Джанерьян, Е.М. Ивановой, О.Н. Родиной, Д.В. Теленкова и др.

Цель нашего исследования: изучение представлений о профессиональной успешности у студентов психологического профиля разных уровней обучения.

Выборку исследования составили студенты бакалавриата и магистратуры психолого-педагогического направления.

В качестве методов мы использовали анкетирование, направленное на изучение представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе.

Рассмотрим полученные результаты. На вопрос «Как Вы считаете, насколько важно получение высшего образования для достижения успеха в профессиональной деятельности?» 45 % студентов 2 курса бакалавриата считают его важным; «скорее важно» ответили 15 % опрошенных; «скорее не важно» – 25 % и «неважно» – 15 %. Таким образом, большинство второкурсников считает, что получение высшего образования является определяющим при достижении успеха в профессиональной деятельности. Большинство магистрантов склоняется к тому, что получение высшего образования скорее не важно (35 %) или совсем неважно (20 %) для достижения профессиональной успешности, предполагая, что курсы переподготовки и обучающие там высококвалифицированные педагоги могут обеспечить качественное образование.

Отвечая на вопрос «Как Вы считаете, насколько профессиональный успех зависит от случайных событий?» большинство студентов бакалавриата отвечает: «скорее не зависит, чем зависит» (55 %) и «полностью не зависит» (33 %), эти же ответы выбирает и большинство магистрантов – «скорее не зависит, чем зависит» (66 %) и «полностью не зависит» (24 %).

На вопрос «Считаете ли Вы, что учебное заведение с высоким рейтингом по качеству обучения влияет на успешное профессиональное будущее?» большинство студентов бакалавриата отвечает: «да, считаю» (67 %), также думает и большинство магистрантов (80 %). 13 % студентов бакалавриата и 10 % магистрантов так не считают, и соответственно 20 % студентов бакалавриата и 10 % магистрантов выбрали ответ «затрудняюсь ответить».

В качестве основных характеристик, определяющих успешность в профессиональной деятельности, студенты бакалавриата называют: наличие профессионально-важных качеств, высокую профессиональную мотивацию, по-

стоянное прохождение курсов повышения квалификации. Магистранты, помимо перечисленных, еще указывают активную жизненную позицию и стремление к саморазвитию.

Осуществляя выбор качеств, которыми обладает успешный профессионал, студенты бакалавриата выбирают: талант, образованность, трудолюбие, уверенность в себе, отзывчивость. Магистранты в своих ответах указывают такие качества, как образованность, коммуникабельность, трудолюбие, уверенность в себе и целеустремленность.

Отвечая на вопрос: «По вашему мнению, профессиональная успешность заключается в ...» студенты бакалавриата называют высокооплачиваемость работы, производительность и качество оказываемых услуг, продвижение по карьерной лестнице. Обучающиеся магистратуры вкладывают в понятие профессиональной успешности высокооплачиваемость работы, продвижение по карьерной лестнице, удовлетворенность содержанием работы, достигнутый статус в профессиональной среде и определенное качество жизни, когда остается время и на семью, и на профессиональное обучение, и на личностное развитие.

В качестве факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности студенты бакалавриата отмечают: хорошие условия и организацию труда, психологическую обстановку в коллективе, способности, высокий творческий потенциал, коммуникативную и социальную компетентность. Магистранты помимо указанных факторов еще отмечают мотивацию к деятельности и принятие ценностей профессионального сообщества.

При обсуждении факторов, мешающих достижению профессиональной успешности, студенты бакалавриата и магистранты назвали низкую профессиональную мотивацию, низкую заработную плату в данной сфере деятельности, отсутствие идентификации с профессией.

В качестве предложений для достижения профессионального успеха студенты бакалавриата и магистратуры предлагают: а) создание системы наставничества на базе университета, которая способствует успешному вхождению в профессию и помогает в первый год самостоятельной работы в организации; б) создание супервизорского сопровождения на базе университета, чтобы работающие психологи могли повысить уровень психологических знаний, а именно наработки практических навыков и углубления теоретических знаний, в процессе разбора и обсуждения клиентских случаев.

Таким образом, в результате проведенного анкетирования студентов разных уровней обучения, мы выделили условия, факторы, характеристики профессионального успеха, профессионально-важные качества успешного специалиста; рассмотрели факторы, мешающие достижению профессиональной успешности, изучили мнение студентов по вопросу ухода начинающих специалистов из профессии; проанализировали предложения студентов по формированию профессионально успешных специалистов.

## Список использованной литературы

1. Завалишина, Д. Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности: сб. научн. трудов / под ред. В. А. Барабанщикова, А. В. Карпова. – Вып. II. – Москва, Ярославль, 2002. – С. 42–64.
2. Котенова, Е. В. Психологические аспекты изучения успешности профессиональной деятельности и ее показатели в деятельности социальных работников / Е. В. Котенова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10/3. – С.12–16
3. Трандина, Е. Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 23 с.

## ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА, КАК ФАКТОР РИСКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ САМООЦЕНКИ

*А.Л. Тюрина, А.В. Яблокова*  
*Вологодский государственный университет*  
*г. Вологда*

**Аннотация.** Авторами представлены результаты исследования межличностных отношений в третьем классе общеобразовательной школы, а также самооценки обучающихся как «маркеров» психологической безопасности образовательной среды. Показано, что гетерогенная среда несет в себе риски нарушения такой безопасности.

**Ключевые слова:** гетерогенная общеобразовательная среда, психологическая безопасность обучающихся.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) поднимается вопрос о факторах и условиях, необходимых для успешной реализации основной образовательной программы. Одним из условий обоснованно значится безопасность образовательной среды для обучающихся. Нарастающая гетерогенность в образовательной организации является одним из факторов, потенциально нарушающих безопасность образовательной среды для всех участников образовательного процесса.

Под гетерогенностью среды понимается совокупность показателей, которые указывают на степень пестроты, разнородности общества, выделяют раз-



нообразии оттенков общества [4]. Под термином «образовательная среда» И.А. Баева понимает психолого-педагогическую реальность, в которой сочетаются устоявшиеся исторические воздействия, специально созданные педагогические требования и обстоятельства, направленные на формирование, развитие и становление личности обучающегося [3].

И.А. Баева определяет «гетерогенную образовательную среду» как часть образовательной среды, формируемую окружением ученика, составом субъектов образовательного процесса [2]. Такой средой является школьный класс, так как в одном классе обучаются дети разного пола, способностей, возможностей, состояния здоровья, национальности, убеждений, самооценки и пр. Такая гетерогенность образовательной среды может являться риском нарушения ее безопасности, так как обучающиеся, отличающиеся какими-либо особенностями, могут оказаться не принятыми обществом сверстников, ощущать свою неполноценность и даже стать объектом насмешек со стороны одноклассников и других детей. Это, в свою очередь, может быть причиной различного рода проблем в обучении не только у детей, имеющих определенные особенности, но и у всех участников взаимодействия. Кроме того, может формировать негативный опыт общения с окружающими, затруднять полноценное развитие личности.

Признаками безопасной образовательной среды являются свобода от проявлений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении (референтная значимость среды), психическое здоровье участников, включенных в среду [2].

Одним из признаков нарушения безопасности образовательной среды в школьном классе является деформированная структура межличностного взаимодействия между детьми, когда часть детей лишена полноценного дружеского общения с одноклассниками, их потребность в доверительном общении не удовлетворяется в полной мере. Следствием такой деформации может являться изменение уровня самооценки обучающихся.

Целью нашего исследования являлось изучение межличностных отношений в школьном классе как одного из параметров безопасности образовательной среды, а также самооценки обучающихся. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы в третьем классе, выборку составили 23 ребенка. Данный класс представляет собой гетерогенную среду, в его составе три ребенка с ограниченными возможностями здоровья, большинство – русские, пятеро детей – представители иных национальностей, три ребенка с задержкой психического развития, четверо – с отклоняющимся поведением.

Для изучения межличностных отношений в классе мы использовали социометрический метод. Обучающимся было предложено осуществить как положительные, так и отрицательные выборы среди одноклассников, количество которых не ограничивалось. В результате были получены следующие данные. В классе есть «звезды» (4 чел.), «предпочитаемые» (9 чел.), «пренебрегаемые»

(8 чел.) и «изолированные» дети (2 чел.). В последние две группы вошли дети с особенностями, которые описаны нами выше. Можно сказать, что потребность в личностно-доверительном общении у них не удовлетворяется в данном коллективе.

Для изучения уровня самооценки обучающихся в данном классе была использована методика «Лесенка» (модифицированный вариант методики Дембо – Рубинштейн), адаптированная В.Г. Щур для обучающихся начальных классов. Тестирование проводилось индивидуально в форме беседы с использованием трехбалльной шкалы оценки. Ребенку показывали нарисованную на бумаге лесенку с семью ступенями и объясняли с помощью инструкции, в которой объясняли постановку детей на этой лестнице (три верхние ступеньки для «хороших» детей – умных, добрых, сильных, послушных – чем выше, тем лучше; нижние ступеньки – для «плохих» детей – чем ниже, тем хуже). Также просили объяснить, почему ребенок поставил себя на ту или иную ступень. После этого у ребенка спрашивали, на самом ли деле он такой или просто хочет быть таким, и просили поместить себя на ту ступеньку, на которой он находится на самом деле. В конце тестирования ребенка просили поместить себя на ту ступеньку, на которую, по его мнению, поместили бы его родители. В результате были получены следующие данные. В классе 7 детей с адекватной самооценкой, 4 человека с завышенной самооценкой, 6 человек с неадекватно завышенной самооценкой и 6 человек с неадекватно заниженной самооценкой. Можно предположить, что неудовлетворенность в личностно-доверительном общении детей в классе формирует негативный опыт общения со сверстниками и является фактором, препятствующим формированию положительного отношения к себе.

Таким образом, мы можем сказать, что одна из базовых потребностей – потребность в безопасности и принятии группой – не удовлетворяется, что препятствует гармоничному развитию и может создавать препятствия для успешного обучения не только самих этих детей, но и всего классного коллектива. Образовательная среда в данном конкретном классе не является безопасной и не может способствовать полноценному психическому развитию ее участников.

Полученные нами данные свидетельствуют о необходимости специально организованной целенаправленной работы педагога/школы с классом, где наблюдаются такие «маркеры» нарушения психологической безопасности образовательной среды. В рамках дальнейшего исследования мы планируем реализовать работу по формированию благоприятной, психологически комфортной среды в классе с целью улучшения социально-психологического климата в нем, улучшению межличностных отношений между детьми, формированию позитивного отношения детей к себе и сверстникам. Следует отметить, что в данную работу необходимо включать помимо обучающихся всех субъектов образовательной деятельности: родителей и педагогов, поскольку именно

взрослые своими действиями, примером и отношением формируют у детей образцы нравственного поведения, уважения к окружающим, обеспечивают безопасную здоровую среду для развития личности каждого ребенка.

### Список использованной литературы

1. Афанасьева, Н. В. Программа стартовой диагностики универсальных учебных действий первоклассников / Н. В. Афанасьева, О. Н. Копятева, Н. В. Малухина / под ред. Н. В. Афанасьевой. – Вологда : ВПК, 2011. – 80 с.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2002. – 271 с.
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / И. А. Баева ; РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2002. – 45 с.
4. Казанцева, В. А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе – актуальная проблема современности / В. А. Казанцева // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 37. – С. 21–25. – URL: <https://e-koncept.ru/2015/95627.htm> (дата обращения: 22.10.2023). – Текст : электронный.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*О.И. Урусова*

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
г. Гродно*

**Аннотация.** В статье проанализированы социально-педагогические условия формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. Конкретизированы социально-психологические условия обучения и развития успешной личности в современных условиях учреждений образования и социальной защиты.

**Ключевые слова:** тяжелые множественные нарушения развития, социальный опыт, социально-педагогические условия, социальные роли, социальные отношения.

Формирование социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) необходимо для более успешной их социальной адаптации и социализации в течение все жизни. Сложность и длительность процесса формирования соци-

ального опыта связана с наличием у данной нозологической группы тяжелых множественных нарушений, что не всегда приводит к положительной динамике и результату целенаправленной педагогической деятельности. Расширение контингента лиц с ТМНР, получающих специализированную помощь, требует от системы образования создания необходимых условий для непрерывного формирования социального опыта у выпускников с ТМНР, а в дальнейшем оказание им профессиональной помощи в формировании и развитии социального опыта в поствыпускном пространстве в учреждении социальной защиты.

Формирование социального опыта у лиц с ТМНР осуществляется посредством создания в учреждении образования – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) – социально-педагогических условий, влияющих на формирование у лиц данной категории основных компонентов социального опыта. Этими компонентами выступают: социальные умения, способности деятельности, ключевые жизненные компетенции, социальные действия, которые у человека с ТМНР формируются, развиваются, совершенствуются в течение всей его жизни в силу его индивидуальных особенностей и возможностей. В учреждении социальной защиты – территориальном центре социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН) – функционируют отделения дневного пребывания инвалидов (далее – ОДПИ), целью которых выступает непрерывное формирование, развитие, совершенствование в течение всей жизни человека с ТМНР основных компонентов социального опыта.

Цель работы – научно обосновать и определить социально-педагогические условия для результативной межведомственной преемственности и непрерывности формирования социального опыта у лиц с ТМНР.

К социально-педагогическим условиям отнесем условия, связанные с психолого-педагогическим содержанием социальных умений и способов деятельности: благоприятный положительный климат; социальные роли согласно нормам общества и образцов поведения; социальные отношения (способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей); социальные привычки.

В учреждениях двух ведомств целенаправленно создается благоприятный положительный климат, благодаря которому обучающиеся адаптируются к новым педагогическим условиям, комфортно пребывают в учреждениях, адекватно взаимодействуют со сверстниками, педагогами, специалистами. Благоприятный социально-психологический климат характеризуют оптимизм, радость общения, доверие, чувство защищенности, безопасности и комфорта, взаимная поддержка, теплота и внимание в отношениях, межличностные симпатии, открытость коммуникации, уверенность, бодрость, возможность свободно мыслить, творить, интеллектуально и профессионально расти, вносить вклад в развитие организации, совершать ошибки без страха наказания и т.д. [3]. Хороший климат представляет собой итог сложной воспитательной работы с членами коллектива, осуществление системы мероприятий, формирующих отношения между обучающимися и педагогами (специалистами) [4].

Социальные роли согласно нормам общества и образцов поведения формируются у лиц с ТМНР в ЦКРОиР и ТЦСОН на основании содержания учебных программ специального образования. Социальные роли – это модели поведения, которые закрепляются у человека определенного социального статуса в определенном виде деятельности. В ЦКРОиР лицо с ТМНР выполняет роль обучающегося, сверстника, в ТЦСОН – молодого человека, человека-инвалида, одноклассника. Каждая социальная роль подразумевает правила поведения с учетом вида деятельности и социального статуса. Ролевые требования выдвигает социум, закрепленные в нормах конкретного общества. Через социальные роли человек адаптируется в микросоциуме, социуме.

Социальные отношения (способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей) формируются в ЦКРОиР у лиц с ТМНР на уроках, коррекционных занятиях, в режимных моментах и закрепляются в ТЦСОН на занятиях. Социальные отношения регулируются правилами определенной социальной роли. Социальные отношения обучающихся основываются на правилах, закрепленных в классе ЦКРОиР, группе ТЦСОН. Социальные отношения регулируются в зависимости от ситуации, особенностей обучающихся, видов помощи со стороны взрослых. Они формируют социальные умения: отношение со взрослыми – социальное умение обращения ко взрослому по имени отчеству и на «Вы»; социальное умение уступать место в общественном транспорте и т.п. Отношение со сверстниками – социальное умение поочередности при выполнении определенного действия; социальное умение вежливо обратиться с просьбой (используя частицу пожалуйста). Способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми формируются с учетом общепринятых культурных норм и ценностей данного социума, исходя из национального менталитета и индивидуальных особенностей каждого обучающегося. В силу абстрактного содержания некоторых понятий, транслируемых в тематических блоках уроков, занятий, многие социальные умения не понятны лицам с ТМНР. Поэтому в таких случаях помощь педагога обязательна. Это образцы поведения самого педагога, наглядные подсказки (картинки, фотографии), словесная инструкция, слова-подсказки.

Социальные привычки – это приобретенная манера, имеющая пассивный характер и возникающая в результате повторения действий, которые постепенно становятся бессознательными и механическими [2]. У лиц с ТМНР социальное умение транслируется как социальная привычка после многократных ежедневных повторений (например, привычка здороваться по утрам со всеми педагогами и сверстниками). Необходимо заинтересовать человека, чтобы привычка оформилась, реализовалась, транслировалась как навык. Социальная привычка характеризуется постоянством, повторением, многократностью воспроизведения некоторых действий, которые становятся для человека потребностью; манера поведения, реализация которого в конкретной ситуации приобретает содержание потребности [2]. Потребность поблагодарить помощника

воспитателя за накрытый стол утром, в обед, вечером; потребность сказать «спасибо» сверстнику за предложенную помощь в виде ластика или карандаша. Данные привычки вырабатываются у лиц с ТМНР ежедневно. Привычки появляются стихийно, становятся результатом целенаправленного обучения, приобретают устойчивые черты характера. Социальная привычка – это потребность человека совершать определенные действия в определенных видах деятельности [2]. По механизму действия привычка представляет собой автоматизированные способы выполнения каких-либо операций, которые закрепились в результате многократного их повторения [2]. Мытье рук необходимо совершать не только перед принятием пищи в ЦКРОиР, ТЦСОН, но и при посещении кафе, ресторана и других учреждений общественного питания.

Таким образом, социально-педагогические условия выступают неотъемлемой частью коррекционно-педагогической работы в ЦКРОиР, в рамках которой формируется социальный опыт у лиц с ТМНР. Специалисты ТЦСОН, учитывая принципы преемственности и непрерывности, продолжают реализовывать данную цель в течение всей жизни человека данной категории. Важная задача учреждений двух ведомств: не только организовать и создать обозначенные условия, но и, учитывая их содержательную характеристику и целевой показатель, социализировать человека с ТМНР в полной мере с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей, формируя у него социальные роли с социальными привычками, транслируемые в социальных отношениях позитивного содержания.

### **Список использованной литературы**

1. Горская, И. Ю. Вредные привычки и их профилактика / И. Ю. Горская, Н. В. Губарева. – Омск : СибГУФК, 2010. – 212 с.
2. Мигуля, М. Г. Влияние социальной среды на развитие вредных привычек у современной молодежи / М. Г. Мигуля, А. А. Ниязова // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 4. – С. 19–22.
3. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин. – Москва : МГУ, 2001. – 414 с.
4. Сбитнева, Е. С. К вопросу о благоприятном социально-психологическом климате коллектива в общеобразовательной школе / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2019. – № 46 (284). – С. 299–301.

# ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАВОВЕДЕНИЕ»

*Н.Е. Ушакова*

*Ярославский государственный технический университет*

*г. Ярославль*

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты применения активных методов обучения для создания ситуаций успеха на занятиях по дисциплине «Правоведение» на реализованных примерах внедрения в учебный процесс авторских заданий.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, ситуация успеха.

Актуальность исследования практики применения активных методов обучения как средства создания ситуаций успеха в учебном процессе связана с высоким уровнем самооценки успешности студентов и способствует самореализации в учебной, а в дальнейшем во всех сферах жизни будущих специалистов.

Научная новизна: представлены авторские разработки применения в учебном процессе активных методов обучения, обоснована эффективность активных методов обучения для создания ситуаций успеха на примере студентов Ярославского государственного технического университета.

Целью работы является анализ возможностей активных методов обучения для создания ситуаций успеха на занятиях по дисциплине «Правоведение».

Успешность как одна из фундаментальных потребностей человека быть признанным, получить высокую оценку своей деятельности отражена в многочисленных современных реалиях. В большинстве педагогических и психологических исследований (таких как работы В.С. Агеева, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Л.Н. Анцыферовой, А.Л. Журавлева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова и многих других) успешность понимается как положительный результат деятельности при достижении каких-либо значимых для человека целей [1, 12].

Для студентов это связано, прежде всего, с учебной деятельностью. Студенчество (по Б.Г. Ананьеву, а также в исследованиях Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и др.) представляет собой социальную общность людей, овладевающих знаниями и профессиональными умениями, и выделяется как отдельная возрастная группа: примерно 18–25 лет. Эти возрастные рамки отчасти соответствуют юношескому возрасту – одному из наиболее важных периодов в процессе становления личности. Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, социальной) обнаруживается сильное стремление к самовыражению [8].

Среди условий, стимулирующих процессы формирования способностей студентов к саморазвитию, можно назвать внедрение в учебный процесс ситу-

аций незавершенности или открытости; разрешение и поощрение множества вопросов; создание самостоятельных разработок. Эти задачи достаточно успешно могут быть решены при помощи активных методов обучения: деловых и ролевых игр, творческих заданий, синквейнов и т.д. Существенный вклад в развитие теории и практики активных методов обучения, в том числе деловых игр, внесли М.М. Бирштейн, А.А. Вербицкий, Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик, А.П. Панфилова, В.Я. Платов и др. [1, 2, 11, 12].

Одним из условий успешного усвоения учебного материала и поддержания постоянного интереса к предмету является создание мотивации достижения успеха и по возможности частая смена организационных форм учебных занятий (работа в больших и малых группах, проигрывание ситуаций, опрос экспертов и т.д.) в течение каждого из занятий. Интересным примером методической разработки по созданию ситуаций успеха на занятиях по «Правоведению» являются синквейны. Это краткий (в пять строк) анализ изучаемого понятия. Этот прием позволяет резюмировать большой объем информации (например, нескольких лекций) и развивает способности излагать сложные идеи в нескольких словах. Это эффективный инструмент рефлексии. Структура синквейна предполагает пять компонентов: первая строка – это понятие или тема (существительное); вторая строка – два глагола (функции понятия); третья строка – три прилагательных (признаки изучаемого понятия); четвертая строка – это фраза о сути понятия или афоризм; пятая строка – синоним к первой строке [3–5].

Выступая со своими авторскими синквейнами к понятиям «Право», «Закон», «Справедливость», «Государство» и т.д. (например, на тему «Понятие и сущность права», «Основные концепции понимания права»), студенты переживают состояние успеха, отмечают, что испытывают позитивные чувства во время обсуждения, обмена идеями.

Более сложным по структуре и организации активным методом обучения, который также эффективен для создания ситуаций успеха в учебной деятельности, являются деловые игры. По целевому назначению деловые игры могут быть учебными, проектировочными, исследовательскими. По длительности игрового времени – аттестационными, блиц- и мини-играми [7].

Игра состоит из трех этапов: подготовительный, основной и заключительный [6, 7, 9, 10]. Рассмотрим структуру и этапы исследовательской деловой игры на примере игры «Научно-практическая конференция "Актуальные проблемы права в современной России"». К основным задачам игры можно отнести создание ситуаций для использования знаний и умений, полученных в курсе дисциплины «Правоведение»; создание условий для осмысления правотворческого процесса в современной России. Подготовительный этап включает в себя разработку сценария и правил игры, подготовку тематических заданий для студентов. В рамках совместного обсуждения среди студентов определяется цель, задачи, основные направления работы конференции, рас-



пределяются роли: докладчиков, оппонентов, председателя, секретаря секций. Основной этап реализуется в процессе проведения самой игры. На заключительном этапе игры подводятся итоги. Важно суметь найти и отметить плюсы в работе каждого участника. В рамках процедуры обратной связи 98 % участников отметили, что пережили состояние успеха и довольны своими результатами. Это выразилось через взаимодействия в сотрудничестве друг с другом в ситуации свободной дискуссии, открытого обсуждения заявленных тем.

Преподавание дисциплины «Правоведение» предполагает формирование у будущих специалистов не только научного мировоззрения, правовой и общей культуры, но и способности самостоятельно разбираться в сложных явлениях и процессах общественной жизни. Этот аспект делает актуальным внедрение активных методов обучения в систему высшего образования и в частности в процесс преподавания «Правоведения». Ситуации успеха, переживаемые студентами, способствуют активизации познавательного процесса, развитию инициативы, развивают творческую активность и в целом формируют навыки успешной самоактуализации в различных сферах жизни.

### **Список использованной литературы**

1. Алексеева, И. Я. Интерактивный метод обучения как средство повышения интереса ученика к изучаемому предмету / И. Я. Алексеева // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – С. 42–44. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10786/> (дата обращения: 30.10.2023). – Текст : электронный.
2. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева ; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль : ЯрГУ, 2005. – 118 с.
3. Веблер, В.-Д. Дидактика учебных занятий с большим количеством участников: материалы к семинару / под науч. ред. Н. Н. Пайкова, А. П. Чернявской. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2006. – 53 с.
4. Веблер, В.-Д. Мотивирующее преподавание и обучение в вузе: материалы к семинару / под науч. ред. И. А. Иродовой. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2010. – 63 с.
5. Веблер, В.-Д. Планирование и организация учебных курсов: материалы к семинару / под науч. ред. А. П. Чернявской. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2010.
6. Гридина, Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре : монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – 272 с.
7. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – Санкт-Петербург : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

8. Иконникова, С. Н. Молодежь как социальная категория / С. Н. Иконникова, И. С. Кон. – Москва, 1970. – 14 с.
9. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.
10. Кашапов, М. М. Активные методы обучения и воспитания: психолого-педагогический тренинг креативности : методические указания / М. М. Кашапов. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 2001. – 39 с.
11. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2003. – 718 с.
12. Матюшкина, А. А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О.К. Тихомирова, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-myshlenie-kak-predmet-issledovaniya> (дата обращения: 16.10.2023). – Текст : электронный.

## **СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

***Л.В. Югова***

*Великоустюгский центр помощи детям,  
оставшимся без попечения родителей  
г. Великий Устюг*

**Аннотация.** Статья содержит анализ накопленного собственного педагогического опыта по выработке индивидуального плана работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, направленного на развитие личности ребенка, его духовное становление и подготовку к самостоятельной взрослой жизни.

**Ключевые слова:** дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, ситуация успеха, подготовка к самостоятельной жизни.

В Великоустюгский центр помощи детям поступают воспитанники, находящиеся в трудной жизненной ситуации или оставшиеся без попечения родителей. Каждый из детей – со своей непростой судьбой, личными потерями, душевными травмами, часто не видевшие родительской заботы, любви и ласки. Задача воспитателя – за короткий период времени найти особый подход к каждому несовершеннолетнему и, опираясь на сильные стороны ребенка, с учетом их интересов, способностей, творческого потенциала, самореализации в социальной среде, труде, учебе помочь начать движение вперед к ситуации успеха.

Успех – положительный результат, удачное завершение чего-либо, общественное признание, одобрение чего-либо [1]. Успех помогает ребенку поверить в себя и свои способности, поддерживает при неудачах, формирует самооценку. Ситуация успеха – это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности ребенка, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями [3, с. 190]. Работа с воспитанниками центра по созданию ситуации успеха строится в три основных этапа:

1 этап – «Движение навстречу друг другу»;

2 этап – «Движение в одном направлении»;

3 этап – «Иду самостоятельно».

Этап «Движение навстречу друг другу» – это знакомство педагога с новым воспитанником, изучение и узнавание друг друга. На данном этапе воспитатель должен решить следующие задачи:

- познакомиться с личным делом ребенка;

- определить негативные факторы, которые сопровождали несовершеннолетнего во время проживания в кровной семье, оценить влияние данных факторов на развитие ребенка;

- изучить социальные связи ребенка с родственниками, друзьями, знакомыми;

- узнать состояние психического и физического здоровья несовершеннолетнего и заболевания, которые у него имеются;

- проанализировать успеваемость школьника, определить предметы, на которые необходимо обратить особое внимание;

- выяснить интересы и склонности несовершеннолетнего, кружки и секции, которые он посещал до поступления в центр помощи.

Затем нужно установить контакт с ребенком. Для этого необходимо выстроить диалог на равных, чаще улыбаться, исключить оценки и осуждение во время общения. Ребенок должен чувствовать искренний интерес со стороны воспитателя. Не всегда получается установить контакт с первой встречи. Многие из детей центра пережили сложные жизненные ситуации, и не все готовы впускать взрослых в свой детский мир. Поэтому если контакт установить не удастся, не нужно «навязывать дружбу». Только терпение и время помогут изменить ситуацию.

Важный шаг – помочь воспитаннику войти в групповой коллектив. Во время знакомства с новыми воспитанниками вместе с детьми составляем общий портрет группы. Используя игровые ситуации, воспитанники рассказывают о себе в игровой форме (например: «три слова о себе», «лучшее о ближнем»). Далее обсуждаем правила поведения в группе, определяем ценности для группы, что значимо, а что недопустимо. Затем даются совместные поручения. Это может быть дежурство по центру, уборка территории, организация игровой деятельности для младших воспитанников группы. В период знакомства могут возникнуть конфликтные ситуации между членами коллектива и

вновь поступившими воспитанниками. Воспитатель совместно с детьми должен провести анализ и найти пути выхода из сложившейся ситуации.

Данный этап работы заканчивается составлением характеристики на воспитанника и определением дальнейших направлений работы.

На этапе «Движение в одном направлении» роль воспитателя заключается в оказании помощи при решении проблем личного характера, в реализации творческих способностей несовершеннолетних, поддержке в учебной деятельности, умении правильно организовать досуг, найти свое место в групповом коллективе.

Направления работы с воспитанниками определены. Необходимо расставить их по степени значимости для ребенка на данный период и начать движение к ситуации успеха.

У большинства несовершеннолетних, поступающих в центр помощи детям, не привиты санитарно-гигиенические навыки. Дети не приучены чистить зубы, следить за своим внешним видом и состоянием своей одежды. Первый успех, к которому мы идем вместе с детьми, – это самостоятельное выполнение гигиенических процедур утром и перед сном, умение правильно выбрать одежду для дома, школы, праздника, по сезону, стремление выглядеть чисто, опрятно, красиво. Мальчики должны научиться следить за своей прической, девочки – заплетать волосы. Выработка определенных привычек и навыков по уходу за собой со временем становится нормой поведения. Это очень важно для каждого ребенка, потому что от того, как выглядит ребенок, зависит его принятие в школьном и групповом коллективе.

Следующее направление работы второго этапа – это привитие навыков самообслуживания и трудовых умений. Обучаем воспитанников содержать в порядке личные вещи, аккуратно складывать их на полках шкафа, содержать в порядке групповое и спальное помещение, поддерживать порядок на территории центра, накрыть стол к празднику, принять гостей. Все эти умения станут базовыми в жизни детей, а на данном этапе похвала воспитателя за умение качественно выполнить работу стимулирует самооценку детей. Это тоже маленький успех, небольшая победа ребенка, которая мотивирует его на движение вперед.

Важное направление работы – это учебная деятельность школьников и студентов. Все дети, поступающие в центр, имеют педагогическую запущенность: наблюдается снижение учебной мотивации, отсутствует интерес к учебной деятельности. Очень часто они попадают в категорию «трудных» подростков. Причинами неуспешности в учебной деятельности несовершеннолетние называют необъективность и необоснованную требовательность педагога, сложность учебного материала и его непонимание, забывая при этом искать причину трудностей в себе, в отсутствии старания, прилежности, в несоблюдении правил поведения в школе. Индивидуальные беседы с детьми, встречи с классными руководителями, учителями-предметниками, контроль и помощь со стороны воспитателя во время подготовки домашнего задания дают первые положительные результаты к успеху детей в данном направлении.

Успех у каждого несовершеннолетнего будет свой. Это может быть улучшение общей успеваемости, отсутствие пропусков занятий без уважительной причины, возможность исправить неудовлетворительные оценки по отдельным предметам, успешная сдача экзаменов или поступление в колледж.

Привести ребенка к успеху, повысить его самооценку можно правильно организовав его свободное время. Для этого нужно проанализировать интересы и склонности ребенка и помочь ему в выборе занятий по интересам. В дальнейшем роль воспитателя будет заключаться в поддержке воспитанника в выбранной им деятельности и направлена на достижение поставленных целей, развитие и совершенствование способностей ребенка.

Если ранее перечисленные направления деятельности дадут хороший результат, воспитанник будет чувствовать себя успешным. Ему будет значительно проще завоевать авторитет в коллективе сверстников, в групповом коллективе, в классе. Это даст возможность не оказаться в плохой компании, исключит проявления девиантного поведения. Второй этап работы заканчивается, когда несовершеннолетний видит свои успехи и может самостоятельно двигаться дальше без помощи воспитателя.

Главный критерий третьего этапа работы «Иду самостоятельно» – самостоятельность несовершеннолетнего. Самостоятельность подразумевает, что воспитанник сам ставит перед собой цель и сам идет к достижению данной цели, к своему успеху. На данном этапе успех – это не стремление заслужить одобрение воспитателя, это заявка на будущее, на умение построить свою будущую жизнь. Очень значимо для ребенка, если его поддерживает успешный наставник. Беседы, занятия спортом, совместные добрые дела, знания и опыт наставника помогают несовершеннолетнему развиваться, двигаться к поставленной цели, настраивают на успех.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что успех у каждого ребенка свой. Он может быть небольшим, кому-то может показаться незначительным, но это успех ребенка, его момент радости и гордости педагога. Мы гордимся девочками, которые научились стильно одеваться, заплетают красивые косички, поют и танцуют. Мы гордимся парнями, которые занимают призовые места в спорте, смогли окончить школу и учатся в колледже. Мы гордимся детьми, которые научились делать добрые дела и стали просто хорошими людьми. Конфуций отметил: «Самое прекрасное зрелище на свете – вид ребенка, уверенно идущего по жизненной дороге после того, как вы показали ему путь» [2].

### **Список использованной литературы**

1. Успех // Картослов.ру : сайт. – URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/успех> (дата обращения: 15.10.2023). – Текст : электронный.
2. Цитаты известных личностей. – URL: <https://ru.citaty.net/> (дата обращения: 15.10.2023). – Текст : электронный.
3. Чиркова, Е. В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха / Е. В. Чиркова // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 10. – С. 186–194.

# СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»

## ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Т.Л. Асанова*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятие и причины возникновения отклоняющегося поведения у детей младшего школьного возраста. Проанализировано множество факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения у детей, указываются причины отклоняющегося поведения: биологические, личностные, социальные и семейные. В статье выделены три основные группы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушающее) поведение.

**Ключевые слова:** нормы, девиация, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, младшие школьники.

Актуальность данной темы определяется необходимостью в более полном психолого-педагогическом анализе и синтезе содержания, структуры и изменений в нарушениях поведения детей младшего школьного возраста, в применении современных способов коррекции поведенческих расстройств, потому что искаженное поведение детей младшего школьного возраста имеет прямое влияние на развитие их личности.

В современном мире уже существует большое количество различных психолого-педагогических методов и приемов, которые используются для перехода детей из дошкольного возраста в младший школьный возраст и дальнейшей адаптации к старшим классам. Но, несмотря на это, проблема отклоняющегося поведения школьников младшего возраста является актуальной и сейчас.

Нарушения поведения часто связывают с возрастными особенностями развития личности. У детей младшего школьного возраста выделяют особенности возрастного развития, особенности характера, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции и педагогическую запущенность [3, с. 171].

Также в определениях не раз отмечалось, что отклоняющееся поведение – это своеобразный способ протеста против установленных социальных норм,

непринятие этих норм и негативное отношение к ним. Дети используют чаще всего такие приемы самовыражения, как: сленг, символику, стиль, моду, определенного рода поступки, манеру поведения. При этом отклоняющиеся поступки представляются в разном качестве:

- как средство достижения значимой цели;
- как способ эмоциональной разрядки, снятие стресса и переключения деятельности;
- как способ удовлетворить свои потребности в самореализации и самоутверждении [8, с. 49].

Принято выделять следующие формы отклоняющегося поведения:

1. Антисоциальное поведение – это поведение, которое противоречит правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих. В младшем школьном возрасте (7–12 лет) более часто встречаются такие примеры антисоциального поведения, как запугивание посредством угроз, устные оскорбления, систематическая травля сверстников и младших детей, воровство, вандализм, мелкое хулиганство.

2. Асоциальное поведение – это нежелание следовать морально-нравственным нормам, которые приняты в обществе, грозящие нарушению благополучия межличностных отношений. У таких детей часто можно наблюдать убегание из дома, неоднократные пропуски в школе, воровство, агрессивное поведение, ложь, вымогательство.

3. Аутодеструктивное поведение – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, грозящие нарушению целостности и развитию самой личности. Таких детей наиболее часто можно заметить за курением, токсикоманией, но в целом в младшем школьном возрасте аутодеструкция встречается редко [5, с. 115].

Данное разделение на формы отклоняющегося поведения относительное, так как в настоящей жизни эти формы чаще всего накладываются друг на друга в зависимости от сочетания индивидуальных и социальных предпосылок личностного развития.

Возникновение отклоняющегося поведения связано с рядом взаимозависимых факторов, которые выделяются в соответствии с компонентами человеческого поведения различного уровня:

1. Индивидуальный фактор, функционирующий на уровне психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, которые затрудняют социальную и психологическую адаптацию.

2. Психологический фактор, показывающий неблагоприятные отношения индивида с семьей, в школе, с друзьями и проявляется это, прежде всего, в активно-избирательном отношении ребенка к среде общения, к нормам и ценностям своего социального окружения, к психолого-педагогическим воздействиям со стороны семьи, школы, общественности, к саморегулированию своего поведения.

3. Педагогический фактор выражается в недостатке школьного и семейного воспитания.

4. Социальный фактор, который определяется социальными, экономическими и политическими условиями существования общества [1, с. 147].

Для более полного представления особенностей отклоняющегося поведения младших школьников, необходимо выделить психологические особенности данной возрастной группы и каким образом факторы отклоняющегося поведения проявляются в детях.

Младший школьный возраст – это дети от 7 до 12 лет. Этот период считается довольно непростым, кризисным. В этот временной период проходит адаптация ребенка к школе, к новым социальным нормам. У детей адаптация проявляется по-разному, в зависимости от типа темперамента и личностных особенностей.

Ребенок в этом периоде может показывать отказ от выполнения просьб родителей или учителей, желание быть самостоятельным. Однако по мере прохождения периода адаптации эти черты характера отступают, так же как, например, постоянные слезы.

Характер у младших школьников также имеет свои особенности. Одна из них – импульсивность, действия под влиянием эмоций. Из-за того, что у детей в этом возрасте наблюдается повышенная активность и слабая воля, дети не могут оценить последствия своих действий. Но это не значит, что любое нарушение норм ребенком может говорить об отсутствии у него дисциплины.

Критериями нарушений поведения младших школьников являются достижения в учебе и взаимосвязанное с этим негативное или позитивное отношение к окружающим. Также критерием считают взаимоотношения ребенка в коллективе, в том числе взаимоотношения с учителями, к которым дети испытывают разнообразные чувства – симпатию, неприятие или открытую агрессию [4, с. 101].

Воспитание в семье также имеет большое значение. Если ребенку в семье все позволяли и поощряли негативные действия, то в будущем, при посещении школы и запретах учителя, он будет чувствовать стресс и дискомфорт, что может, безусловно, стать причиной проявлений отклоняющегося поведения. Чаще всего это проявляется у детей, которые не посещали дошкольные детские образовательные учреждения и у них процесс социализации прошел не успешно [2, с. 127].

Таким образом, можно отметить, что окружение ребенка, его воспитание, отношение к нему и пример отношения к другим людям – все это формирует личность ребенка именно в этот возрастной период и определяет предрасположенность его к отклоняющемуся поведению.

Можно выделить следующие разновидности отклоняющегося поведения, которые могут проявляться у детей младшего школьного возраста:

1. Непослушание – наиболее частное проявление отклоняющегося поведения.



2. Шалость, которую можно посчитать безобидной. Ее особенность заключается в том, что чаще всего она является безвредной, шуткой и социально безопасной.

3. Озорство, которое является проявлением активности ребенка, но в отличие от предыдущих форм, ребенок занимается этим умышленно, может осознавать последствия своего поступка.

4. Проступок, который носит социально опасный характер. В отличие от более «легких» проявлений отклоняющегося поведения, часто он имеет заранее запланированный характер. Часто совершается не один раз, из чего можно сделать вывод о формировании определенных черт характера ребенка.

5. Негативизм, проявляющийся в беспричинном, лишенном разумных оснований для сопротивления действиям окружающих. Может выражаться пассивно, как упрямство, отказ от выполнения указаний, а может и в активной форме, когда ребенок намеренно делает не так, как требуют от него. Необходимо подчеркнуть, что негативизм может проявляться из-за усталости или проявлений несправедливости по отношению к ребенку, а не только потому, что это черта характера [6, с. 17].

6. Упрямство похожее на негативизм. Ребенок просто, без объяснения причин показывает отсутствие желания следовать просьбам.

7. Капризы, которые ребенок выражает из-за отсутствия желания следовать требованиям родителей или учителей, и сам не может объяснить причину. Капризы проявляются у детей из-за переутомления, эмоциональных переживаний или избалованности. Часто сопровождаются плачем (истерикой) или сильным нервным возбуждением.

8. Своеволие проявляется как результат чрезмерной самостоятельности, стремлении к самоутверждению, но при этом сопровождается неумением выражать это разумными способами. При коррекции данного поведения стоит избегать «педагогической крайности», так как может быть достигнут противоположный эффект.

9. Грубость и неуважение могут проявляться из-за невоспитанности, педагогической запущенности. Также желание нагрубить у ребенка может проявиться из-за возможности показать себя «взрослым».

10. Отсутствие дисциплины, которая может быть двух видов: не злостное (проявляется в виде шалостей) и злостное (хулиганство). Второй тип, как правило, уже приобретает устойчивый характер.

11. Правонарушения. Представляет собой самую трудную и запущенную форму отклоняющегося поведения. Правонарушение проявляется в драках, хулиганстве, воровстве. Такие поступки ребенок совершает осознанно и целенаправленно. Однако такой тип отклоняющегося поведения может возникать только при условии крайней педагогической и социальной запущенности.

Младших школьников с отклоняющимся поведением можно разделить на несколько групп: ситуативный нарушитель – действия, отклоняющиеся от

нормы, но возникающие в определенные стрессовые для ребенка ситуации, не носят постоянный характер; субкультурный нарушитель – приравнивает себя к общности людей, чьи взгляды на жизнь и поведение являются антисоциальными; невротический нарушитель – асоциальные действия возникают вследствие внутриличностного конфликта и тревоги; «органический» нарушитель – противоправные действия совершаются из-за преобладания импульсивности, когда развитие интеллектуальных способностей не соответствуют возрасту; психотический нарушитель – отклоняющиеся поступки возникают, когда ребенок не совсем адекватен, имеются отклонения в развитии центральной нервной системы; антисоциальная личность – антисоциальные действия возникают, когда в ребенке не могут развиваться такие высшие чувства, как доверие к людям, любовь к ближайшему окружению, он считает, что все вокруг ему враги [7, с. 117].

Таким образом, как уже отмечалось, в младший школьный период у детей происходит адаптация к школе. Практически всегда вынужденная адаптация сказывается на организме ребенка и на его психике. Нарушения поведения часто связывают с возрастными особенностями развития личности. У детей младшего школьного возраста выделяют психологические особенности возрастного развития, особенности характера, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции и педагогическую запущенность.

### **Список использованной литературы**

1. Баженов, В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 320 с.
2. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / Под ред. В. А. Никитина. – Москва : Просвещение, 2018. – 147 с.
3. Зиновьева, Д. М. Девиантное поведение детей и подростков как симптом психологического неблагополучия современной России / Д. М. Зиновьева // Философия социальных коммуникаций. – 2018. – № 3. – С. 161–173.
4. Захарчук, В. А. Девиантное поведение учащихся младших классов / В. А. Захарчук // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С. 101–117.
5. Минаева, Н. В. Профилактика отклоняющегося поведения у учащихся младших классов / Н. В. Минаева, А. М. Суздалева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2017. – № 1. – С. 112–116.
6. Овсянникова, Т. М. Профилактика девиантного поведения младших школьников / Т. М. Овсянникова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2. – С. 17–22.
7. Социальные отклонения. Введение в общую теорию / авт. кол.: В. Н. Кудрявцев, В. С. Нерсисянц, Ю. В. Кудрявцев. – Москва : Юрид. лит., 1984. – 319 с.
8. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Юрайт, 2019. – 219 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*А.С. Афанасьева  
АНО ВПО РосНОУ,  
Домодедовский филиал  
г. Домодедово*

**Аннотация.** В настоящее время перед образовательными организациями стоит много проблем, которые оказывают негативное влияние на решение вопросов сохранения и укрепления здоровья детей, – несовершенство деятельности медико-психолого-педагогической службы образовательной организации. Существует противоречие между необходимостью теоретического обоснования формирования у детей представления о здоровом образе жизни и значительными пробелами в практических разработках данного вопроса.

**Ключевые слова:** ресурсы, здоровый образ жизни, младший школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема формирования здорового образа жизни у младших школьников обусловлена заботой государства о здоровье населения России. Сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных стратегических задач страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативными правовыми актами, как: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», Указ Президента РФ «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» и др. [2].

На протяжении всей эпохи народы разных стран и сообществ уделяли большое внимание физическому воспитанию, и с каждым переходом на новую ступень человечество старалось найти пути решения в этом направлении. Самое большое воздействие на здоровье оказывает образ жизни. И.И. Капальгина отмечает, что «мало научить ребенка чистить зубы утром и вечером, делать зарядку и есть здоровую пищу. Надо, чтобы уже с раннего детства он учился любви к себе, к людям, к жизни, только потому, что человек, живущий в гармонии с собой и с миром, будет действительно здоров» [3, с. 13].

На сегодня возникает много проблем, которые оказывают негативное влияние на решение вопросов сохранения и укрепления здоровья детей: отсутствие системы в вопросах просвещения семьи по педагогическому, психологическому и валеологическому направлениям; недостаточно продумана здоровьесберегающая деятельность образовательной организации; регламентация режима дня и отсутствие такового в семье; перегруженность классов; несформированность потребности и умений у детей, родителей и педагогов в здоровом образе жизни.

Данные проблемы влекут за собой отрицательные социальные последствия: подрывается духовно-нравственное, физическое и психическое здоровье детей; уменьшается процент здоровых детей в школе. В век компьютеров и новых разработок родители предпочитают большую часть свободного времени проводить за электронными играми и тем самым подавая пример своим детям и приучая детей с раннего детства овладевать компьютерными инновациями, в связи с этим мы сталкиваемся с новой проблемой – малоподвижный образ жизни школьников.

Наша эпоха – эпоха ярких подвигов, и их будут совершать люди, живущие радостной жизнью, правильно относящихся к своему здоровью. Здоровый образ жизни – это категория общего понятия «образ жизни, включающая в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры, в том числе поведенческой, и гигиенических навыков, позволяющие сохранять и укреплять здоровье, способствующих предупреждению развития нарушений здоровья и поддерживающих оптимальное качество жизни» [5, с. 68].

Здоровый образ жизни мы не можем представить без физического воспитания и физического развития, все это взаимосвязано между собой.

Современные дети, к сожалению, больше времени проводят за компьютером и телевизором. Спортивные залы и активный отдых уходят на второй план. Детям не хочется двигаться, они считают, что тяжелый физический труд и любое движение, кроме ходьбы, вообще излишне. В 70 % случаев кифозы и сколиозы обусловлены именно отсутствием адекватной и правильной равно-сторонней нагрузки на мышцы спины. Фиксация позвоночника несовершенна, что связано с развитием мышц, и легко приводит к изменениям осанки [4].

В последнее время обоснованную тревогу вызывает состояние здоровья школьников в СОШ, тем самым здоровьесберегающие технологии в образовании направлены на решение приоритетной задачи современного школьного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в учреждении: детей, педагогов и родителей. В последние несколько лет в педагогической лексике появилось такое понятие, как здоровьесберегающие технологии. Здоровьесберегающие технологии – это системно-организованная деятельность, направленная на защиту здоровья детей и взрослых [1, с. 126].

Нами было проведено эмпирическое исследование, которое было организовано на базе Домодедовской гимназии № 5 с младшими школьниками 1 «А» класса в возрасте 6,5–7 лет и их родителями. В исследовании приняли участие 12 учеников и 24 родителя. Работа состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап (с сентября по ноябрь 2022 года) – изучение и анализ заболеваемости детей за 2022 год, диагностика уровня сформированности знаний о ЗОЖ у детей младшего школьного возраста (опросник) и анкетирование родителей.

2. Формирующий этап (с ноября 2022 г. по январь 2023 г.) – применение разработанных психолого-педагогических условий – технологии здоровьесбе-

режения на основе программы «Школа – территория здоровья» под редакцией Ю.И. Сошниковой.

3. Контрольный этап (февраль 2023 года) – повторная диагностика уровня сформированности знаний о ЗОЖ, сравнение результатов.

На первом этапе работы была изучена и проанализирована заболеваемость детей исследуемой группы – в классе наблюдается высокий процент детей с простудными заболеваниями, также имеются часто болеющие дети. Изучив личные медицинские карты на каждого ученика первого класса из группы испытуемых, мы отобрали анализ заболеваемости на начало исследования в таблице. По данным таблицы видно, что в группе первоклассники младшего школьного возраста болеют простудными заболеваниями 10 детей (83 %), из них часто болеющие – 4 детей (33 %).

Таблица

#### АНАЛИЗ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ

Заболеваемость детей	Количество детей	Показатель (в %)
Общая численность детей	12	100 %
Простудная заболеваемость	10	83 %
Часто болеющие дети	4	33 %

На констатирующем этапе была образована одна группа исследуемых из 6 школьников. После чего для комплексной оценки качества знаний о здоровом образе жизни было проведено диагностирование воспитанников по методике В.Г. Кудрявцева. После проведенной диагностики было выявлено, что из 12 школьников: 4 ребенка (35 %) имеют низкий уровень, 6 детей (50 %) имеют средний уровень и 2 ребенка (15 %) имеет высокий уровень. Это наглядно отражено в диаграмме 1.

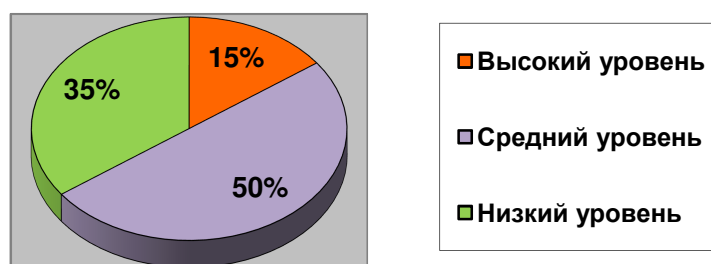


Рис. 1. Уровень сформированности здорового образа жизни у детей исследуемой выборки

В данном образовательном учреждении отводится незначительная часть времени работе по оздоровлению детей. Нам хотелось дополнить и расширить

объемы мероприятий для улучшения состояния здоровья детей. Поэтому на формирующем этапе была применена технология здоровьесбережения на основе программы физического развития младших школьников и приобщения их к здоровому образу жизни «Школа – территория здоровья» под редакцией Ю.И. Сошниковой [6]. При психолого-педагогическом сопровождении данная технология помогает увеличить уровень знаний и улучшить умения и навыки детей в ценностном отношении к здоровому образу жизни и выявить приоритеты использования здоровьесберегающих технологий в семье. [6].

Для того чтобы действительно сформировать ценностное отношение детей к здоровому образу жизни, необходимо, чтобы процесс здоровьесберегающих технологий вошел в режим дня каждого ребенка. В работе были применены игровые, тематические, комплексы здоровьесберегающих технологий с элементами формирования здорового образа жизни. Также проводили цикл бесед с детьми на различные темы. Технологии были успешно реализованы.

Перед реализацией разработанного плана мероприятий была проведена консультация с родителями «Здоровый образ формируется в семье». Также для родителей были созданы презентации о здоровом образе жизни.

По окончании формирующего этапа был проведен повторный анализ заболеваемости детей и повторная диагностика уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни детей старшего младшего школьного возраста. В исследуемой группе произошло снижение заболеваемости простудных заболеваний (с 83 % до 33 %). Снизился и уровень часто болеющих детей (с 33 % до 16 %). Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

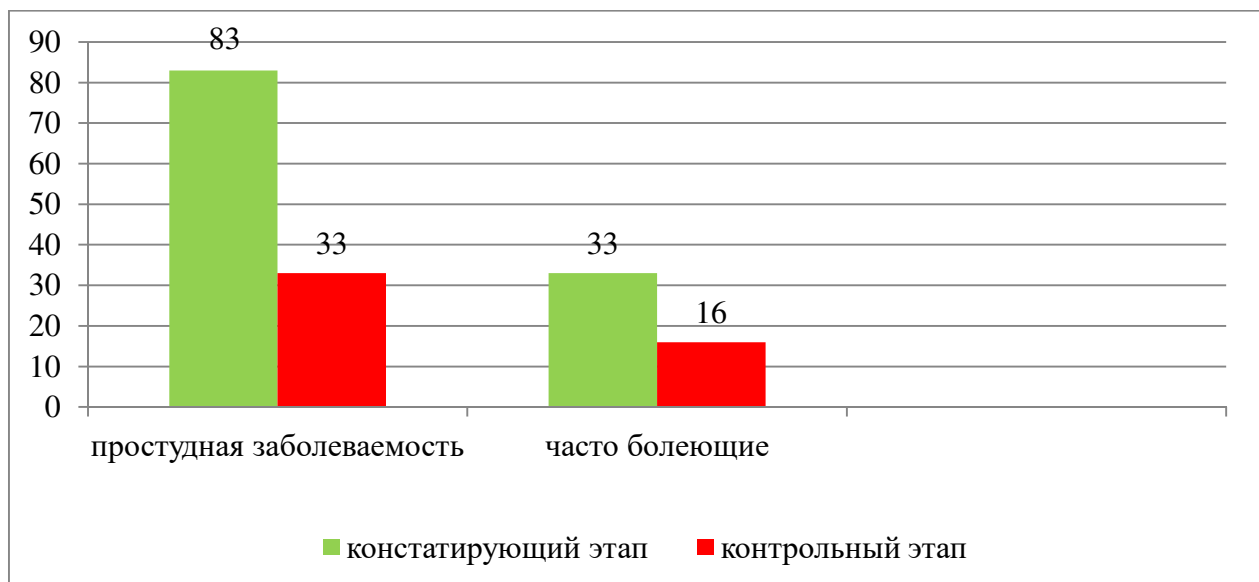


Рис. 2. Процентное соотношение заболеваемости детей испытуемой группы на констатирующем и контрольном этапах

Данные свидетельствуют о том, что психолого-педагогическое сопровождение младших школьников через здоровьесберегающие технологии положи-

тельно влияют на здоровье детей и формируют привычку к здоровому образу жизни.

Итогом комплексного подхода к укреплению здорового образа жизни детей младшего школьного возраста психолого-педагогическими ресурсами здоровьесберегающих технологий является положительная динамика состояния здоровья воспитанников. Образовательное учреждение и семья призваны заложить ребенку основы здорового образа жизни, используя различные формы работы.

Цель работы достигнута, задачи решены. Полученные результаты являются промежуточными.

### **Список использованной литературы**

1. Айзман, Р. И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. – 3-е издание, стереотипное. – Новосибирск : Сибирское университетское издательство, 2017. – 214 с.

2. Александрова, И. Э. Технология обеспечения безопасной для здоровья школьников организации обучения в цифровой образовательной среде: гигиеническая оптимизация урока и расписания / И. Э. Александрова // Школьные технологии. – 2019. – № 2. – С. 45–52.

3. Капалыгина, И. И. Формирование навыков здорового образа жизни? Педагогическая поддержка. – 2016. – № 5. – С. 13–18.

4. Орехова, Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования : монография / Т. Ф. Орехова. – 3-е издание, стереотипное. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 353 с.

5. Роджерс, К. Р. Свобода учиться / К. Р. Роджерс, Дж. Фритберг. – Москва : Смысл, 2012. – 452 с.

6. Федосеев, А. М. Здоровье детей – заслуга родителей : учебно-методическое пособие / А. М. Федосеев. – Москва : РУСАЙНС, 2020. – 92 с.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Т.А. Демидова*

*Череповецкий центр помощи детям,  
оставшимся без попечения родителей, «Наши дети»  
г. Череповец*

**Аннотация.** Социально-перцептивные умения педагога обеспечивают точность познания воспитанника-сироты; эффективность процесса его реабилитации, социальной адаптации. Целенаправленное развитие социально-перцептивных умений педагога центра помощи детям обеспечивается в ходе методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров.

**Ключевые слова:** социально-перцептивные умения педагога, общение, эффективность познания другого.

В основе педагогической деятельности заложены законы диалогического общения. Само общение условно можно представить в виде трех составляющих: интерактивной (организация взаимодействия), коммуникативной (передача информации), перцептивной (восприятие и познание друг друга). В современном образовательном процессе педагог в большей мере ориентируется на коммуникативную и интерактивную стороны. И этому есть объективные предпосылки (увеличение объемов и потоков информации, участников общения, скорости передачи информации и другое). Но при этом перцептивная сторона общения остается менее активизированной. И процесс познания своих воспитанников у педагога зачастую носит стихийный, интуитивный и неосознанный характер. И это является одной из ключевых причин понижения точности восприятия другого. Мы – педагоги – за внешним проявлением поведения ребенка перестаем видеть мотивы, эмоции, переживания.

Особое значение перцептивная сторона общения приобретает в условиях институционального воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В центры помощи детям поступают дети разного возраста, переживающие острые травматические, посттравматические, кризисные состояния. И от развития социально-перцептивных умений педагога зависит, насколько точно он сможет анализировать (но не оценивать) поведение ребенка; понимать мотивы и причины поведения, эмоциональную окраску, переживания своего воспитанника. Невозможно организовать процесс реабилитации, социальной адаптации ребенка, если педагог центра помощи детям целенаправленно не развивает у себя профессиональные социально-перцептивные



умения. А.А. Реан, Я.Л. Коломинский указывают, что существует тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности ребенка [2, с. 335]; в работе с «трудными» подростками проявление эмпатии со стороны педагога имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью [2, с. 339]. Практика показывает, что при недостаточном развитии у педагога центра помощи детям социально-перцептивных умений дефекты развития эмоционально-волевой, поведенческой сфер ребенка только усугубляются. М.Ю. Кондратьев указывает на то, что симпатия к подростку, проживающему в условиях центра помощи детям со стороны педагога, положительная эмоциональная окраска общения существенным образом повышают статус подростка в группе сверстников [1, с. 202].

Такое большое значение перцептивной стороны общения требует целенаправленной работы по развитию у педагогов социально-перцептивных умений. В условиях нашего центра помощи детям мы организуем методическое сопровождение профессионального развития педагогических кадров. Развитие социально-перцептивных умений педагогов строится в трех плоскостях: восприятие и познание педагогом самого себя; восприятие и познание педагогом ребенка; восприятие и познание среды общения. Остановимся подробнее на всех аспектах.

### ***1. Восприятие и познание педагогом самого себя.***

В данном аспекте особое внимание педагог-психолог уделяет сохранению и укреплению профессионального здоровья педагога. А именно, реализует технологию развития ресурсов (внутренних и внешних) педагога, помогающих в профилактике профессионального выгорания, в преодолении стрессовых ситуаций. С помощью диагностических методик педагог-психолог определяет уровень стресса, выраженность нервно-психической напряженности и тревожности педагога и многое другое. Администрация центра совместно с педагогом-психологом работает над выделением факторов, провоцирующих возникновение профессионального стресса. Далее организуется профилактическая, просветительская и коррекционная работа по развитию ресурсов стрессоустойчивости педагога.

В ходе методического сопровождения отрабатываются алгоритмы действий педагогов при разрешении сложных профессиональных задач. Например, разработанная нами деловая игра «Алгоритм-лабиринт» позволяет анализировать конкретные сложные профессиональные ситуации из воспитательного процесса. Раскладывать их на причины, первичные действия (то, что предпринимает педагог по случившемуся факту), вторичные действия (то, что направлено на профилактику или снижение частоты возникновения подобных фактов) и прогнозируемый результат. Неоднократный анализ сложных ситуаций позволяет развивать у педагога способность анализировать (а не оцени-

вать) поступки детей; накапливать педагогический инструментарий, оперативно подбирать приемы решения сложной ситуации.

Позитивно в практике нашей работы зарекомендовали себя деловые игры на формирование у педагогов крепкого энергетического поля, расширения спектра жизненных ресурсов. Например, игра «Имя, имя, имя» направлена на раскрытие индивидуальности взрослого (происхождение имени, семейная ситуация наречения именем, цвет имени; приятные моменты жизни, связанные со своим именем, и другое). Дидактическая игра «Словарный пасьянс» направлена на обогащение у педагогов комплекса речевых конструкций эмоционального реагирования на возникающие профессиональные ситуации. Возможно многовариантное использование игры, поскольку в русском языке только глаголов, обозначающих эмоциональные состояния, 17 классов.

Помимо деловых игр нами широко используются игровые упражнения типа «Команда», «Символ дня» и другие, которые направлены на поиск и вербальное обозначение сходных черт между педагогами в различных групповых объединениях. Использование таких упражнений является мерой профилактики конфликтов в педагогическом коллективе.

При разработке сценариев деловых игр для педагогов нами учитываются следующие моменты:

- возможность проживания для педагогов и администрации в игровом режиме разных ролей (например, рядового работника, администратора, руководителя рабочей группы и другое);

- включение в заключительной части деловых игр разных форм многоаспектной рефлексии (для осмысления педагогами значимости получаемых знаний; условий совместной деятельности, переживаемых эмоций и другое). Данные виды рефлексии используются в последующем воспитателями в работе с детьми.

## ***2. Восприятие и познание педагогом ребенка.***

В данном аспекте в ходе методического сопровождения развития педагогических кадров мы акцентируем внимание на осознании педагогами механизмов социальной перцепции и их влиянии на продуктивность педагогической деятельности. Например, на основе материалов исследования А.А. Реана и Я.Л. Коломинского [2] восприятия педагогом личности делинквентного подростка нами разработан сценарий формы методического обучения – исследовательская лаборатория. В ходе исследовательской лаборатории педагоги проводят контент-анализ педагогических характеристик воспитанников, состоящих на различных видах профилактического учета (в городской Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; в инспекции по делам несовершеннолетних отделов полиции). В ходе педагогической практики накоплен большой материал таких характеристик. Для исследовательской лаборатории характеристики подвергаются обезличиванию (убирается вся информация о

персональных данных ребенка). В качестве единиц анализа нами используются следующие: прогноз развития ребенка; общая оценка личности воспитанника (позитивная-негативная); оценка системы отношений ребенка к себе, другим, делу; констатация педагогом самооценки воспитанника и другое. После этого педагогам предлагается определить способы, формы и другое эффективного взаимодействия с данным воспитанником (под эффективным взаимодействием при этом понимается решение конкретных проблем воспитанника). Использование данной формы методического обучения в течение ряда лет позволяет нам сделать выводы о том, что в педагогических характеристиках чаще всего дается общая негативная оценка личности «трудного» воспитанника. При этом блокируются пути эффективного межличностного взаимодействия между педагогом и подростком, становится невозможным целенаправленное осуществление коррекции его поведения. Необходимо иметь в виду и так называемый эффект самореализующегося прогноза, в силу которого рассматриваемые негативные прогностические оценки по поводу личности воспитанника и его судьбы могут из предположений перейти в разряд реальных. Такая форма методического обучения пользуется большим откликом у педагогов. Сами педагоги отмечают, что с увеличением стажа профессиональной деятельности, появляется стереотипность восприятия детей. Даже еще не имея возможности пообщаться с ребенком, педагог определяет свое отношение к нему на основе получаемой информации.

Помимо этого в работе с кадрами нами используются техники телесно-ориентированной терапии (например, здесь нами разработана деловая игра «Душевный жест», используются упражнения «Пластелин», «Скала»). В педагогическом процессе педагог реализует преднамеренное (осознаваемое) педагогическое общение и непреднамеренное (то, что не контролируется). Как правило, это наши мимика, жесты, пластика движения. Но между тем они несут огромное воспитательное значение. Распознавание смысла психофизики человека (проявление эмоций, переживаний в мимике, жестах, позах человека) – это один из механизмов познания другого человека. Русский актер М.А. Чехов ввел термин «душевный жест», считая, что все совершающееся в душевной сфере, служит прообразом физических жестов, частных, видимых, характерных для каждого человека. Внешняя двигательная активность ведет к утомлению, душевные жесты укрепляют внутреннюю силу. Зоркость к жестам воспитанников или коллег позволяет педагогу более точно диагностировать душевное состояние собеседника.

### ***3. Восприятие и познание среды общения.***

Данный аспект перцептивной стороны общения тоже нельзя обойти вниманием. Общение педагога с воспитанником всегда сопровождается конкретной ситуацией (жизненный опыт, ценностные установки, позиции и многое другое). Одним из интересных путей методического сопровождения профес-

сионального развития кадров является обучение педагогов разным способам анализа информационных потоков. Чаще всего педагоги работают с ребенком в конкретной ситуации, не учитывая того социального опыта, который уже имеет воспитанник. И, как правило, это работа со следствием, но не с причинами. В своей работе мы используем метод причинно-следственного анализа (в литературе можно встретить термины «дерево проблем», факторный анализ). Этот метод активно применяется в комплексных социально-экономических исследованиях, в которых принимают участие социологи, педагоги, психологи и т.д. Данный метод позволяет выявить реальные причины возникновения трудностей, осмыслить возможности их решения, наметить меры профилактики социальных аномалий. Но, главное, данный метод позволяет организовать работу с причинами возникшей ситуации. Позитивно себя зарекомендовали и используемые в практике нашей работы деловые игры. Например, разработанная нами деловая игра «Садовники» направлена на осознание педагогами разных по характеру причин возникновения стереотипов в профессиональной деятельности, их позитивном значении, негативных последствиях в работе. В то же время игра направлена на прогнозирование возможного профессионального будущего при изменении профессиональных установок.

В конце хочется остановиться на таком моменте, как продуктивность педагогической деятельности. Конечно, данное понятие не воспринимается однозначно. Можно говорить, например, о функциональной и психологической продуктивности. Если говорить о функциональной продуктивности профессиональной деятельности педагога, то это, конечно, система методов и приемов взаимодействия с ребенком, умения диагностировать и разрешать конфликтные ситуации и другое. Психологическая продуктивность деятельности гораздо труднее распознается и диагностируется. Это изменение мотивов поведения ребенка, характера общения, доминирующего настроения, душевных переживаний и другое. Психологическая продуктивность может иметь и вполне реальные, зримые проявления (например, ребенок стал проговаривать взрослому свои проблемы, обращаться за советом, искать тактильного контакта, вводить свои ритуалы общения со взрослым – обняться при встрече, ритуальные обращения типа «и снова здравствуйте», написание SMS-сообщений с пожеланиями успеха в каком-то деле, пожеланий, подбадриваний и другое).

Подводя итог изложенному, хочется отметить, что умение понять ребенка – самое ценное в педагогическом процессе, поскольку сам педагогический процесс становится не просто рутинной передачей опыта, а возвращением Человека.

### **Список использованной литературы**

1. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений : учебное пособие / М. Ю. Кондратьев.– Санкт-Петербург : «Из-

дательство «Питер»», 2005. – 304 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»): ISBN 5-469-00543-7. – Текст: непосредственный.

2. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : ЗАО «Издательство «Питер»», 2000. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).

## **КОНКУРЕНТНАЯ СРЕДА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОРГАНИЗАЦИИ: ЗА И ПРОТИВ**

*М.А. Жукова*

*Костромской государственный университет  
г. Кострома*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу противоречий образовательного процесса, использующего конкурентные технологии. Исследуется влияние конкуренции на детей как важнейшей проблемы педагогической психологии. Анализ современной литературы, а также данных исследований приближает нас к пониманию того, что можно противопоставить конкуренции.

**Ключевые слова:** инклюзивность, конкуренция, мотивация, стратегии поведения по К. Хорни.

Актуальность статьи заключается в изучении закономерностей формирования невротических реакций детей на преобразование воспитательной и образовательной среды, прогнозирование последствий конкуренции и ее воздействия на детей с целью регулирования ее изнутри, что определяет перспективу развития инклюзивного образования как психолого-педагогической задачи.

Научная новизна заключается в анализе современной педагогической и социально-психологической литературы, посвященной противоречиям образовательного процесса, использующего конкурентные технологии.

Целью работы выступает сравнение доказательств сторонников использования конкурентных технологий при формировании мотивации учащихся и тех, кто рассматривает эти технологии как деструктивные и не способствующие созданию гуманистической среды в современном инклюзивном образовательном сообществе.

В работе рассматриваются основные аргументы сторонников двух подходов, стратегии конфликтного поведения учащихся при столкновении с трудностями и противоречиями в обучении, программы школы «Центр педагогического мастерства», пропагандирующей отказ от конкурентной среды в процессе обучения, и школы «Смарт скул», выступающей за безопасную, сберегающую и мотивирующую среду, исключаящую нездоровую конкуренцию.

Известно, что один из принципов государственной политики в сфере образования в Российской Федерации гласит о недопустимости ограничения или устранения конкуренции в сфере образования [5, с.7]. За последнее десятилетие было опубликовано достаточно литературы, в которой признается, что конкуренция в образовании есть обязательный ресурс для образовательных организаций, регионов и всей системы отечественного образования [3].

Считается, что без конкурентной среды в образовании учащиеся не будут мотивированы улучшать свои знания и навыки, а учебные заведения не будут стараться улучшать качество программ и услуг. В результате это может привести к снижению уровня образования и ухудшению его качества. Конкуренция может стимулировать инновации и улучшение качества образования, что, в свою очередь, может привести к росту возможностей для учащихся.

Распространенным мнением является декларирование того, что конкуренция:

1. Позволяет создавать разнообразные способы мотивации детей, которые будут заинтересованы сделать как можно больше и лучше. Это может превратиться в захватывающую игру, в которой победители получают поощрение.

2. Достаточно быстро может определить наиболее перспективных. Этот коллектив находится в постоянном развитии, а соперничество стимулирует улучшать имеющиеся навыки. Конкуренция действенна, когда на одно место победителя претендует несколько кандидатов и проще сделать выбор.

3. Всегда выступает как средство селекции лучших.

4. Четко выделяет людей с лидерскими качествами и помогает их развивать.

Применительно же к детскому образовательному коллективу подобные требования могут носить откровенно деструктивный характер. К наиболее очевидным разрушительным последствиям конкуренции следует отнести следующее:

1. Внутриколлективное соперничество может перерасти в межличностную борьбу, когда на первое место учащиеся будут ставить удовлетворение собственных амбиций.

2. Объединение коллектива на основе здорового социально-психологического климата будет затруднено, так как в условиях жесткой конкуренции о командной работе не может идти речь. В подобном детском коллективе не может быть единомышленников.

3. Учащимся становится невыгодно делиться опытом, найденной информацией, результатами проделанной работы, способами решений заданий, так как это основное конкурентное преимущество и никто не хочет помогать конкурентам.

4. Подобные отношения порождают стресс, дестабилизацию тех учеников, кто ориентирован на партнерство и сотрудничество, а подобный социально-психологический климат демотивирует всех.

5. Понятие «здоровая конкуренция» есть заблуждение. Она всегда перерастает в неприязнь большинства к лидерам и к отстающим. Какими бы благими целями это понятие не оправдывалось, сущность его остается неизменной, а именно – есть выигрывающие и проигрывающие.

6. Одно из наиболее неприятных последствий конкуренции в детской образовательной среде – склонности к интригам, сплетням, расследованиям, дружбе «против кого-то». Подобная обстановка губительна как для развития образовательных и творческих навыков, так и для развития межличностных позитивных доброжелательных взаимоотношений. В подобной системе уровень конфликтности резко возрастает, какие бы четкие «правила игры» ни устанавливались, так как у лидеров всегда будет больший доступ к ресурсам.

7. Конкуренция невозможна без сравнения. «Сравнение – вор радости» (Теодор Рузвельт).

Принято считать, что именно благодаря конкуренции формируется энергичность, предприимчивость, способность к риску в решении значимых вопросов жизни, стремление обрести необходимые для жизни и профессии знания. Однако не принято говорить о том, что происходит вытеснение на периферию тех, кто менее энергичен, инициативен, физически или ментально не здоров.

Известный психолог К. Хорни обращала внимание на то, что детские переживания имеют определяющее значение для формирования структуры и функционирования личности у взрослого [6]. Согласно К. Хорни, для детей характерны две потребности: потребность в удовлетворении (основные биологические нужды) и потребность в безопасности. Главной выступает именно последняя. основополагающий мотив – быть любимым, желанным и защищенным от враждебного влияния. Если эта потребность не удовлетворяется, то возникает конфликт, приводящий в действие защитные механизмы. Например, вытеснение. Разрушение ощущения безопасности при нахождении ребенка в образовательном коллективе, формируется базальная тревога и, как следствие, невротическое поведение, психологическая неустойчивость, приводящая к появлению у него психологических отклонений и диагнозов.

Основные стратегии поведения в обществе и в отношениях с другими людьми Хорни делит на три типа: ориентация на людей (уступчивый тип), ориентация от людей (обособленный тип), ориентация против людей (враждебный тип). Последняя – ориентация, для которой характерно доминирование, агрессивное восприятие других людей, восприятие жизни как борьбы против всех, направленность на повышение престижа, статуса, удовлетворение личных амбиций. Выражается потребность в получении признания и восхищения (форма невроза). Многие современные социальные психологи рассматривают внедрение теории конкурентной среды в современную систему образования как путь к неизбежной невротизации современных детей. Что особенно недопустимо в инклюзивных системах.

Конкурентная среда может быть деструктивной, разрушительной для психики неуверенных, имеющих особенности учеников, которые могут чувствовать себя подавленными или неспособными соревноваться с более уверенными и талантливыми сверстниками. Это приводит к резкому падению самооценки, мотивации и успеваемости. В результате это приведет к увеличению разрыва между конкурентно способными на определенном этапе учениками и более слабыми, падению веры в социальную справедливость в той образовательной среде, в которой они находятся. Развивается стигматизация, предполагающая «унизительные» (т. Гоффмана) отклонения от норм, принятых в образовательных учреждениях («двоечник», «неудачник», «тупица», «дурак»), характеризующееся дискриминацией – то есть отношением, которое отрицательно скажется на учащих.

Детям с особенностями приходится либо маскировать свое состояние неспособности успевать за другими, тратя на это огромные психические и физические ресурсы, либо постоянно чувствовать к себе настороженное отношение других, осуждение, пренебрежение со стороны и учащихся, и педагогов, а нередко и родителей, что провоцирует попытки поменять место учебы, несущие за собой дополнительный стресс. Между тем многие из этих проблем порождены именно внедрением технологий конкурентного обучения, как, якобы, наиболее эффективного.

Следовательно, ученики с меньшей конкурентной способностью, обусловленной разным социальным статусом, состоянием физического и ментального здоровья, уровнем умственного развития и другими факторами не только будут поставлены в зависимое положение, но и будут вынуждены использовать в общении неконструктивные или агрессивные стратегии поведения. Они заведомо неконкурентоспособны, не могут продуктивно функционировать в данной образовательной среде, что по определению исключает ее инклюзивность.

Инклюзивное образование – это процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Некоторые принципы инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
3. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
4. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
5. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.



Опираясь на вышеперечисленные принципы, можно отследить закономерность роста числа частных школ, которые пропагандируют переход в бесконкурентную плоскость. К примеру, Центр педагогического мастерства и частная школа «Смарт Скул» заявляют, что школа должна создавать условия, в которых ученики не будут соревноваться друг с другом, а будут активно поддерживать и помогать друг другу в обучении, кооперироваться при совместной работе.

Основные принципы данных школ включают:

1. Коллективное обучение: ученики должны не соревноваться, а работать вместе, обмениваясь знаниями и опытом, помогать друг другу в учебе.

2. Индивидуальная поддержка: учебное заведение должно предоставлять индивидуальную поддержку каждому ученику, чтобы помочь им развивать свои учебные навыки и достигать успеха.

3. Развитие социальных навыков: учебное заведение должно способствовать развитию социальных навыков учеников, таких как коммуникация, сотрудничество и эмпатия.

4. Оценка на основе развития: учебное заведение должно иметь систему оценки, которая будет основываться на развитии учеников и достижении их индивидуальных целей, а не на сравнении с другими учениками.

Это позволяет создать благоприятную образовательную среду, в которой каждый может достигать своего максимального потенциала и успешно обучаться, что, в свою очередь, является максимально возможной здоровой мотивацией. Жизнеспособность подобной среды определяется выбором бесконкурентного вектора обучения и уменьшает невротизацию современных школьников.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Конкуренция в образовании выступает важной движущей силой в обеспечении качества учебной деятельности и результата, дает мотивацию на саморазвитие, повышает эффективность и качество работы.

2. Бесконкурентная среда предполагает развитие через кооперацию, взаимопомощь, совместное достижение результата, рост самооценки учащегося и является безопасной альтернативой конкуренции.

3. Этим обусловлен запрос на подобные образовательные учреждения в связи с ростом невротизации детей и подростков, а также процентным увеличением детей с особыми потребностями, которые удовлетворяет инклюзивная бесконкурентная образовательная среда.

### **Список использованной литературы**

1. Козырева, О. А. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов / О.А. Козырева. – Москва : Юрайт, 2021. – 179 с.

2. Лях, Ю. А. Современная школа в условиях конкуренции // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 8–12.

3. Рубин, Ю. Б. Конкуренция в российском образовании: теории и противоречивые реалии. Университетское управление: практика и анализ / Ю. Б. Рубин. – 2017. – Т. 25. – № 5. – С. 17–30.

4. Салливан, Д. Кто, а не как. Выбирай коллаборацию, а не конкуренцию / Д. Салливан, Б. Харди. – Москва : Издательская студия Поле, 2021. – 184 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273\\_23.pdf](https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273_23.pdf) (дата обращения: 15.10.2023).

6. Хорни, К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – Москва : Издательство Питер, 2021. – С. 177.

7. Шишкин, К. А. Психологические особенности проявления конкуренции в среде старшеклассников / К. А. Шишкин // Форум молодых ученых. – 2018. – Том 1. – № 2. – С. 601–604.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*С.В. Жукова*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема личностной готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к школе. Представлен анализ результатов исследования формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** внутренняя позиция школьника, дети с тяжелыми нарушениями речи, дошкольники, игровая деятельность.

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме психологической готовности к школе, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Однако, как правило, при подготовке детей к школе отдается предпочтение интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. В то время как личностную готовность, в частности внутреннюю позицию школьника, не всегда рассматривают как необходимый компонент психологической готовности к школе [1].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую не могут удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникнове-

нию нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» [1].

Особую «группу риска» по данному компоненту готовности к школе составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Тревожным является тот факт, что с каждым годом увеличивается число детей, имеющих дефекты в речевом развитии. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) оказывают влияние на формирование личности ребенка и всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию. Социальное развитие большинства детей с ТНР полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Поэтому так важно у дошкольников, а особенно у детей с ТНР, формировать внутреннюю позицию школьника.

Изучением понятия внутренней позиции школьника занимались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, О.В. Карабанова, Е.Е. Кравцова, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Д.В. Лубовский и другие.

Цель нашего исследования – выявить и обосновать эффективность условия формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: внутренняя позиция школьника у детей 6–7 лет с ТНР. Предмет исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа как условие формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР.

Задачи исследования: 1) изучить теоретические подходы к проблеме формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР; 2) выявить уровень сформированности внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР; 3) разработать и реализовать психолого-педагогическую программу, направленную на формирование внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР; 4) оценить эффективность разработанной психолого-педагогической программы по формированию внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР; 5) разработать практические рекомендации для педагогов по формированию внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР.

В качестве гипотезы исследования выступает утверждение о том, что специально разработанная психолого-педагогическая программа может выступать эффективным условием формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР.

Исследование было организовано на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 "Земляничка"» города Вологды. В исследовании приняли участие 24 воспитанника подготовительных групп, дети 6–7 лет с ТНР. В качестве диагностического инструментария в исследовании была использована ме-

тодика «Внутренняя позиция школьника» Н.В. Афанасьевой (модификация методики Н.И. Гуткиной).

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика уровня сформированности внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР. На основе анализа результатов диагностики было выявлено следующее: 8 % исследуемых имеют высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника. Это свидетельствует о том, что у детей главным мотивом к обучению в школе является учебно-познавательный мотив. Средний уровень сформированности внутренней позиции школьника выявлен у 75 %, что может говорить о несформированности общего положительного отношения к школе. Учебная деятельность таким детям интересна, но игра еще очень важна для них. 17 % обследуемых имеют низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника. Это свидетельствует о том, что не сформировано осознанное и положительное отношение к школе. У детей преобладает игровая, дошкольная мотивация.

Таким образом, нами выявлено, что у большинства воспитанников подготовительных групп компенсирующей направленности (92 %) средний и низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника. Это свидетельствует о том, что дети данной категории могут иметь определенные трудности в процессе обучения в школе, так как у большинства детей не возникает потребности в новом виде деятельности – учебной, для них является главной игра и детские виды деятельности.

Следующим шагом нашего исследования стал формирующий этап эксперимента. Была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на формирование внутренней позиции школьника, для воспитанников подготовительной группы с тяжелыми нарушениями речи МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 "Земляничка"» с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с ТНР. Программа предназначена для групповой работы с воспитанниками подготовительной группы детей с ТНР (6–7 лет) в количестве 12 человек и рассчитана на 15 занятий длительностью 30 минут, которые проводятся 2–3 раза в неделю. Занятия проходят в кабинете педагога-психолога, где осуществляется групповая, индивидуальная и фронтальная формы работы. В ходе занятий используются различные упражнения, игры, задания, беседа, элементы сказкотерапии. Сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности дошкольника и ключевым методом для развития социально-коммуникативной сферы детей, ввиду чего именно на данный вид деятельности ставился акцент в реализации программы. В игре и других видах совместной деятельности дети обмениваются информацией, планируют, разделяют и координируют функции. Кроме сюжетно-ролевых игр применяются игры с правилами, которые содержатся в программе.

По окончании реализации программы был проведен повторный замер в экспериментальной и контрольной группах. У всех участников экспериментальной группы после проведения психолого-педагогических занятий наблюдается положительная динамика уровня сформированности внутренней позиции школьника. Это говорит о том, что укрепилось общее отношение детей к школе, произошло принятие групповой урочной формы работы и отказ от индивидуальных занятий дома.

Используя статистический Т-критерий Вилкоксона, мы оценили достоверность сдвига показателей в экспериментальной группе (уровень значимости равен ,003). Применение Т-критерия Вилкоксона позволило сделать вывод о том, что в экспериментальной группе произошел существенный прирост показателя внутренней позиции школьника ( $T_{эмп} = -3,002^{**}$ ) [2].

Непараметрический U-критерий Манна – Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами отсутствуют статистически значимые различия (уровень значимости равен 0,201). Данный факт может говорить о том, что на контрольную группу могли оказывать влияние факторы фона, естественного развития на протяжении всего периода реализации программы.

Таким образом, реализованная нами экспериментальная работа подтверждает выдвинутую гипотезу об эффективном влиянии разработанной психолого-педагогической программы на становление внутренней позиции детей с ТНР в игровой деятельности. Содержательная специфика программы, связанная с активным применением игровых приемов и средств, выступает эффективным условием актуализации внутренней позиции детей с тяжелыми нарушениями речи. Дальнейшими направлениями научно-исследовательского поиска могут стать расширение выборочной совокупности исследования, а также выход на новые нозологические группы обучающихся младшего школьного возраста с целью оптимизации их внутренних образовательных ресурсов.

### **Список использованной литературы**

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Мастера психологии, 2008. – 398 с.
2. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

## СПЕЦИФИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТОВ

*О.Ю. Камакина, П.В. Кузнецова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей тревожности школьников. Выявлены общие и специфические проявления школьной тревожности в подростковом и юношеском возрастах.

**Ключевые слова:** школьная тревожность, подростковый возраст, юношеский возраст.

Школьники подросткового и юношеского возрастов сталкиваются с рядом новых вызовов, таких как: формирование личности, установление социальных связей, построение близких отношений, выбор профессии и многие другие, что влияет на состояние психологического благополучия обучающихся. Раннее выявление проблем и своевременная помощь подросткам и юношам с высоким уровнем тревожности может способствовать их более успешной адаптации к жизненным изменениям и повысить психологическое благополучие.

Изучению специфики тревожности у детей подросткового возраста посвящены работы О.А. Матвеевой, Н.В. Прислопской, Н.Э. Солянина, Т.П. Усыниной и др. Подростковый возраст характеризуется бурным физическим, эмоциональным и психологическим развитием, а также поиском собственной идентичности и места в обществе. Для этого периода характерны эмоциональные колебания, которые могут быть вызваны как внутренними факторами (например, гормональными изменениями), так и внешними воздействиями (конфликты с родителями, педагогами, проблемы в школе или с друзьями), что требует особого внимания и поддержки со стороны родителей, учителей и специалистов.

В работах авторов Т.Д. Азарных [1], Н.В. Иванова, О.С. Прилепских [3], Е.И. Стрижиус описаны некоторые особенности формирования тревожности у школьников юношеского возраста. Данный период является важным этапом в жизни человека, во время которого формируются его личность, ценности и мировоззрение, появляются новые социальные роли и ожидания, которые могут вызывать тревогу и неуверенность в себе [1].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей тревожности детей подросткового и юношеского возрастов. В исследовании приняли участие 60 школьников: 30 учеников в возрасте от 14 до 15 лет (15 мальчиков и 15 девочек) и 30 респондентов в возрасте от 16 до 17 лет (15 мальчиков и 15 девочек). Нами были использованы следующие методы: методика диагно-

стики уровня школьной тревожности К. Филлипса, педагогическое наблюдение, экспертная оценка. Статистическая обработка результатов производилась с помощью U-критерия Манна – Уитни. Гипотеза исследования: школьная тревожность в подростковом и юношеском возрастах имеет общие и специфические проявления.

Анализируя полученные результаты подростков, можно отметить наличие у 20% испытуемых повышенного и высокого уровня тревожности. Наиболее выраженными параметрами являются следующие: переживание социального стресса (60 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (52 %), общая тревожность в школе (40 %), страх самовыражения (36 %), фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний (20 %) и страхи в отношениях с учителями (у 18 % школьников подросткового возраста). Можно сделать вывод о наличии высокого уровня рисков и дифференциации в области эмоционального благополучия обучающихся. Статистически значимых различий показателей школьной тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста не выявлено.

Рассматривая результаты учащихся юношеского возраста, у 16 % школьников был выявлен повышенный уровень тревожности. Несмотря на отсутствие у детей высокого уровня тревожности, группа респондентов с повышенным уровнем достаточно велика. Наиболее высокими показателями являются следующие: общая тревожность в школе (42 %), переживание социального стресса (40 %), страх самовыражения (28 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (28 %), страх ситуации проверки знаний (22 %), фрустрация потребности в достижении успеха (16 %). Статистически значимых различий школьной тревожности у мальчиков и девочек юношеского возраста не выявлено.

Сравнивая в целом результаты школьной тревожности обучающихся подросткового и юношеского возраста, можно отметить общие особенности школьной тревожности: примерно пятая часть школьников находится в неблагоприятной ситуации эмоционального благополучия, а именно: демонстрируют высокий и повышенный уровень тревожности, данная тенденция становится более выраженной к юношескому возрасту и приобретает устойчивый характер. Половых различий школьной тревожности не выявлено на обоих возрастах.

К специфическим особенностям школьной тревожности подросткового в сравнении с юношеским возрастом можно отнести следующие: более высокие результаты по параметрам – переживание социального стресса, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх самовыражения.

### **Список использованной литературы**

1. Азарных, Т. Д. Тревожность, посттравматические стрессы и темперамент / Т. Д. Азарных // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – С. 79–83.

2. Камакина, О. Ю. Стиль педагогической деятельности учителей начальных классов как детерминанта тревожности младших школьников / О. Ю. Камакина // Общество: Социология, Психология, Педагогика. – 2022. – № 7(99). – С. 74–79.

3. Прилепских, О. С. Социальная тревожность и ее влияние на межличностные отношения в юношеском возрасте / О. С. Прилепских // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 301–305.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е.А. Красильникова*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** Работа посвящена изучению проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Нами были рассмотрены теоретические аспекты этой проблемы, а также описана экспериментальная работа, приведены полученные данные, проведен их анализ и интерпретация.

**Ключевые слова:** регулятивные универсальные учебные действия, младший школьный возраст, тяжелые нарушения речи.

Младший школьный возраст – это период значительных изменений всего психического облика ребенка. Он начинает размышлять, прежде чем действовать, пытаясь оценить свой поступок в зависимости от результата.

В школе ребенок должен рассматривать и заучивать тот материал, который в данный момент сам по себе может быть ему и не интересен, но нужен и важен для последующей учебной работы. Отношение к процессу обучения как к важному и ответственному делу не складывается само собой. Именно поэтому состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в профессиональной деятельности педагога. В начальной школе начинают формироваться универсальные учебные действия, которые в дальнейшем определяют эффективность и успешность в обучении.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья большое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий [2].



Особое внимание уделяется формированию регулятивных универсальных учебных действий. Регулятивные УУД включают в себя: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию [1].

Особые трудности в формировании регулятивных универсальных учебных действий возникают, прежде всего, у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – дети с ТНР) оказывают огромное влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети с ТНР имеют ряд психолого-педагогических особенностей, которые затрудняют формирование регулятивных УУД, и поэтому они нуждаются в дополнительных занятиях.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как А.Г. Асмолов, И.В. Володарская, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и др.

Цель исследования: выявить и обосновать эффективность специально разработанной психолого-педагогической программы как условия формирования регулятивных УУД у младших школьников с ТНР.

Объект исследования: регулятивные УУД у младших школьников.

Предмет исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа, включающая комплекс игровых приемов и средств как условие формирования регулятивных УУД у младших школьников с ТНР.

Задачи исследования: 1) изучить теоретические подходы к проблеме формирования регулятивных УУД у младших школьников с ТНР в игровой деятельности; 2) выявить уровень сформированности регулятивных УУД у младших школьников с ТНР; 3) разработать и реализовать психолого-педагогическую программу, направленную на формирование регулятивных УУД у младших школьников с ТНР в игровой деятельности; 4) оценить эффективность разработанной психолого-педагогической программы, направленной на формирование регулятивных УУД у младших школьников с ТНР; 5) разработать практические рекомендации для педагогов по формированию регулятивных УУД у младших школьников с ТНР.

В качестве гипотезы выступает утверждение о том, что специально разработанная психолого-педагогическая программа может выступать эффективным условием формирования регулятивных УУД у младших школьников с ТНР.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Центр образования № 42 г. Вологды». В исследовании принимали участие 24 обучающихся первых классов. Средний возраст обучающихся – 8 лет. В качестве диагностического инструментария в исследовании была использована методика оценки уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников М.А. Ступницкой.

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников. На основании результатов диагностики было выявлено следующее: 20,8 % испытуемых продемонстрировали высокий уро-

вень овладения регулятивными УУД, что может говорить о достаточной сформированности навыков постановки конкретной и достижимой цели, планирования собственной деятельности, сохранения общей последовательности действий, а также об умении контролировать процесс собственной деятельности и оценивать ее результат. Средний уровень развития регулятивных УУД выявлен у 41,7 % обучающихся, что может говорить о частичной сформированности изучаемых навыков. У испытуемых данной категории можно пронаблюдать следующие характеристики: трудности в осуществлении контроля своей деятельности, с достижением поставленной цели и необходимого результата. У 37,5 % обучающихся выявлен низкий уровень развития регулятивных УУД, что говорит о несформированности умений составлять последовательность действий и прогнозирование их результата. Детям данной категории крайне сложно осуществлять оценку и коррекцию ошибок в собственной деятельности.

Таким образом, было выявлено, что среди младших школьников достаточно большой процент детей (79,2 %) со средним и низким уровнем сформированности регулятивных УУД. Поэтому нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа «Я себя контролирую», направленная на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в игровой деятельности. Программа была рассчитана на 15 групповых занятий продолжительностью 35–40 минут, которые проводились 2–3 раза в неделю. Занятия были направлены на развитие у обучающихся умений целеполагания, планирования, контроля, прогнозирования, оценки и личностной саморегуляции. Основным средством коррекции социально-коммуникативной сферы детей выступила сюжетно-ролевая игра. Кроме того, программа предполагает использование различных упражнений, игр, заданий, бесед и элементов сказкотерапии.

По окончании реализации психолого-педагогической программы был проведен повторный замер в контрольной и экспериментальной группах. У обучающихся первых классов в обеих группах уровень развития регулятивных УУД стал выше. Используя Т-критерий Вилкоксона, мы оценили достоверность сдвига показателей в экспериментальной группе (уровень значимости – 0,004). U-критерий Манна – Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами не выявлены статистически значимые различия (уровень значимости – 0,728). На результат могли повлиять факторы истории и естественного развития, оказывающие воздействие на участников контрольной группы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная психолого-педагогическая программа может выступать эффективным условием формирования регулятивных УУД у младших школьников с ТНР в игровой деятельности.

## Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов / Под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение. – 2008. – 127с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение. – 2014. – 10 с.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО РЕАЛИЗАЦИИ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ

*Е.А. Кузнецова*

*Дом социального обслуживания «Сосновая Роща»*

*д. Сосновая роща*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы психолога по развитию коммуникативных навыков у молодых инвалидов через внедрение в деятельность учреждения различных программ и проектов, направленных на успешную социализацию данной категории граждан.

**Ключевые слова:** инвалиды, реабилитационные программы, коммуникативные навыки.

В автономном учреждении социального обслуживания Вологодской области «Дом социального обслуживания "Сосновая Роща"» проблема развития эмоционально-волевой и коммуникативной сфер получателей социальных услуг очень значима.

В современных условиях ее актуальность (развитие эмоционально-волевой и коммуникативных сфер) возрастает в связи с особенностями социального окружения подопечных, в котором часто наблюдается дефицит «живого» общения, речевой культуры во взаимоотношениях между людьми. Мы часто не замечаем, что опекаемые испытывают серьезные трудности в общении с окружающими. Замыкаясь на телевизоре, они стали меньше общаться и с работниками дома социального обслуживания, и друг с другом. Наиболее интенсивно коммуникативное развитие подопечных зависит от опыта общения со сверстниками, что является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. Этот опыт во многом определяет характер отношения к себе и окружающим [1, с. 356–364].

Малокоммуникабельный получатель социальных услуг не может содержательно общаться, не способен к совместной деятельности, не интересуется проблемами сверстников. Чтобы избежать отчужденности, враждебности и агрессивности (а это все следствия неумения общаться с окружающими), опекаемые приглашаются к участию в индивидуальных и групповых занятиях и тренингах.

Новизна проекта и программ заключается в создании и реализации комплекса мероприятий, направленных на поддержание и развитие потенциала молодых инвалидов для их автономного проживания и включения в трудовую деятельность и жизнь общества.

Цель: оказание социально-психологической помощи получателю социальных услуг в раскрытии коммуникативных навыков и мобилизации внутренних ресурсов.

Одним из путей улучшения качества жизни молодых людей с интеллектуальной недостаточностью и психическими расстройствами является повышение их социальной адаптации, принятие ими ценностей, норм и стилей поведения, которые существуют в обществе. Поэтому в рамках реализации психологической деятельности важное значение отводится взаимоотношениям между проживающими.

Для решения задач и достижения целей с получателями социальных услуг осуществляется психологическая деятельность по следующим направлениям: консультирование по вопросам социально-психологической реабилитации, психологическая диагностика, психологическая коррекция, социально-психологический тренинг, социально-психологический патронаж.

Психолог проводит индивидуальную беседу с вновь прибывшими подопечными в день прибытия или на следующий день, а также диагностику по краткой шкале оценки психологического статуса (Mini-Mental State Examination, MMSE).

В настоящее время в учреждении реализуется 3 психологических программы с проживающими: «Искусство жить», «Добро без границ», «Развитие психомоторики и сенсорных процессов», а также проект «С улыбкой по жизни». Они очень интересны для подопечных и направлены на развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сфер личности. С подопечными проводится вводное диагностическое занятие «Оценка исходного состояния проблемы через определение особенностей личностного и эмоционального благополучия подопечных (диагностика и опрос подопечных)», а итоговое – в конце реализации программ для того, чтобы проследить динамику показателей [3, с. 112–115].

Общение в жизни опекаемых играет важную роль. Именно в общении они усваивают систему нравственных принципов, типичных для общества и социальной среды. В работе с участниками проекта и программ психолог отдает предпочтение групповой форме проведения психологических занятий. Общение со сверстниками воспринимается как нечто очень важное и личностное,

однако известно, что у подопечных существует потребность и в благоприятном, доверительном общении и с работниками дома социального обслуживания. На занятиях по общению психолог проводит коррекцию эмоционально-личностной сферы, развивает у получателей социальных услуг навыки адекватного общения со сверстниками и окружающими. На занятиях подопечные получают знания о том, как общаться и упражняются в применении различных способов поведения, овладевают навыками эффективного общения. Большое внимание уделяется обсуждению различных ситуаций, групповым дискуссиям, ролевому проигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке и групповому тестированию.

На занятиях с психологом подопечным важно ощущать полную безопасность и доверие к ведущему. Поэтому психолог старается организовать доброжелательную и доверительную атмосферу взаимного общения для продуктивной работы.

В работу психолога включены занятия по выработке у подопечных элементарных правил вежливости. Через ролевое проигрывание отрабатываются навыки культуры общения, усваиваются знания этикета. Занятия по форме напоминают тренинги: с помощью специальных упражнений и ролевых игр подопечные вырабатывают адекватную самооценку и корректируют свое поведение. Занятия по развитию коммуникативных навыков подопечным нравятся, так как это является неотъемлемой частью их повседневной жизни.

Все участники занятий разные. Они по-разному (быстро или медленно) включаются в работу, воспринимают и осознают то, что им объясняет психолог на своих занятиях. У них свой индивидуальный стиль познавательной и мыслительной деятельности, особенности внимания, восприятия, памяти, воображения. Они отличаются по умственному развитию и способностям, характеру, склонностям, устойчивости интересов, вкусов, привязанности, свойствам темперамента. У них разное отношение к достижениям и неудачам. Различные положения в коллективе сверстников.

Поэтому в процессе реализации психологической деятельности подопечные проходят комплекс психологических мероприятий по заявленной проблеме, направленных на улучшение общего психологического здоровья. Психологическая фабула занятий основана на том, чтобы создать атмосферу, где опекаемые пребывали по сказочному счастливо, в дружбе и согласии, пребывали с особыми свойствами: доброты, понимания, взаимопомощи, терпения, такта, юмора, здоровья и т.д. Такая форма несет в себе нравственные ценности, имеющие личностный смысл для каждого и обогащающие взаимоотношения всех участников занятий.

Основные темы занятий: развитие навыков общения и взаимодействия, операций обобщения, ощущений и восприятий различной модальности, коммуникативных навыков, познавательных процессов, внимания и анализ ситуаций с проявлением внимательности как свойства личности.

На занятиях присутствуют игровые моменты: используются игры на понимание разных эмоциональных состояний, отдельных черт характера и развитие умения выполнять совместные действия, изучение свойств произвольного и произвольного внимания: избирательности, сосредоточенности, устойчивости, распределения, переключения, а также образной, словесной, логической памяти.

Подопечными на психологических занятиях выполняется множество упражнений, направленных на восприятие окружения, развитие познавательных процессов и личностного самосовершенствования, взаимовосприятие умения управлять своим эмоциональным состоянием, воспитание сильных качеств личности.

Ежегодно проводятся тренинговые занятия, посвященные: Дню психического здоровья; Дню толерантности; Дню психолога и Международному дню инвалидов.

Очень важным моментом в психологической работе являются групповые совместные встречи с волонтерами международного общественного фонда действия духовно-нравственному возрождению современного общества «Фонд апостола Андрея Первозванного» добровольческого проекта «Особые встречи». Такие занятия проводятся еженедельно в онлайн-режиме.

Психолог при проведении совместных занятий с волонтерами учитывает психофизиологические и индивидуальные особенности каждого участника занятий. Инклюзивная деятельность является многогранным и комплексным процессом при совместной работе с волонтерами. Подопечные могут быть самими собой: высказывать свое мнение и придерживаться его. Такое психологическое сопровождение дает проживающим возможность максимально просто прогрессировать в социальном развитии, основой которого является социальная адаптация.

В том числе организованы и индивидуальные встречи волонтеров с подопечными. Художники из разных городов России пишут портреты подопечных простым карандашом и акварелью.

Организатором встреч проводятся различные мероприятия: от онлайн-экскурсий в режиме реального времени до концертов знаменитых исполнителей. Проживающие на занятиях знакомятся с малоизвестными музыкальными инструментами, участвуют в викторинах, тематических днях, театральных мастер-классах, изготавливают открытки, путешествуют по городам России, национальным паркам, зоопаркам, дельфинариям, циркам, музеям и сыроварням нашей страны.

Таким образом, онлайн-встречи позволяют проводить мероприятия различного формата. Подопечные расширяют свой кругозор и знакомятся с историей и культурой маленьких городов и городов-миллионников России. Такой формат встреч раскрепощает подопечных, формирует и развивает у них коммуникативные навыки. Опыт сотрудничества по организации взаимодействия наших подопечных и волонтеров показывает, что системная работа содействи-

ет повышению качества жизни и социализации проживающих в доме социального обслуживания, обогащает новыми социальными контактами, знаниями и положительными эмоциями.

Подопечные участвуют в совместной с волонтерами деятельности, изготавливают открытки на значимые праздники, дают интервью о проводимых занятиях. Такая совместная работа волонтеров с опекаемыми позволяет обеспечить равное отношение ко всем участникам занятий.

Одним из направлений работы психолога в учреждении является социально-психологический патронаж, который ежедневно осуществляется на все отделения учреждения, где проживающие, в т.ч. и маломобильные, могли пообщаться с психологом в привычных для них условиях.

Целенаправленный индивидуальный патронаж представлен изучением социально-психологического климата в коллективе, а также непосредственно индивидуальными беседами. Таким образом, получатели социальных услуг вовлечены в позитивную контактную среду. На основе систематического наблюдения за подопечными обеспечивается своевременное выявление ситуаций психологического дискомфорта, личностных конфликтов и других ситуаций, способных усугубить жизненную ситуацию. Создаются условия для своевременного оказания социально-психологической помощи.

Ежегодно психологом с подопечными проводится анкетирование для определения доли граждан, удовлетворенных оказанными социальными услугами. В анкетировании принимают участие дееспособные, ограниченно дееспособные и недееспособные проживающие. Результаты анкетирования показывают высокую степень удовлетворенности социальными услугами. Этому способствует профессионализм и компетентность специалистов, оказывающих социальные услуги, а также построение взаимоотношений с получателями социальных услуг на индивидуальной основе, исходя из потребностей конкретного подопечного.

Работа психолога по реализации реабилитационных программ заслужила высокой оценки экспертов. Так, в 2023 году психолог заняла 1 место в региональном этапе Всероссийского конкурса профессионального мастерства в сфере социального обслуживания в номинации «Лучшая практика ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами».

### **Список использованной литературы**

1. Айбазова, М. Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 1. – С. 356–364.
2. Айшервуд, М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд. – Москва : Педагогика, 2011. – С. 234–237.
3. Богданова, Т. Г. Педагогика инклюзивного образования : учебник. – Москва : ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2018. – С. 112–115.

# РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС» В ПРОЕКТИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

*Н.В. Малухина*

*Вологодский институт развития образования*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности образовательной модели «Ресурсный класс» в проектировании инклюзивной образовательной среды для обучающихся с РАС.

**Ключевые слова:** образовательная модель, ресурсный класс, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, воспитательная инклюзивная среда.

Инклюзивный подход в образовании, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников, в признании ценности достижений каждого из них и важности развития ученических сообществ [5, 7], объединяющих нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, в значительной степени обогащает воспитательные ресурсы образовательной среды. Это происходит, с одной стороны, за счет реализации образовательными организациями вариативных воспитательных технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р); с другой стороны, через ориентацию воспитательных систем образовательных организаций на формирование и развитие принимающего восприятия и отношений участников образовательных отношений.

Одной из доказательных организационных моделей, обеспечивающих условия для жизнедеятельности обучающихся с особыми возможностями здоровья в массовых общеобразовательных организациях и направленных на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся, выступает образовательная модель «Ресурсный класс». Суть модели сводится к созданию в общеобразовательной школе специального пространства, где ученики, имеющие трудности в обучении, могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими образовательными потребностями, что будет способствовать их социализации, воспитанию и обучению. Сверстнико-опосредованное вмешательство обеспечивает для обучающихся с ОВЗ максимально широкий массив образцов поведения для подражания. Успешность работы по включению детей с ОВЗ в среду типично развивающихся сверстников напрямую зависит от организации налаженной системы взаимодействия специалистов ресурсного и общеобразовательного классов.



Внедрение образовательной модели «Ресурсный класс» в региональной системе образования началось с 2021/2022 учебного года с открытия ресурсного класса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) на базе МОУ «СОШ № 39» г. Вологды [1]. В текущем учебном году в области функционирует уже четыре ресурсных класса. Кафедрой психологии и коррекционной педагогики АОУ ВО ДПО «ВИРО» организуется методическая поддержка педагогических работников ресурсных классов на регулярной основе, в том числе проводятся курсы повышения квалификации, стажировки, семинары. С этого года на базе одной из школ открыта региональная инновационная площадка, на базе другой – тематическая стажировочная площадка, что позволит обеспечить трансляцию позитивных практик работы с детьми с РАС с использованием технологии ресурсной зоны.

Индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для детей с РАС в школе очень важен, потому что расстройства аутистического спектра охватывают как очень тяжелые случаи, когда ребенок совсем не владеет речью, так и случаи, когда ребенок почти не отличается от своих типично развивающихся сверстников. Важно подчеркнуть, что для получения образования дети с РАС даже с высоким уровнем навыков и функционирования нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей. Основные признаки РАС – качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также повторяющиеся стереотипные паттерны поведения, интересов и деятельности, затрудняют передачу таким детям социального опыта, введение их в культуру [2, 1]. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют ключевую задачу специальной психолого-педагогической помощи лицам с РАС.

В условиях образовательной модели «Ресурсный класс» создаются такие условия, при которых осуществляется постепенная адаптация обучающихся с РАС к обучению в школе, к расширению круга их общения, к активному участию в совместных делах, внутришкольных и выездных мероприятиях.

В ресурсном классе обучение проходит по адаптированным основным общеобразовательным программам, обязательной частью которых является программа воспитания. Обучающиеся последовательно включаются в учебную и воспитательную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, внеурочные занятия и воспитательные мероприятия вместе со сверстниками при поддержке тьютора. Интенсивность тьюторской поддержки определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста (Письмо Минобрнауки России от 07.07.2017 № ТС-267/07 «О направлении информации»).

Воспитательный потенциал совместной деятельности педагогических работников (классных руководителей, тьюторов, учителей-предметников, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, педагогов дополнительного образования) с обучающимися и их родителями (законными представителями) обеспечивает получение школьниками необходимых социальных навыков на доступном уровне с учетом специфических особенностей развития при РАС. Помогает им лучше ориентироваться в сложном мире человеческих взаимоотношений, эффективнее налаживать коммуникацию с окружающими, увереннее себя чувствовать во взаимодействии с ними, продуктивнее сотрудничать с людьми разных возрастов и разного социального положения [3, с. 3].

Составной частью воспитательного процесса в школе является внеурочная деятельность, направленная на создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей. Это не только обязательные для освоения курсы коррекционно-развивающей области (в зависимости от варианта АООП они варьируются), но и разнообразные программы дополнительного образования (студии, кружки, секции), внеурочные внутришкольные мероприятия (праздники, концерты, творческие и спортивные акции), внешкольные мероприятия (экскурсии, прогулки, участия в выставках, выступлениях вне школы). Нередко именно с воспитательных форм деятельности начинается создание инклюзивных ситуаций для обучающихся с РАС (а не с уроков). Преимущества этих форм совместной деятельности очевидны: они, как правило, связаны с увлечениями ребенка с РАС; проходят в окружение заинтересованных сверстников, что является благоприятной основой для общения; досуговая и внеучебная деятельность (конкурсы, концерты, экскурсии и любые другие мероприятия) – прекрасная возможность интересно провести время в коллективе с другими детьми. С одной стороны, эти формы совместной деятельности могут быть очень сложны для ребенка с РАС, т.к. они слабо структурированы, могут сопровождаться шумом, большим количеством контактов. Но, с другой стороны, в такие моменты ребенок более свободен в своих действиях, а с помощью тьютора эти инклюзивные ситуации могут быть использованы для формирования социальных и коммуникативных навыков ученика с РАС. Для этого важны следующие условия:

- подбор мотивационных стимулов, способствующих поддержанию интереса обучающихся к внеурочным и тематическим событиям (общеклассным и общешкольным мероприятиям);

- предварительное ознакомление с необходимыми навыками или знаниями, которые пригодятся в какой-либо ситуации в будущем, в комфортном для детей темпе. Стратегия прайминга позволяет преодолеть трудности с пониманием речи, пробелами в знаниях об окружающем мире, сложностями в соблюдении правил (методы: видеомоделирование; социальные истории; метод физической и вербальной подсказки);

- осуществление педагогического наблюдения и тьюторского сопровождения детей во время проведения мероприятий.

Существует вариант обратной инклюзии, когда в ресурсный класс приглашаются ученики из общеобразовательного класса. Дети с РАС в таком случае могут общаться со своими сверстниками в более знакомой для них среде; при такой форме взаимодействия проще регулировать количество детей. Формирование принимающего отношения к ученикам с РАС у нормативно развивающихся одноклассников, подготовка сверстников-наставников, ровесников – тьюторов – важные воспитательные ресурсы инклюзивной образовательной среды. Насколько они будут задействованы, зависит в значительной степени от заинтересованности педагогов в создании в школе атмосферы взаимопомощи и принятия, целенаправленности и последовательности данных направлений работы [4, с. 248]. Дети без особых образовательных потребностей становятся более квалифицированными в понимании и реакциях на поведение своих друзей с РАС, они получают функцию развитого принятия и навыки правильного понимания уникальных сторон каждого человека. Формируются личностные принципы – укрепление приверженности этическим принципам. Повышается уровень комфорта с людьми, которые имеют особые образовательные потребности, сокращается боязнь детей с РАС и упрощение взаимодействия с ними. Родители (законные представители) также чувствуют себя более комфортно с людьми с особыми образовательными потребностями из-за опыта своих детей. Более гармонизированная атмосфера в классе способствует лучшему обучению.

Таким образом, образовательная модель «Ресурсный класс» обеспечивает условия для обогащения воспитательного потенциала инклюзивной образовательной среды, характеризующейся целенаправленными изменениями как лиц с особыми образовательными потребностями, так и нормативно развивающихся сверстников при совместном взаимодействии в общении, обучении, воспитательных событиях. Воспитание повышает инклюзивную культуру всех участников образовательных отношений, содействует развитию дружественной образовательной среды в школе.

### **Список использованной литературы**

1. Ивакина, В. А. Ресурсный класс: опыт организации и функционирования / В. А. Ивакина, Ю. И. Субботина // Источник Информационно-методический и научно-педагогический журнал – 2022 – № 3 (114). – С. 34–35
2. Морозов, С. А. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов, С. С. Морозова, Т. И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18. – № 1. – С. 51–61
3. Рабочая программа воспитания школьно-дошкольного отделения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва 2021. //

[https://autism-frc.ru/ckeditor\\_assets/attachments/4486/itog\\_novaya\\_rabochaya\\_programma\\_vospitaniya\\_frts\\_may\\_2023\\_na\\_sayt.pdf](https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4486/itog_novaya_rabochaya_programma_vospitaniya_frts_may_2023_na_sayt.pdf)

4. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива : Козорез А. И. – Москва : АНО Ресурсный класс. – 2015. – 360 с.

5. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – Москва : МГППУ, 2022. – 151 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*А.Н. Мурышева, М.О. Цатурян*  
*Вологодский государственный университет*  
*г. Вологда*

**Аннотация.** В период младшего школьного возраста у детей интенсивно развивается связная речь, обогащается словарный запас и звуковая культура речи, соответственно, начинает формироваться словесно-логическое мышление. Данный вид мышления является самым сложным в своем развитии, поэтому необходимо уделять особое внимание к детям с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** младшие школьники с ТНР.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), одной из важнейших задач в начальном звене обучения является формирование словесно-логического мышления у младших школьников, так как данный вид мышления обуславливает успешность школьников в обучении.

В период младшего школьного возраста у детей интенсивно развивается связная речь, обогащается словарный запас и звуковая культура речи. На основе всего вышеперечисленного начинает формироваться словесно-логическое мышление. Данный вид мышления является самым сложным в своем развитии, поэтому необходимо уделять особое внимание к детям с тяжелыми нарушениями речи [1, 2].

В силу дефекта речи у детей наблюдаются трудности в формировании правил и понятий, их осмыслении, а также в установлении причинно-следственных связей, поэтому для детей младшего школьного возраста необходимо создавать специальные условия для его развития. Одним из условий

является игровая деятельность. Во время игры школьники легче усваивают необходимые знания, умения и навыки, а также могут научиться справляться с трудностями, возникающими в учебной деятельности.

Изучением словесно-логического мышления у младших школьников занимались такие отечественные психологи, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, Т.Д. Марцинковская, С.Л. Рубинштейн и другие.

Целью нашего исследования выступила разработка и апробация психолого-педагогической программы, включающей комплекс игровых приемов и средств как условия формирования словесно-логического мышления у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Для проверки эмпирической гипотезы о влиянии специально разработанной психолого-педагогической программы на формирование словесно-логического мышления у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в игровой деятельности на базе МАОУ «Центр образования № 42» г. Вологды была проведена специально организованная научно-практическая работа. В исследовании приняли обучающиеся 1-х классов с тяжелыми нарушениями речи.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ научных источников, формирующий эксперимент, методы психодиагностики, методы математической обработки и анализа данных. Для проверки имеющегося уровня развития словесно-логического мышления в качестве диагностического инструментария мы использовали авторскую методику Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова (определение уровня развития словесно-логического мышления у младших школьников).

Экспериментальное исследование осуществлялось по плану № 10 Д. Кэмпбелла для двух естественных групп. В нем принимали участие 24 обучающихся. В качестве контрольной и экспериментальной групп были взяты две равные по объему естественные группы, в которых была осуществлена первичная диагностика словесно-логического мышления.

На следующем этапе исследования на основе полученных данных нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на формирование словесно-логического мышления у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в игровой деятельности. Она была рассчитана на 15 групповых занятий продолжительностью 35–40 минут, которые проводились 2–3 раза в неделю. Занятия были направлены на развитие у обучающихся структурных компонентов словесно-логического мышления, таких как способность к анализу, синтезу, абстрагированию, категоризации.

Ключевыми методами реализации формирующего воздействия в части становления словесно-логического мышления выступили игровые ввиду того, что сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности дошкольника.

В ходе игр и других видов совместной деятельности дети учатся работать с информацией, приобретают навыки планирования, разделения функций, анализа практического опыта.

Программа была реализована с ноября 2021 года по январь 2022 года как формирующий эксперимент, который предполагает активное, целенаправленное воздействие исследователя на испытуемых для того, чтобы выработать у них определенные качества или черты.

По завершении цикла занятий была проведена повторная диагностика с помощью исходного диагностического инструментария. Применение статистических критериев Т-Вилкоксона и U-Манна – Уитни позволило выявить существенный сдвиг в сторону приростов показателей словесно-логического мышления в экспериментальной группе ( $p \leq 0,01$ ), а также существенное преобладание исследуемых значений в экспериментальной группе в старении с контрольной ( $p \leq 0,05$ ) [3, 4].

Таким образом, изучив показатели, полученные в результате первичной и повторной диагностики, сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов, мы подтверждаем поставленную гипотезу: специально разработанная психолого-педагогическая программа может выступать эффективным условием формирования словесно-логического мышления у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в игровой деятельности.

На основе полученных результатов мы сделали вывод о том, что поставленные нами цель и задачи достигнуты, сформулированная гипотеза подтвердилась. Таким образом, специально разработанная психолого-педагогическая программа, включающая комплекс игровых приемов и средств, выступает эффективным условием актуализации параметров словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ТНР.

По завершении реализации психолого-педагогической программы были разработаны рекомендации для педагогов образовательных организаций по формированию словесно-логического мышления у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в игровой деятельности. Разработанная нами программа может быть использована педагогами-психологами, учителями начальных классов, работающими с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи.

### **Список использованной литературы**

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Вариант 5.2. – Вологда. – URL: [https://centobr42.ru/wp-content/uploads/2020/02/АООП\\_5.2.pdf](https://centobr42.ru/wp-content/uploads/2020/02/АООП_5.2.pdf). (дата обращения: 11.02.2021). – Текст: электронный.

2. Акимова, М. К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников / М. К. Акимова. – Обнинск, 1993. – 230 с.

3. Поярова, Т. А. Методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / Т. А. Поярова ; Министерство образования и науки РФ, Вологодский государственный университет. – Вологда : ВоГУ, 2016. – 183 с.

4. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*М.Е. Соболева, Е.А. Старцева, С.В. Цветкова*  
*Областной центр ППМСП*  
*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассмотрены современные формы взаимодействия руководителей и педагогов при разработке единых подходов организации обучения детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** деловая игра, руководители, специалисты психолого-педагогического сопровождения, педагоги, обучающиеся с задержкой психического развития.

Современные тенденции государственной политики в отношении получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) предусматривают создание специальных условий для освоения детьми образовательных программ с учетом их индивидуальных особенностей.

По результатам комплексного обследования детей Центральной и Территориальными ПМПК Вологодской области отмечается ежегодный рост численности детей с ОВЗ. Более 40 % от общего количества детей с ОВЗ составляют обучающиеся с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

Одновременно при обследовании обучающихся с ЗПР в 9 классе, получивших образование совместно с нормативно развивающимися сверстниками, перед прохождением государственной итоговой аттестации специалистами ПМПК выявляются незначительная динамика в развитии познавательных психических процессов или отсутствие динамики, низкий уровень освоения программного материала по русскому языку и математике, нарушения эмоционально-волевой сферы.

Следовательно, одной из основных задач обучения детей с ЗПР в ближайшее время должна стать задача по повышению эффективности инклюзивного образования.

Согласно исследованиям среди показателей эффективности инклюзивной среды российской школы основополагающими являются следующие [2, с. 30]: инклюзивная культура образовательной организации (мировоззрение, убеждения, ожидания), кадровые ресурсы и психолого-педагогическое сопровождение, специальные образовательные условия и наличие специальных технологий для обучения детей с ОВЗ, удовлетворенность всех участников образовательного процесса (педагогов; обучающихся с ОВЗ; обучающихся, не имеющих нарушений в развитии; родителей).

Достижение данных показателей возможно только при согласованной работе команды административных и педагогических работников образовательных организаций, а также систематической рефлексивной и проектной работе команды. Формат данной работы может быть различным: круглый стол, фокус-группа, мозговой штурм, форсайт, метод Дельфи, метод синектики, площадка «открытая школа» и др. [1]. Данные форматы работы предполагают активное взаимодействие участников мероприятий друг с другом.

В первом полугодии 2023 года специалистами БУ ВО «Областной центр ППМСП» разработана деловая игра «Организация обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной организации».

Цель деловой игры – анализ трудностей при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ЗПР и построение дорожной карты, способствующей преодолению выявленных трудностей.

К участию в деловой игре были приглашены специалисты психолого-педагогического сопровождения (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи), педагоги и руководители (заместители руководителей) образовательных организаций, руководители и специалисты органов местного самоуправления в сфере образования.

Деловая игра проведена специалистами четырех региональных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – ППМС-помощи) в 24 муниципальных образованиях области. В работе приняли участие более 650 руководящих и педагогических работников.

В ходе мероприятия участники в активной форме:

- актуализировали знания об особенностях обучающихся с задержкой психического развития и их семей;
- проанализировали положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в своей образовательной организации;
- определили проблемы инклюзивного образования в муниципальном образовании и (или) образовательных организациях;
- обсудили условия и ресурсы для успешного обучения данной категории обучающихся;
- предложили конкретные мероприятия по совершенствованию образовательного процесса обучающихся с ЗПР в образовательной организации.

В ходе деловой игры участники в профильных группах (руководителей, специалистов, педагогов) составляли портрет обучающегося с ЗПР, особенности их родителей (законных представителей), семей, их воспитывающих, выделяли трудности организации образовательного процесса обучающихся данной категории.

Наиболее частыми трудностями в обучении детей с ЗПР, выделяемыми участниками деловой игры, стали следующие:



- недостаточное кадровое обеспечение (отсутствие квалифицированных специалистов службы психолого-педагогического сопровождения; внутреннее совмещение; отсутствие системы кураторства и наставничества, методической поддержки);

- низкая мотивация педагогических работников на обучение детей с ЗПР;

- отсутствие отдельных классов для обучающихся с ЗПР;

- трудности во взаимодействии с семьями обучающихся с ЗПР (несогласие родителей на обследование ПМПК, обучение по адаптированным программам);

- недостаточное материально-техническое и методическое сопровождение образовательного процесса;

- трудности в адаптации учебных и контрольно-измерительных материалов для обучающихся с ЗПР, обучающихся совместно с нормативно развивающимися сверстниками;

- несовершенство системы оценивания обучающихся с ЗПР.

Аналитическая работа в ходе деловой игры позволила услышать трудности разных категорий участников образовательных отношений в процессе реализации адаптированных образовательных программ, выразить свое личное отношение к инклюзии, осознать необходимость командного подхода в обучении детей с ЗПР и настроиться на дальнейшую совместную работу.

Участники деловой игры сделали следующие выводы:

- обучение детей с ЗПР совместно с нормативно развивающимися сверстниками имеет как положительные, так и отрицательные аспекты; в некоторых случаях оно оправдано, в других – наиболее эффективна организация обучения детей с ЗПР в отдельных классах;

- трудности в организации обучения детей с ЗПР возникают у разных участников образовательных отношений как у педагогов, так и у руководителей;

- ряд выявленных трудностей доступен для преодоления внутренними ресурсами образовательных организаций и муниципальных образований области, а также с привлечением ресурсов региональных центров ППМС-помощи.

В ходе деловой игры были рассмотрены ресурсы, необходимые для повышения эффективности обучения детей с ЗПР.

*1. Организационно-управленческие ресурсы* – непосредственно организация самого обучения детей с ЗПР, контроль за качеством их обучения, механизм разработки и реализации адаптированных программ и индивидуальных маршрутов, алгоритм взаимодействия с другими организациями.

*2. Материально-технические ресурсы* – обеспечение образовательной организации необходимым оборудованием, пособиями, помещениями, достаточное финансирование.

*3. Кадровые ресурсы* – подготовленные педагогические кадры для работы с детьми с ЗПР, наличие специалистов психолого-педагогического профиля.

4. *Мотивационные ресурсы* – желание педагогов работать с такой категорией детей с ОВЗ, стимулирование педагогов.

5. *Информационно-методические ресурсы* – доступность электронных средств обучения, интернет-ресурсов, информационная поддержка педагогов (рассылки материалов, ссылки на интернет-ресурсы с методическими материалами и т.д., методические рекомендации и материалы по вопросам обучения, развития и воспитания детей с ЗПР, наличие методических разработок, конспектов.

6. *Семейные ресурсы* – участие семьи в образовательном процессе, взаимодействие педагогов и родителей.

По результатам деловой игры разработана примерная дорожная карта (комплекс мер) по созданию условий для организации эффективного обучения детей с ЗПР в образовательной организации.

Деловая игра «Организация обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной организации», разработанная специалистами БУ ВО «Областной центр ППМСП», способствовала выработке единых подходов к организации обучения и социализации обучающихся с задержкой психического развития в образовательной организации.

Таким образом, использование разнообразных активных форм методической деятельности позволяет создать результативные информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные связи между специалистами, педагогами, администрацией образовательной организации и помогает выработке взаимной инициативы педагогических работников в решении актуальных образовательных задач.

#### **Список использованной литературы**

1. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – Москва : МГППУ, 2022. – 77 с.

2. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – Москва : МГППУ, 2022. – 151 с.

## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*А.Н. Соколовская*

*МАДОУ «Детский сад № 110 “Аистенок”»,*

*О.К. Соколовская*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В данной работе раскрыты возможности нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений. Представлен опыт реализации нейропсихологического подхода в коррекционной работе с ребенком с полиморфным нарушением звукопроизношения. Описана структура и содержание психокоррекционных занятий с примерами упражнений.

**Ключевые слова:** нарушение речи, нейропсихологический подход, нейропсихология, психокоррекция.

В настоящее время не вызывает сомнений необходимость системного научного изучения и анализа психического развития современных детей. Значимость комплексного изучения состояния психического развития детей, находящихся в зоне риска в речевом развитии, связана с увеличением количества таких детей.

Нейропсихологический подход подтверждает, что сочетанные варианты недоразвития речевой деятельности, синдром дефицита внимания и гиперактивности, несформированность произвольной саморегуляции являются проявлениями нарушений или искажений в процессе становления подкорковых и межполушарных взаимодействий, нарушений функциональной работы левого и правого полушарий [2]. Картина нарушений у таких детей не однородна и не исчерпывается только одними речевыми симптомами. У большинства таких детей обнаруживается несформированность других высших психических функций [1].

Нейропсихологическая коррекция – комплекс специальных психологических методик, которые направлены на переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для того, чтобы ребенок мог в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать свое поведение.

Комплексная нейропсихологическая диагностика уровня сформированности высших психических функций помогает выявить когнитивные механизмы, определяющие большинство трудностей, возникающих при обучении. Благодаря нейропсихологическому обследованию можно спланировать эффективную психокоррекционную работу. Программа по нейропсихологическому подходу в коррекции речевых расстройств была разработана на основе принципа замещающего онтогенеза (А.В. Семенович), на основе трудов

Ж.М. Глозман, а также научных публикаций сотрудников Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия: А.Е. Соболевой, А.В. Сунцовой, Ю.О. Титовой, О.С. Фроловой [3].

Представим опыт реализации нейропсихологического подхода в коррекционной работе с ребенком с полиморфным нарушением звукопроизношения.

Описание случая. Ярослав, 5 лет, посещает старшую группу детского сада. Наблюдается у невролога и логопеда. Родители обратились со следующими жалобами: плохая речь, невнимательность, стоит диагноз дизартрия.

Нейропсихологическое обследование ребенка с помощью Луриевских методов (Лурия, 1973), модифицированных для детской популяции (Глозман, Соболева, 2013) показало:

1. Недостаточная сформированность двигательной сферы (кинестико-кинестетического и пространственного компонентов), а также недостаточность межполушарного взаимодействия.

2. Низкие нейродинамические показатели (флуктуации внимания, неустойчивость (флуктуации) умственной работоспособности).

3. Недостаточная сформированность функций контроля.

Логопедическая диагностика выявила полиморфное нарушение звукопроизношения (замены, искажения, пропуски всех групп звуков) у ребенка с дизартрией.

Содержание работы по нейропсихологическому воздействию на индивидуальные занятия направлено на решение следующих задач:

1. Оптимизация деятельности подкорковых отделов мозга (выработка правильного дыхания, массаж, коррекция сенсомоторных взаимодействий, развитие эмоциональной сферы, оптимизация общего тонуса тела).

2. Оптимизация деятельности задних и височных отделов головного мозга (соматогнозис, интеграция трех модальностей восприятия (тактильный, зрительный и слуховой гнозис), моторная и речевая кинетика, память, пространственные представления, речь, когнитивные функции).

3. Оптимизация деятельности лобных отделов мозга (формирование речевой деятельности, произвольной саморегуляции, внимания, поведенческих стереотипов). Целью данной целенаправленной нейропсихологической коррекции является развитие и коррекция речевых расстройств через развитие и стимуляцию головного мозга с учетом индивидуальной мозговой организации.

Любая высшая психическая функция, если рассматривать ее с точки зрения нейропсихологии, имеет свою компонентную и звеньевую структуру. Высшие психические функции реализуются всеми отделами головного мозга (как корковыми, так и подкорковыми).

Структура занятия в нейропсихологическом подходе включает в себя следующие компоненты:

1. Нейродинамический компонент (отвечает за включение, поддержание работоспособности во время занятия, за мотивацию).

2. Зрительно-пространственный компонент.
3. Слухоречевой компонент.
4. Кинестетический компонент.
5. Кинетический компонент.
6. Регуляция и контроль.

Специалист подбирает упражнения и игры для конкретного ребенка в зависимости от того, какие звенья нужно отработать именно этому ребенку. Таким образом, все занятия последовательно выстроены, но отличаются разнообразием упражнений, игр и заданий внутри каждого из них [4].

Для поддержания нейродинамики (первое звено, первый функциональный блок мозга – регуляции активности) на занятиях предусмотрены частые смены форм и способов работы, а также переключение со статичных видов деятельности на активные. Чередование спокойных упражнений с активными, двигательными. Создание игровых моментов на занятиях. Для активизации мозговой деятельности используются дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, игры с массажными мячиками, мячиками суджок, с природными материалами.

Вторым звеном будет являться подбор упражнений, связанных с исполнительным блоком головного мозга (блоком приема, хранения и переработки информации), который отвечает за обработку любой информации. Здесь формируются за счет упражнений такие компоненты, как зрительный, пространственный, кинестетический, слухоречевой.

Зрительно-пространственный компонент подразумевает под собой выравнивание онтогенеза созревания зрительно-пространственного восприятия: на уровне тела, на уровне пространства вокруг, на уровне пространства поверхности листа, квазипространства. На занятиях с помощью игровых упражнений отрабатывается соматогнозис, особое внимание уделяется сторонам тела (правая и левая). Примерами игр на освоение пространства вокруг и формирование пространственных представлений могут быть: «Робот» (ребенок исполняет роль робота, стараясь правильно выполнить инструкции взрослого, который играет роль пульта управления); «Сломанный робот» – ребенок выполняет инструкции наоборот; упражнение «Зеркало» – развивает межполушарное взаимодействие; кубики «Сложи узор» (с постепенным переходом от накладывания кубиков на заданный образец к выполнению заданий в умственном плане); игра «Комментатор ралли», в которой сам ребенок комментирует нарисованные гоночные трассы машин; «Фотограф» – рассаживает игрушки по инструкции (справа, слева, за, перед, между) и др.

Для проработки кинестетического компонента используются упражнения на чувствование ощущений собственного тела, тактильные игры и упражнения, разные пишущие инструменты, а также разные поверхности для письма. Для тактильных игр могут быть использованы мячики разных текстур, суджоки, кинезио-мешочки, как с песком, так и мешочки разного размера, фор-

мы и разной наполняемости (например, крупами, солью), сквиши, щетки, разные приятные по тактильным ощущениям кисточки и массажеры, скалки, подушки. Из пишущих инструментов можно отметить как обычные карандаши с разным количеством граней, так и восковые, при чем разнообразных форм (в виде бабочек, динозавров, домиков, капелек, камушков), краски, в том числе пальчиковые, гуашь, кисточки разных размеров, спонжи, губки, чернильные ручки, аква-браши (маркеры с кисточками). Поверхностями для письма могут быть не только листы бумаги обычного размера, но и совершенно разных форм, длины, ширины, также листы ватмана, обои и т.п. Рисовать и писать можно не только за столом, но и на полу, а также на вертикальных поверхностях (мольберты, доски, листы, прикрепленные на стену).

Работая над слухоречевым компонентом, мы развиваем все этапы созревания слухоречевого восприятия, работаем над базовым двигательным ритмом и слухоречевым уровнем ритма, развиваем предпосылки к чтению. На занятиях последовательно выстраиваем ритм, начиная с праксиса крупного тела, далее праксиса крупного тела и движений рук, постепенно переходя к речи. На формирование образа слова и развитие звукового анализа используются игры «Найди общий звук», «Игра в слова», «Поймай звук», «Отгадай слово».

Третье звено – блок, отвечающий за программирование действий, в том числе это кинетика (переключение) как в упражнениях, с одного на другое, так и на уровне движений. Здесь используются двигательные программы разного уровня и разнообразные упражнения, где ребенок соблюдает последовательность программирования действий.

Работая над кинетическим компонентом, осуществляется проработка всех уровней построения движений и двигательных программ, используются полосы препятствий, подвижные игры. Целесообразно использовать мячи, орто-коврики, координационную лестницу и другой спортивный и игровой инвентарь.

Для развития регуляции и контроля на занятиях применяются разнообразные игры с правилами, где ребенок удерживает и выполняет разные инструкции. Также актуальны разнообразные настольные игры. Примеры игр с правилами: «Парад», когда ребенок марширует на счет «раз-два-три-четыре»; в первом цикле шагов делает хлопок руками на счет «раз», во втором – на «два» и т.д.; игра «Считаем до ста» (нельзя называть цифры, в состав которых входят «запретные» цифры); игра «Болгария» (чтобы ответить «нет», ребенок кивает головой, а чтоб сказать «да» – качает головой из стороны в сторону).

Также немаловажным условием созревания регуляторного блока мозга будет удержание последовательной и достаточно предсказуемой структуры самих занятий, которая реализуется на каждом занятии.

#### *Результаты коррекции*

После окончания цикла занятий (2 раза неделю в течение двух лет) было проведено повторное нейропсихологическое обследование, которое показало:

1. Уменьшение трудностей в пробах на двигательную сферу: двуручные движения стали более плавными и координированными, правильное выполнение заданий в пробах на динамический праксис.

2. Увеличение умственной работоспособности. О положительных изменениях в нейродинамическом статусе свидетельствует сравнение результатов корректурной пробы в начале и в конце курса коррекции (количество найденных символов за минуту увеличилось в 2 раза). Флуктуации работоспособности практически не выявляются, что коррелирует с данными наблюдения поведения ребенка на занятиях.

3. Положительная динамика в формировании функций контроля и саморегуляции.

Итоговая диагностика логопеда показала, что в результате коррекционной работы была произведена постановка всех видов звуков.

Исходя из всего вышеописанного, можно сделать вывод, что с детьми с речевыми нарушениями должна проводиться комплексная работа, направленная не только на преодоление речевых дефектов, но и на коррекцию других психических функций, таких как двигательные функции, память, внимание, развитие гностических функций и праксиса. В преодолении таких нарушений поможет нейропсихологический подход, благодаря которому можно выстроить эффективную коррекционную работу, сформировать недостающие функции и ускорить коррекционный процесс.

### **Список используемой литературы**

1. Борисова, Е. Ю. Возможности нейропсихологической диагностики риска отклонения в развитии в дошкольном возрасте / Е. Ю. Борисова // Вестник МарГУ. – 2015. – № 5 (20). – С. 63–67.

2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2018. – 246 с.

3. Глозман, Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж. М. Глозман – Москва : Генезис, 2020. – 336 с.

4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники : учеб. метод. пособие / А. В. Семенович, Я. О. Вологодина, Т. Н. Ланина. – Москва : Дрофа, 2014. – 240 с.

## ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

*Н.А. Стругова, О.Е. Павозкова*  
*Северный (Арктический) федеральный университет*  
*имени М.В. Ломоносова*  
*г. Архангельск*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья и рассматривает способы создания инклюзивной среды с применением специальных технических средств обучения на примере Северного (Арктического) федерального университета.

**Ключевые слова:** инклюзивная среда, ограниченные возможности здоровья.

Образование играет важную роль в современном мире и, особенно, в формировании будущего каждого человека. Однако не все студенты имеют одинаковые образовательные потребности, некоторые сталкиваются с дополнительными преградами на своем пути в образовательном процессе из-за ограниченных возможностей здоровья (далее – ОВЗ). ОВЗ включает в себя большой спектр физических, умственных, комбинированных или общих нарушений здоровья, которые в итоге могут осложнять процесс обучения. Такие студенты, как правило, сталкиваются с проблемами, связанными с доступом к получению информации, адаптацией к образовательному процессу, коммуникацией со сверстниками, педагогами и т.д. Их потребности требуют специального подхода в образовательном процессе, который сможет обеспечить инклюзивную среду.

В современном мире большое внимание уделяется внедрению в образовательную организацию инклюзивного пространства. Это регламентируется ст. 5 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации»: «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья ... посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Это говорит о том, что на законодательном уровне доступность образования регулируется.

В любой образовательной организации имеются внутренние нормативные акты, которые регулируют критерии, полномочия, права и обязанности по обеспечению необходимыми условиями для интеграции обучающихся с ОВЗ, применение мер по борьбе с дискриминацией по признаку инвалидности, а также оказанию мер социальной поддержки и предоставлению льгот нуждающимся с ОВЗ. Правила, регулирующие образование учащихся с ОВЗ, имеют ключевое значение для обеспечения равных возможностей и равного доступа к образованию. Такие правила, учитывающие потребности студентов с ОВЗ,



определяют равные возможности, поддерживают право на самоопределение и помогают принять решения, которые касаются образования студентов, стимулируют развитие таких навыков, как самостоятельность, самоуправление, самоопределение.

Кроме этого, в каждой образовательной организации должны быть созданы условия для такого важного фактора, как обеспечение доступности образовательной деятельности, а именно – оснащение современным необходимым оборудованием (компьютеры, ноутбуки/планшеты, проекторы, интерактивные доски), специализированными техническими средствами обучения для студентов с ОВЗ, а также реабилитационным оборудованием для организации коррекционной работы и др.

В целях создания программы дополнительного образования «Волонтерство равных возможностей» мы проанализировали информацию о ситуации и статистике студентов с инвалидностью в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова.

В ходе этого анализа было выяснено, что методические комплексы вуза учитывают особенности студентов с инвалидностью.

В САФУ на данный момент обучается 150 студентов с инвалидностью, 35 из них – первокурсники, более 30 поступили на бакалавриат, 4 – в магистратуру. У студентов с инвалидностью наиболее распространено нарушение опорно-двигательного аппарата, но встречаются также: нарушения зрения, слуха, психоневрологические заболевания и заболевания соматического профиля.

Чаще всего студенты с ОВЗ в САФУ поступают на педагогические специальности, но популярностью также пользуются следующие направления подготовки: информатика и вычислительная техника, лингвистика, экономика и управление, ландшафтная архитектура, нефтегазовое дело, международные отношения, юриспруденция и др. На октябрь 2023 года 10 выпускников САФУ с инвалидностью были трудоустроены после завершения обучения, из них 7 бакалавров, 1 специалист, 2 магистра.

Количество поступивших на 1 курс лиц с инвалидностью в САФУ возросло с 2020 до 2022 года – с 23 студентов выросло до 63, а в целом численность обучающихся с инвалидностью выросла на 55 студентов. Это может быть связано с созданием специальных условий, улучшением материально-технической базы, повышением льгот при получении образования. Также есть тенденция трудоустройства студентов с инвалидностью. Как правило, после окончания обучения более 75 % выпускников САФУ находят работу, некоторые – продолжают обучение.

В Северном (Арктическом) федеральном университете есть представитель ректората, курирующий вопросы инклюзии в вузе, а также руководитель структурного подразделения образовательной организации высшего образования, отвечающий за вопросы обеспечения доступности и качества высшего

образования для инвалидов, кроме этого на базе университета создан Ресурсный центр инклюзивного образования (РЦИО).

В РЦИО находится инновационное оборудование:

– для студентов с нарушениями ОДА существуют эргономичные кресла, регулирующиеся столы, накладки на клавиатуру и джойстик, который служит для удобства и заменяет работу компьютерной мышки;

– для студентов с нарушениями зрения – видеоувеличители, тифлокомпьютер, тифлопринтер для печати на специальной бумаге, дисплеи Брайля, читающая и сканирующая машинка, лупы, а также портативный тифлоплеер;

– для студентов с нарушением слуха – звукоусиливающая аппаратура, в РЦИО имеется аудиокласс, включающий в себя акустическую систему Front Row, и компьютерная техника [2]. Данное оборудование позволяет учащимся воспринимать информацию на лекциях, адаптировать и усваивать необходимый материал, а также проводить экзамены и итоговый контроль при необходимости.

Помимо этого, на базе Ресурсного центра инклюзивного образования САФУ имени М.В. Ломоносова проводятся инструктажи и семинары для преподавателей, сотрудников, а также индивидуальные и групповые занятия, на которых обсуждаются программы сопровождения и разрабатываются рекомендации для обучающихся с ОВЗ. Преподаватели и другие сотрудники вуза должны быть готовы к работе со студентами с ОВЗ, чтобы наиболее эффективно обеспечивать их образование, успешное включение в обучение. Все это помогает создать условия безбарьерной среды для студентов с ОВЗ в САФУ.

Исходя из того, что происходит рост абитуриентов с инвалидностью, поступающих в Северный (Арктический) федеральный университет, мы приняли решение разработать программу дополнительного образования «Волонтерство равных возможностей». Ее целью будет обучение студентов-волонтеров, направленное на помощь студентам САФУ с ограниченными возможностями здоровья. Программа будет рассчитана на 36 часов с использованием дистанционных технологий. Программа по волонтерству будет включать в себя 75 процентов аудиторной работы. Итоговой аттестацией будет зачетное задание. Дистанционные занятия (онлайн) будут наполнены обучающими видеоматериалами, лекциями и вебинарами для знакомства с основами сопровождения лиц с инвалидностью и деятельностью в инклюзивной сфере, вторая часть курса (офлайн) будет заключаться в занятиях, на которых волонтеры будут выполнять практико-ориентированные задания, формирующие у них необходимые компетенции для работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья. В эту часть будут включены тренинги и мастер-классы. При успешном окончании программы волонтер получит сертификат. Программа будет состоять из таких разделов, как: инклюзивная культура, организация инклюзивного волонтерства, технологии взаимодействия со студентами с ОВЗ, практикум по сопровождению и др.

Программа будет разбита на 7 тем и итоговый контроль.

1. Основы. Волонтеры будут знакомиться с основными принципами инклюзивного образования и пониманием потребностей студентов с ОВЗ, знакомство с инклюзивной культурой.

2. Адаптация. Волонтеры в данной теме будут изучать различные стратегии и методы адаптации учебного процесса для студентов с конкретными видами ОВЗ.

3. Сотрудничество. В данной теме волонтеры будут изучать и осваивать навыки эффективной и качественной коммуникации со студентами с ОВЗ, будут учиться устанавливать эмоциональный контакт, развивать эмпатию и понимать особенности коммуникации со студентами с различными видами нарушений.

4. «Кто еще?». В этой теме волонтеры узнают важность работы с родителями, познакомятся с другими специалистами по работе со студентами с ОВЗ (педагог-психолог, специалисты по реабилитации, педагоги-дефектологи и т.д.).

5. Поддержка и благополучие. В данной теме слушатели программы (волонтеры) перейдут непосредственно к практике. Они будут учиться стратегиям поддержки, методам управления конфликтами при организации инклюзивного волонтерства.

6. Планирование и подготовка занятий. На данном этапе образовательной программы волонтеры во время практикума будут пробовать построить план и адаптировать образовательный процесс конкретных студентов с ОВЗ с применением инклюзивных материалов и специальных технических средств.

7. Этика и ОВЗ. В данной теме студенты-волонтеры рассмотрят этические проблемы и практические кейсы, описывающие ситуации, которые могут возникнуть при работе со студентами с ОВЗ, также обсудят принципы доверия и уважения, конфиденциальности.

8. Итоговый контроль, аттестация. Под руководством опытных специалистов волонтеры смогут применить полученные ранее знания, получат обратную связь.

В ходе обучения по программе «Волонтерство равных возможностей» слушатели смогут приобрести ключевые навыки и важные компетенции для успешной работы со студентами с ОВЗ, смогут развить эмпатию, коммуникативные навыки и получат практические навыки, необходимые для взаимодействия со студентами с ОВЗ. Такие волонтеры смогут стать связующим звеном между студентами, педагогами и администрацией, помогая в создании и развитии инклюзивной среды в вузе. В дальнейшем это поможет для развития высокого уровня инклюзивной образовательной среды в Северном (Арктическом) федеральном университете.

На основе вышеизложенной информации мы можем сделать следующие выводы:

– создание безбарьерной образовательной среды в вузе позволит студентам с ОВЗ полноценно участвовать в учебном процессе;

– специальная техническая база с инновационным оборудованием в вузе помогает улучшить доступность учебного материала и облегчить процесс обучения;

– в Северном (Арктическом) федеральном университете создана инклюзивная среда для получения качественного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья: высокий уровень доступности образовательного пространства, условия сопровождения, подготовка специалистов;

– программа дополнительного образования «Волонтерство равных возможностей» позволит подготовить людей, способных к укреплению контактов, гармонизации системы отношений студентов с ОВЗ с другими участниками образовательных отношений, способных к развитию инклюзивной среды в вузе.

### **Список использованной литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.10.2023).

2. Ресурсный центр инклюзивного образования // Ресурсный центр инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://narfu.ru/inclusive-education/> (дата обращения: 15.10.2023).

## **ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ**

*Е.Н. Трапезникова*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме экзаменационной тревожности у обучающихся девятых классов. Изучение влияния данного экзамена на уровень тревожности старших подростков становится актуальнее с каждым годом. Это можно объяснить высокой значимостью результатов экзаменов в будущей жизни обучающегося.

**Ключевые слова:** тревожность, экзаменационная тревожность, профилактическая работа, общеобразовательная школа.

В наши дни в системе школьного образования является актуальной проблема формирования психологической готовности к прохождению основного государственного экзамена, так как в процессе подготовки и прохождения аттестации у выпускников основной школы наблюдаются некоторые психологические трудности, что впоследствии может негативно повлиять на результаты экзаменов, а значит, и на успешную реализацию профессиональных планов. Становится очевидным, что у школьника необходимо развивать навыки саморегуляции, но при этом без снижения эффективности его деятельности.

В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению уровня тревожности, которая вызвана такими факторами, как: изменение социальной и экономической среды, повышение темпов жизни, разрушение традиционных семейных ценностей, экологические изменения. Таким образом, на сегодняшний день проблема тревоги и тревожности наиболее актуальная и разрабатываемая в современной психологии.

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались такие ученые, как Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, З. Фрейд, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Н.И. Наенко, Т.А. Немчин, А.М. Прихожан и многие другие

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Профилактика экзаменационной тревожности у обучающихся девярых классов».

Цель исследования: разработать и экспериментально доказать эффективность психолого-педагогической программы как условия профилактики экзаменационной тревожности у обучающихся девярых классов.

Реализации данной цели способствуют поставленные нами задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы тревожности подростков в зарубежной и отечественной психологии.
2. Рассмотреть психологические особенности подросткового возраста.
3. Определить уровень тревожности у старших подростков в период подготовки к основному государственному экзамену.
4. Провести профилактическую работу по снижению тревожности у старших подростков.
5. Оценить эффективность профилактической работы.

Объект исследования: экзаменационная тревожность у обучающихся 9 классов.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия профилактики экзаменационной тревожности у обучающихся девярых классов. В качестве основного условия выступает программа профилактики.

Исследование было организовано на базе МБОУ ВМР «Ермаковская средняя школа», п. Ермаково. В исследовании приняли участие 40 обучающихся девярых классов. Средний возраст обучающихся 15–16 лет.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что уровень тревожности в старшем подростковом возрасте в период подготовки к основному государственному экзамену может быть снижен при условии специально разработанной программы профилактики.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ научных источников.
2. Формирующий эксперимент.
3. Методы психодиагностики.
4. Методы математической обработки и анализа данных.

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика, в которой приняли участие 40 обучающихся девярых классов. Диагно-

стическое обследование проводилось с помощью методики Спилбергера – Ханина [1, с. 514].

На основе анализа полученных результатов было выявлено следующее: 50 % обучающихся девятого класса имеют умеренный уровень тревожности, 35 % обучающихся имеют высокий уровень тревожности, 15 % обучающихся имеют низкий уровень тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что среди обследуемых школьников достаточно большой процент со средним и высоким уровнем тревожности. Поэтому возникает необходимость создания дополнительных условий для снижения уровня экзаменационной тревожности у обучающихся девятого класса.

Ввиду того, что обе группы немногочисленны по составу (вероятность нормального распределения изучаемого признака крайне мала) для проверки эквивалентности групп мы использовали непараметрический U-критерий Манна – Уитни.

Значения U-критериев показали, что группы эквивалентны по всем трем шкалам, то есть между группами нет статистически значимых различий.

Следующим шагом нашего исследования стал формирующий этап эксперимента. На данном этапе нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа из 20 занятий, направленная на снижение уровня тревожности.

В экспериментальной группе по компоненту «реактивная тревожность» были получены следующие результаты: 3 человека имеют низкий уровень тревожности, 12 человек имеют средний уровень тревожности и 5 человек имеют высокий уровень тревожности. У большинства обучающихся уровень тревожности после проведения психолого-педагогических занятий снизился. Это свидетельствует о том, что теперь у большинства обучающихся наблюдается снижение напряжения и беспокойства, повышенной утомляемости.

Также в экспериментальной группе по компоненту «личностная тревожность» были получены следующие результаты: 2 человека имеют высокий уровень тревожности, 11 человек имеют низкий уровень тревожности и 7 человек имеют средний уровень тревожности. Это свидетельствует о том, что учащиеся спокойно воспринимают ситуацию проверки знаний и не испытывают сильной тревоги.

Для обоснования существенности сдвига показателей в сторону уменьшения нами использован T-критерий Вилкоксона [2].

По полученным результатам можно сделать вывод: при помощи T-критерия Вилкоксона нами был доказан статистически значимый сдвиг в сторону снижения показателя по шкалам «личностная тревожность» ( $T_{эмп} = -2,814^{**}$ ), а также «общая тревожность» ( $T_{эмп} = -3,094^{**}$ ), а по параметру реактивной тревожности сдвига не наблюдается ( $T = -1,235^{**}$ ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что разработанная нами программа эффективна в решении задач снижения преимущественно личностной тревожности.

По завершении реализации психолого-педагогической программы с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни мы сравнили показатели контрольной и экспериментальной групп для того, чтобы оценить ее эффективность.

Исходя из полученных расчетов, можно сделать вывод о том, что показатели «личностная тревожность» и «общий уровень тревожности» в экспериментальной группе стали существенно ниже, чем в контрольной. Психолого-педагогическая программа работает в отношении личностной тревожности, однако в отношении реактивной тревожности требует доработки.

Данную программу можно рекомендовать в образовательное учреждение при условии доработки данного блока.

### Список использованной литературы

1. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер. – Москва : Прогресс, 2003. – 514 с.
2. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

## РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Д.Н. Шеркунова*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные понятия по теме внимания, его свойства и виды, а также особенности развития внимания у дошкольников с ЗПР. Описана экспериментальная работа по развитию свойств внимания у дошкольников с ЗПР посредством программ игровых занятий для родителей и детей.

**Ключевые слова:** внимание, свойства и виды внимания, дошкольники с ЗПР, игровая деятельность, программа развития.

В последнее время особенно сильно растет число детей с задержкой психического развития, которая чаще всего сопровождается определенными нарушениями речевых и высших психических функций. По данным статьи Н.В. Филипповой, Ю.Б. Барыльника и других, частота ЗПР среди детского населения к настоящему моменту составляет 1–2 % (как самостоятельной группы состояний) и 8–10 % в общей структуре психических расстройств [2]. Поэтому работа педагогов-психологов, логопедов-дефектологов и воспитателей в детских садах компенсирующего вида часто направлена на развитие детей с ЗПР.

Рассмотрим основные понятия по данной теме. Определений внимания существует достаточно много, приведем одно из них. Внимание – это избирательная направленность сознания на тот или иной объект и сосредоточенность

на нем, углубленность, направленная на объект познавательной деятельности [5]. Некоторые авторы считают, что оно не имеет собственного содержания и проявляется за счет других когнитивных процессов и выполняет дополнительную функцию. Также пишут, что внимание организует другие формы отражения: ощущения, память, восприятие, воображение, эмоции.

Перечислим свойства внимания: объем, концентрация, устойчивость, переключаемость, распределение и отвлекаемость. В статье А.С. Крамаренко, М.Е. Клименко и Д.А. Кураевой свойства внимания разделяются на первичные и вторичные. К первой группе относятся объем, устойчивость, концентрация и распределение. Ко второй – переключаемость [3]. Основными видами внимания считаются произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Первое характеризуется большей пассивностью и может поддерживаться и возникать бессознательно, без напряжения сил человека. Произвольное внимание уже является волевым, активным и управляется поставленной целью. Послепроизвольное внимание отличается от произвольного тем, что «вовлеченное погружение человека в деятельность меняет значимость результата деятельности на его процесс» [4].

С.Н. Мисунов и М.А. Яникина в своей статье приводят одно из определенных задержки психического развития – это нарушение нормального ритма психического развития, когда отдельные психические функции (мышление, память, внимание, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Этот диагноз ставится ребенку в дошкольном и младшем школьном возрасте. Дошкольники с ЗПР имеют недостаточный уровень развития внимания. Причинами нарушения внимания у детей могут являться астенические явления, несформированность механизма произвольности, недостаток мотивации.

Многие авторы говорят о том, что дети с ЗПР неустойчивы, очень часто отвлекаются, не умеют произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах, а также у них заметно снижается работоспособность и познавательная активность. По мнению Т.В. Князева, основной трудностью в обучении детей данной группы является отставание в развитии различных психических свойств. При этом неустойчивость внимания занимает первое место среди них. Л.И. Переслени изучал процессы распределения и концентрации. Согласно данным, полученным в результате его эксперимента, внимание у детей с ЗПР рассеянное, неустойчивое, работоспособность сниженная. В.В. Лебединский считал, что внимание у детей с ЗПР почти никогда не бывает нормальным: или оно быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация [1].

На основании вышесказанного были сформулированы цели, задачи, объект, предмет и гипотеза исследования.

Цель исследования – разработка и апробация программ развития свойств внимания у дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.



В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучение литературы по теме исследования.
2. Диагностика свойств внимания дошкольников с задержкой психического развития.
3. Разработка и апробация программ для развития свойств внимания дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.
4. Передача знаний по теме исследования родителям дошкольников с задержкой психического развития.
5. Оценка эффективности разработанных программ для дошкольников с ЗПР.

Объект исследования – свойства внимания дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития свойств внимания дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Гипотеза исследования – специально разработанные программы могут выступать эффективным условием развития свойств внимания у дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности. При этом одна программа реализуется специалистом-психологом, а вторая – родителями (разрабатывается психологом).

Для достижения поставленной цели в ходе исследования использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ научных источников.
2. Методика «Найди и вычеркни» (устойчивость внимания), методика «Запомни и расставь точки» (объем внимания), тест Поппельрейтера (распределение внимания).
3. Формирующий эксперимент.
4. Методы математической обработки и анализа данных.

Исследование было организовано на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 111 "Медвежонок"». В исследовании приняли участие 21 дошкольник и 11 родителей. Средний возраст детей – 6–7 лет.

В результате диагностики мы обработали данные в компьютерной программе. Для начала мы проверили характер распределений (устойчивость, объем и распределение внимания) по критерию Колмогорова – Смирнова. В экспериментальной группе все распределения отличались от нормального, поэтому мы использовали непараметрический критерий Манна – Уитни для сравнения групп до реализации программы. Группы оказались эквивалентными. Данные показали то, что в экспериментальной группе у 7 детей из 11 неустойчивое внимание. У 4 дошкольников – низкий объем внимания, а у 6 – очень низкий. А также у 6 ребят очень низкое распределение внимания. Дан-

ные диагностики доказывают важность составления и проведения программы на развитие данных свойств внимания.

Программы по развитию свойств внимания включают 20 занятий для детей с ЗПР в условиях детского сада и 20 занятий в домашних условиях, проводимых родителями. Они состоят из 3 блоков: устойчивость, объем и распределение. Продолжительность одного занятия в условиях детского сада – 30 минут, в домашних условиях – 20 минут. Программы рекомендуется проводить два раза в неделю. Ведущей деятельностью дошкольников является игровая, поэтому в нашем исследовании она чаще всего встречается в программах.

Таким образом, мы обосновали актуальность нашего исследования и составили программы на развитие свойств внимания в детском саду и в домашних условиях. После реализации программы будет проверена их эффективность.

### **Список использованной литературы**

1. Бондаренко, Е. А. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Е. А. Бондаренко – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnimaniya-u-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/viewer> (дата обращения 20.10.2023).

2. Игнатова, В. Ю. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / В. Ю. Игнатова. // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 182–184. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/446/98220/> (дата обращения: 19.10.2023).

3. Крамаренко, А. С. Сущность понятия «внимание»: виды, критерии, свойства [Электронный ресурс] / А. С. Крамаренко, М. Е. Клименко, Д. А. Кураева – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-vnimanie-vidy-kriterii-svoystva/viewer> (дата обращения: 20.10.2023).

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 713 с.

5. Фаликман, М. В. Общая психология : в 7 т. Т. 3 / под ред. Б. С. Братуся. – Москва : Академия, 2006. – 476 с.

## СЕКЦИЯ «СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ»

### ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*С.В. Балувеская*

*Вологодский областной колледж искусств  
г. Вологда*

**Аннотация.** Фольклорно-этнографическая экспедиция играет важную роль в формировании этнокультурной компетентности педагога-музыканта, его личностно-профессиональном становлении.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант, фольклорно-этнографическая экспедиция.

Этнокультурный компонент в личностно-профессиональном становлении педагога является одним из значимых, поскольку позволяет сохранить этнокультурную идентичность личности, сформировать ее гражданско-патриотические и духовно-нравственные качества путем постижения традиционных норм и ценностей культуры своего народа.

Исследователи указывают на «необходимость обращения к народной традиционной культуре как универсальной основе воспитания личности (развития человеческого в человеке), образования подрастающих поколений, гармонизации социальной среды – укрепления межпоколенных отношений (дети – приемники опыта родителей), этнических и межэтнических связей (объективный закон самосохранения этносов в их системных исторически обусловленных взаимосвязях)» [5, с. 197].

Проблематика современного этнокультурного образования, принципы проектирования образовательного пространства, критерии этнокультурной компетентности педагога раскрываются в работах А.Б. Афанасьевой [1], О.Я. Рейма [6], О.А. Федотовской [7, 8] и др.

Одна из необходимых практических составляющих в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов – фольклорно-этнографическая практика (экспедиция), которая играет важную роль в формировании общекультурных и профессиональных компетенций, личностно-профессиональном становлении педагогов-музыкантов, воспитывает ценностное отношение к историко-культурному наследию своего народа [2, 4].

Фольклорно-этнографическая экспедиция решает не только научные задачи полевых исследований местных фольклорных традиции, но и учебные

задачи, связанные с профессионализацией студентов. В их числе: углубление знаний и представлений будущих педагогов-музыкантов о народных музыкальных традициях родного края, постижение художественной картины мира, передача духовных ценностей и жизненного опыта в ситуации «живого» общения со знатоками и хранителями народной традиционной культуры.

А.М. Мехнецов в образовательной программе «Музыкально-этнографическая практика» отмечает: «Участие студентов в фольклорных экспедициях, знакомство с традициями народной культуры, наблюдения над жизнью деревни, непосредственное общение с народными исполнителями – хранителями морально-этических, трудовых и героических традиций – оказывают сильнейшее воздействие на формирование личности, вызывают глубокое уважение к национальной культуре, способствуют воспитанию подлинного патриотизма и гражданственности» [4, с. 309].

Фиксируя уникальные фольклорно-этнографические материалы, историко-культурные сведения, все участники экспедиции испытывают особое чувство сопричастности к делу государственной важности – сохранению нематериального этнокультурного наследия своего народа, что, в свою очередь, формирует чувство личной ответственности и морального долга, гражданско-патриотические качества, вызывает потребность осуществлять самоанализ, самоконтроль, саморегуляцию этой общественно-значимой деятельности.

В Вологодском государственном университете профессиональная подготовка педагогов-музыкантов осуществляется в рамках профиля «Музыкальное и дополнительное образование» направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Все студенты 1–2 курсов данного профиля, помимо обязательной учебной дисциплины «Основы народной музыкальной культуры», проходят летнюю фольклорную практику, реализуемую в форме экспедиции. Всего за период с 1981 года с участием преподавателей и студентов состоялось более 120 фольклорно-этнографических экспедиций [3].

Экспедиционная деятельность предполагает проживание в одном из сельских поселений Вологодской области, где студенты под руководством опытных преподавателей-фольклористов совершают ежедневные маршруты с целью проведения бесед со старожилами и знатоками местных обычаев, записи исполнителей народных песен и плясок, инструменталистов.

Так, летом 2023 года будущие педагоги-музыканты проживали в селе имени Бабушкина – административном центре Бабушкинского района Вологодской области. В этом селе, а также в деревнях Тарабукино и Демьяновский Погост состоялись встречи студентов с людьми пожилого возраста и местными краеведами. Были зафиксированы сведения о календарно-праздничных и семейно-бытовых традициях, хозяйственной деятельности и обрядовых практиках, записаны лирические, плясовые песни, частушки, формы народной хореографии, инструментальные наигрыши и многое другое. Участники экспедиции побывали на интересных экскурсиях по экспозициям МБУК «Бабушкинский исторический музей», по соляным источникам села, истории местных организаций.

При подведении итогов экспедиционной практики будущим музыкантам-педагогам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Какие знания, умения, навыки, необходимые для последующей профессиональной деятельности, вы приобрели в ходе полевых исследований?

2. Что дала вам фольклорно-этнографическая экспедиция в плане личностного развития?

Обобщая высказывания студентов, можно отметить, что основное внимание они уделили умениям, связанным с межличностным общением, которое в условиях полевой практики может рассматриваться на разных уровнях:

– общение с незнакомыми людьми, требующее умения *«расположить к себе собеседников», «находить контакт с людьми, быть вежливыми, доброжелательными к людям»;*

– общение со сверстниками и руководителями (в ситуациях длительного совместного проживания в походных условиях): *«коммуникабельность, умение поддерживать, понимать других».*

Будущие педагоги-музыканты говорили о приобретенных в ходе экспедиции навыках коллективного взаимодействия и продуктивного сотрудничества – навыках *«командной работы»,* умения *«распределять обязанности», «четко выполнять поставленную задачу», «не бояться просить помощи».*

В числе профессиональных навыков указывались следующие: умение *«брать интервью и общаться с людьми», «слушать и понимать», «быстро конспектировать»* и *«быстро перерабатывать новую информацию».*

В ответах на вопрос, касающийся личностного развития, интересным является высказывание о приобретении в экспедиции *«житейской мудрости от бабушек».* Студенты, под впечатлением от напутствий пожилых, умудренных жизненным опытом деревенских жителей, которые искренне, по-отечески наставляли их на дальнейший жизненный путь, отмечали, что экспедиция дала незабываемый *«опыт общения и советы людей, которые прожили долгую и счастливую жизнь».* Прочитируем слова студентки 1 курса Антонины Ф.: *«Когда слушаешь рассказы, истории от людей, понимаешь, насколько разнообразна жизнь. Они дают тебе советы, а ты к ним прислушиваешься, потому что где-то внутри что-то отозвалось...».*

Совместное проживание сложных учебных и бытовых ситуаций способствовали личностному самопознанию студентов, позволили *«больше узнать себя».*

Следует отметить, что первый и второй год обучения в вузе – это начальный период профессионального обучения, и именно в этот период фольклорная экспедиция становится ведущей формой учебной практики. С одной стороны, она призвана зафиксировать и сохранить явления народной традиционной художественной культуры, нематериальное культурное наследие родного края, что имеет важное научное и историко-культурное значение. С другой стороны, совместно с теоретическим курсом «Основы народной музыкальной

культуры» экспедиционная практика выполняет значимые культурно-образовательные задачи – способствует формированию этнокультурной компетентности будущих педагогов-музыкантов, этапу их личностно-профессионального становления.

Обладая большим воспитательным потенциалом, фольклорно-этнографические экспедиции обуславливают гражданско-патриотическое, духовно-нравственное становление и развитие личности педагога-музыканта.

### **Список использованной литературы**

1. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы: монография / А. Б. Афанасьева. – Санкт-Петербург : Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009. – 296 с.

2. Балувевская, С. В. Полевые исследования в личностно-профессиональном становлении будущего педагога-музыканта / С. В. Балувевская // Личностно-профессиональное становление будущего педагога-музыканта в образовательном пространстве вуза : монография / авт. кол., Т. П. Брова (науч. ред.). – Вологда : ВоГУ, 2019. – С. 101–118.

3. Балувевская, С. В. Коллекции фольклорно-этнографических материалов Научно-образовательного центра народной традиционной культуры Вологодского государственного университета / С. В. Балувевская, Г. П. Парадовская // Нематериальные объекты традиционной народной культуры Вологодской области: современное состояние и вопросы сохранения: материалы областной научно-практической конференции / науч. ред., сост. С. Р. Кулева. – Вологда : ЦНК. – 2020. – С. 16–23.

4. Мехнецов, А. М. Музыкально-этнографическая практика: образовательная программа / А. М. Мехнецов // Народная традиционная культура: статьи и материалы. К 150-летию Санкт-Петербургской консерватории / сост. Е. А. Валевская, К. А. Мехнецова ; вст. ст. Г. В. Лобкова. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – С. 309-320.

5. Мехнецов, А. М. Традиции народной культуры Вологодской области: итоги и перспективы комплексного изучения (по результатам экспедиций Санкт-Петербургской консерватории и Фольклорно-этнографического центра) / А. М. Мехнецов // Народная традиционная культура: статьи и материалы. К 150-летию Санкт-Петербургской консерватории / сост. Е. А. Валевская, К. А. Мехнецова ; вст. ст. Г. В. Лобкова. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – С. 197–206.

6. Рейма, О. Я. Моделирование процесса патриотического воспитания студентов в условиях этнокультурного образовательного пространства вуза / О. Я. Рейма // Диалоги о культуре и искусстве : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Пермь, 12–14 октября 2022 г.) / отв. ред. А. А. Лисенкова. – Пермь : ПГИК, 2022. – С. 1146–1155.

7. Федотовская, О. А. К проблеме об этнокультурном образовательном пространстве / О. А. Федотовская // Современное музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы : сборник научных трудов кафедры пения и методики музыкального образования. Вып. 7 / отв. ред. Т. П. Брова. – Вологда : ВоГУ, 2016. – С. 64–74.

8. Федотовская, О. А. Этнокультурная компетентность в личностно-профессиональном становлении будущего педагога-музыканта / О. А. Федотовская // Личностно-профессиональное становление будущего педагога-музыканта в образовательном пространстве вуза / авт. кол., Т. П. Брова (науч. ред.). – Вологда : ВоГУ, 2019. – С. 92–101.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МЕДИАСРЕДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

*С.А. Белая*

*Белорусская государственная академия музыки  
г. Минск*

**Аннотация.** Рассмотрены вопросы формирования медиаинформационной культуры и грамотности педагога. Представлены возможности информационно-образовательной медиасреды в профессиональном развитии преподавателя вокально-хоровых дисциплин. Сделан обзор интернет-ресурсов музыкально-педагогической направленности.

**Ключевые слова:** медиаинформационная культура, медиаобразование, информационно-образовательная медиасреда, цифровая грамотность.

В Республике Беларусь на государственном уровне уделяется большое внимание информатизации общества в целом и сферы образования в частности. Реализуются государственные, отраслевые, межотраслевые программы, направленные на решение актуальных задач в сфере информатизации образования, включая развитие инфраструктуры единого образовательного информационного пространства, разработку электронных образовательных ресурсов, повышение квалификации педагогов в области применения информационно-коммуникационных технологий, их внедрение в организацию образовательного процесса.

В области электронного образования особое значение уделяется доступности информационных ресурсов сети Интернет и совершенствованию национальной системы электронных образовательных ресурсов. В этой связи решающее значение приобретают удаленный доступ к образовательным ресурсам, опубликованным в сети, и возможность оперативного сетевого общения всех участников образовательного процесса.

Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года и Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы, в качестве одного из важных направлений в социально-гуманитарной сфере определена цифровая трансформация системы образования, связанная с формированием информационного общества [1, с. 34].

Актуальность выбранной темы подтверждается тем, что в наши дни педагогу, наряду с высокой подготовленностью в предметной, в том числе музыкальной, сфере, требуется освоить специфические знания в области современных информационных технологий и обладать высокой цифровой и медиаинформационной культурой. Информационно-компьютерные технологии позволяют не просто обогатить традиционные формы обучения, но и расширить горизонты образовательного пространства, предоставить студентам доступ к дополнительным образовательным ресурсам и авторитетным удаленным источникам музыкально-педагогической направленности.

Цель проведенной исследовательской работы – изучение способов повышения уровня медиаинформационной культуры и грамотности педагога-музыканта, прежде всего – преподавателя вокально-хоровых дисциплин; структурирование и обзор интернет-ресурсов и сервисов музыкально-педагогической направленности.

Интернет-ресурсы оказывают огромную помощь педагогу-музыканту в его профессиональной деятельности. Однако работа по отбору авторитетных и актуальных источников информации весьма трудоемка и требует постоянной проверки существующих ресурсов и дополнение их новыми. И чтобы педагогу, делающему первые шаги на пути к информационной компетентности, ориентироваться в глобальной информационной сети, сделан обзор интернет-ресурсов и сервисов музыкально-педагогической направленности Беларуси, представлены наиболее востребованные и авторитетные интернет-источники.

При работе в данном направлении существенной проблемой стало отсутствие специализированной профильной интеграции интернет-ресурсов, размещенных на образовательных и музыкальных порталах, на сайтах учреждений культуры и образования, в электронных библиотеках и коллекциях. Однако на общегосударственном уровне создана и эффективно развивается новая информационная система «Официальные интернет-ресурсы Республики Беларусь» [7], где раздел «Культура» представлен системой гиперссылок на Министерство культуры Республики Беларусь, сайты некоторых государственных музеев и театров, Национальный академический народный хор Республики Беларусь имени Г.И. Цитовича. Данный перечень будет расширяться, охватывая государственные учреждения и объекты культуры (театры, музеи, фестивали и т.п.).

К важным авторитетным интернет-ресурсам следует отнести официальный сайт Республики Беларусь, который включает раздел, посвященный бело-



русской культуре (история, изобразительное искусство, театральное искусство, кино, музыка) [3]. Сайт работает с дополнительной системой гиперссылок, используются объекты инфографики. Данный ресурс дает справочную информацию и полезен для общего ознакомления с культурой Беларуси.

*Порталы и сайты государственной ведомственной направленности*, такие как сайт Министерства культуры Республики Беларусь, портал Министерства образования Республики Беларусь, сайты управлений и отделов идеологической работы, культуры и по делам молодежи районных и городских исполкомов, носят официальный регламентирующий характер и отвечают требованиям, предъявляемым к таким сайтам. Необходимость просмотра данных ресурсов для любого специалиста, а особенно работника сферы образования, актуальна прежде всего в целях формирования общей информационной, правовой и организационно-методической культуры.

К следующему блоку интернет-ресурсов необходимо отнести *сайты государственных учреждений образования и культуры*.

*Сайты ведущих учреждений высшего образования:*

- Белорусская государственная академия музыки [8];
- Белорусский государственный университет культуры и искусств;
- Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, кафедра музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования.

*Сайты учреждений дополнительного образования взрослых:*

- Институт повышения квалификации и переподготовки кадров Белорусского государственного университета культуры и искусств;
- Минский городской институт развития образования – один из ведущих институтов в области дополнительного образования взрослых и курируемый институтом минский городской методический портал (раздел «Музыка»).

*Сайты учреждений образования, осуществляющих подготовку на уровне среднего специального образования:*

- Минский государственный музыкальный колледж имени Михаила Ивановича Глинки;
- Республиканская гимназия-колледж при Белорусской государственной академии музыки и др.

*Сайты детских музыкальных школ искусств* г. Минска и областей, а также учреждений дополнительного образования детей и молодежи (дома творчества детей и молодежи, профильные музыкальные студии, кружки и т.д.): как правило, сайты учреждений образования сохраняют четкую структуру правового, справочно-информационного контента с уклоном на специфику обучения и популяризацию деятельности в рамках творческих достижений.

*Сайты и порталы музыкальных организаций и общественных объединений:*

- Белорусский союз музыкальных деятелей [5]: сайт имеет внутреннюю навигационную систему презентационного материала об ассоциациях, входя-

щих в состав союза, а также включает медиаплатформу для трансляции лучших образцов белорусской музыки;

- Белорусский союз композиторов [4]: на сайте представлена деятельность союза композиторов как в ретроспективном ключе, так и в формате анонсирования мероприятий, которые проводит союз; медиасервисы – нотная библиотека, видео, аудио, фото;

- Белорусская ассоциация хоровых дирижеров при Белорусском союзе музыкальных деятелей и другие музыкальные общественные объединения.

Важной инициативой является создание *специализированных информационно-образовательных сайтов*. Одним из первых появился белорусский хоровой портал «Хор.by» [9]. Цели ресурса – популяризация белорусской хоровой музыки, активизация деятельности творческих (профессиональных, самодеятельных) коллективов по развитию и расширению слушательской аудитории хоровой музыки. На страницах сайта можно узнать последние музыкальные новости, ознакомиться с афишей ближайших хоровых концертов и проектов, почерпнуть информацию о коллективах и дирижерах, познакомиться с их творчеством. Одним из актуальных направлений деятельности Белорусского хорового портала является создание электронной библиотеки научно-методической и учебной литературы, а также электронного нотного архива, прежде всего национальной белорусской хоровой музыки.

Отдельным блоком представим *интернет-ресурсы ведущих учреждений культуры Беларуси*. Это сайты государственных театров, концертных залов, ведущих коллективов.

Сайт Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь [6] имеет многовекторную структуру. Он выполняет особую просветительскую миссию популяризации как белорусской музыкальной культуры, так и лучших образцов мирового музыкального искусства. Информативность сайта поддерживается репертуарной платформой и анонсированием лучших мероприятий театра.

Информационный сайт Белорусского государственного академического музыкального театра рассказывает о репертуарной деятельности, знакомит с труппой театра, навигационно представляет рубрику «Пресса» (театр в СМИ).

Белорусская государственная филармония [2] формирует свой информационно-просветительский портал достаточно обширным материалом. Представлена деятельность таких коллективов, как Государственная академическая хоровая капелла имени Г. Ширмы, Государственный камерный хор Республики Беларусь, вокальный ансамбль «Камерата», ансамбль солистов «Классик-авангард», Государственный академический симфонический оркестр Республики Беларусь, Государственный камерный оркестр Республики Беларусь, ансамбль «Камерные солисты Минска». Виртуальный тур по филармонии, рекламно-информационная составляющая концертно-фестивальной деятельности, интервьюирование ведущих мастеров белорусской и мировой сцены – это

все несет образовательно-просветительскую функцию и имеет большое значение для изучения музыкального исполнительского искусства Беларуси. Аналогичную функцию выполняют сайты областных филармоний.

Отдельные интернет-представительства имеют концертные залы и площадки, сцены и арт-пространства: «Мир классической музыки», арт-пространство Национального художественного музея Республики Беларусь, художественная галерея «Университет культуры», концертный зал «Верхний город» (Минск), музей «Замковый комплекс "Мир"» (Мир, Гродненская обл.), Национальный историко-культурный музей-заповедник «Несвиж» (Несвиж, Минская обл.), Дворец Румянцевых-Паскевичей (Гомель) и др.

В стадии развития находятся сайты и персональные блоги ведущих мастеров музыкально-исполнительского искусства Беларуси. Функциональная составляющая этих ресурсов пересекается с деятельностью образовательных и культурных учреждений, в которых они работают.

В заключении подчеркнем необходимость использования педагогом-музыкантом информационно-коммуникационных технологий как для организации процесса обучения в традиционном и дистанционном формате, так и с целью повышения уровня медиаинформационной грамотности.

Применение компьютерных технологий позволяет сделать музыкальное образование более эффективным и мобильным, а саму форму проведения занятия – по-настоящему современной. Наше общество формирует социальный заказ, направленный на развитие активной и компетентной творческой личности, которая способна к непрерывному обучению и саморазвитию. Поэтому перед преподавателями стоят достаточно сложные задачи. Обучение и образование педагогов может быть продуктивным только тогда, когда в его содержание будут заложены потребности современных образовательных требований.

Для педагога знание профессиональных интернет-ресурсов значительно расширяет информационную базу, связанную не только с миром музыки, но и с миром искусства в целом. Предложенный в данной работе обзор интернет-ресурсов и сервисов музыкально-педагогической, информационно-просветительской и образовательной направленности будет полезен и начинающему педагогу-музыканту, и педагогу со стажем. Навигация интернет-ресурсов данного профиля в дальнейшем будет пополняться новыми авторитетными и актуальными источниками, необходимыми для полноценной научно-методической, практико-ориентированной и информационно-просветительской деятельности педагога-музыканта.

### **Список использованной литературы**

1. Белая, С. А. Возможности информационно-образовательной медиасферы в профессиональном развитии преподавателя вокально-хоровых дисциплин / С. А. Белая // Мастацкая і музычная адукацыя. – 2021. – № 2. – С. 34–41.

2. Белорусская государственная филармония [Электронный ресурс]. – URL: <https://philharmonic.by/ru> (дата обращения – 30.10.2023).
3. Белорусская культура [Электронный ресурс] // Belarus.by: официальный сайт Республики Беларусь. – URL: <https://www.belarus.by/ru/about-belarus/culture> (дата обращения – 30.10.2023).
4. Белорусский союз композиторов [Электронный ресурс]. – URL: <http://composer.by> (дата обращения – 30.10.2023).
5. Белорусский союз музыкальных деятелей [Электронный ресурс]. – URL: <https://bsmdrb.com/> (дата обращения – 30.10.2023).
6. Большой театр Беларуси [Электронный ресурс]. – URL: <https://bolshoibelarus.by/rus> (дата обращения – 30.10.2023).
7. Официальные интернет-ресурсы Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.catalog.gov.by> (дата обращения – 30.10.2023).
8. Учреждение образование «Белорусская государственная академия музыки» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bgam.by> (дата обращения – 30.10.2023).
9. Хор. by: белорусский хоровой портал [Электронный ресурс]. – URL: <http://hor.by> (дата обращения – 30.10.2023).

## ВОЛОГОДСКИЙ КОМПОЗИТОР-ЛЮБИТЕЛЬ ИГОРЬ БЕЛКОВ

*С.В. Блинова*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена самодеятельному вологодскому композитору Игорю Анатольевичу Белкову. Рассмотрены сферы его деятельности как педагога, композитора и редактора

**Ключевые слова:** И.А. Белков, Вологда, ВГПИ, музыкально-педагогический факультет, самодеятельные композиторы.

Игорь Анатольевич Белков – один из самых известных композиторов-любителей Вологды, автор более 170 песен и около 40 инструментальных сочинений. Его сочинения входят в репертуар хоровых коллективов и вокалистов, в школьные программы по музыке Вологодской области, звучат на всероссийских и международных конкурсах и фестивалях в нашей стране и за рубежом.

Однако творчество композитора почти не привлекало внимания исследователей. Публикации о нем ограничивались небольшими вступительными статьями к нотным сборникам и заметками в местных газетах. Краткие сведения о композиторе, размещенные на портале «Культура в Вологодской области» [3] и портале Центра народной культуры г. Вологды [4], давно устарели.

Единственная специально посвященная И.А. Белкову статья была сфокусирована на одном из его сочинений – вокальном цикле «Противостояние» [1]. Обращение к деятельности композитора, отметившего в 2023 году 65-летний юбилей, на наш взгляд, актуально и для изучения музыкальной культуры Вологды в целом, и для осмысления истории музыкально-педагогического факультета ВГПИ, одним из лучших выпускников которого он является.

Цель статьи – рассмотреть творческий путь Игоря Анатольевича, его работу как педагога, композитора и редактора. Изложенная в статье информация была получена нами в ходе личных бесед с музыкантом в 2013–2023 годах, анализа присланных им материалов, знакомства с его сочинениями.

Игорь Анатольевич Белков родился в Вологде 14 мая 1958 года в семье столяра и работника книжной торговли. Склонность к сочинению музыки проявилась у него еще в детстве, до начала музыкальных занятий, что обычно считается свидетельством явной творческой одаренности.

Способности будущего композитора получили развитие во время учебы в открытой при Вологодском музыкально-педагогическом училище Народной музыкальной школе под руководством М.П. Недзельской. Он также пел в руководимом ею хоре мальчиков Дворца культуры железнодорожников. В 1973 году юноша поступил в само училище, получил там основательные знания и навыки и в 1977 году окончил его с Похвальным листом.

Став студентом отделения музыки и пения при филологическом факультете ВГПИ (с 1978 года – музыкально-педагогического факультета), он чувствовал себя настолько хорошо подготовленным, что просил разрешить ему досрочную сдачу экзаменов по фортепиано, сольфеджио и гармонии, с чем успешно справился. Это позволило ему уже в первый год учебы посещать занятия по полифонии и анализу на старших курсах. В эти годы он пел в Городской капелле Вологды под руководством В.М. Сергеева – репетиции тогда проходили в концертном зале факультета, и студенты могли заменять ими занятия в учебном хоре.

Большое значение для обретения профессиональных навыков имели частные (бесплатные) уроки композиции преподавателя факультета, вологодского музыковеда и композитора – впоследствии члена Союза композиторов, профессора, доктора искусствоведения – Мориса Шлемовича Бонфельда. Рассказав ему о своих попытках сочинять музыку, Белков просил с ним позаниматься. Уроки длились около года. Их необходимым компонентом была совместная игра в четыре руки отдельных частей из сочинений Г. Малера, Д. Шостаковича, И. Стравинского – педагог стремился привить ученику интерес к разным музыкальным стилям, жанрам, к сложным по музыкальному языку сочинениям, в том числе, атональным (подробнее – [2, с. 57]).

К моменту окончания факультета Игорь Анатольевич был автором двух относительно крупных сочинений – баллады для баритона «Устюженский чеснок» на стихи Ю.М. Леднева и хорового цикла на стихи Ф.И. Тютчева; одну из

его частей – «Есть в осени первоначальной...» – он сдавал на государственном экзамене по дирижированию.

После окончания ВГПИ в 1981 году И.А. Белков по распределению попал в поселок Усть-Алексеево Великоустюгского района. Там он преподавал в ДМШ и общеобразовательной школе (где и начал сочинять для детей), а в Доме культуры организовал сразу три хора – октябрят, пионеров и ветеранов и даже духовой оркестр – этот опыт был приобретен в период срочной службы в артиллерийских войсках под Ленинградом (1983–1985).

Росту известности молодого музыканта способствовало участие в различных конкурсах и фестивалях. В 1982 году в Вологде проходил областной конкурс композиторов-любителей, посвященный 60-летию образования СССР. За «Лирическую песню» на стихи А.А. Игошева «Юг-река» и балладу «Устюженский чеснок» композитору была присуждена I премия. Благодаря этому их автору посчастливилось познакомиться самим В.А. Гаврилиным – председателем жюри конкурса<sup>1</sup>. В том же году Белков был удостоен диплома ВЦСПС и Министерства культуры СССР и ЦК ВЛКСМ на Всесоюзном конкурсе советской патриотической песни.

А 8 января 1983 года произошло еще одно важное событие в его жизни – Игорь Анатольевич был принят в секцию композиторов-любителей, которую возглавлял М.Ш. Бонфельд.

Переехав в 1988 году в село Куркино Вологодского района (где он проживает и теперь), И.А. Белков создал там детскую музыкальную школу, стал ее директором и открыл в ней классы фортепиано, баяна и даже кружевоплетения. Параллельно он работал учителем музыки в общеобразовательной школе, руководил вокальным ансамблем, для которого было написано немало новых песен.

В 1996 году композитор стал победителем районного конкурса «Учитель года», в 1997 – дипломантом аналогичного областного конкурса; на его тожественном закрытии в зале Детского музыкального театра впервые прозвучала его «Песня о Вологде» («Я люблю этот северный город»...) на стихи Н. Панкова, которая теперь по праву считается лирическим гимном областной столицы. В течение многих лет она непременно звучит в областном центре на Днях города и других праздниках. В настоящее время ее исполняет хор кафедры музыкального искусства и образования Вологодского государственного университета под управлением А.С. Васильевой, именно песня «Вологда» открыла концерт в здании университета на проспекте Победы, 71, состоявшийся 3 ноября 2023 года и посвященный Дню народного единства.

«Став визитной карточкой целого ряда хоровых коллективов, исполнявших ее во многих городах России и за рубежом, песня “Вологда” явилась и му-

---

<sup>1</sup> Через два десятилетия, в 2003 году, на прозаический текст выдающегося композитора, опубликованный в книге В.А. Гаврилина «О музыке и не только», Игорем Анатольевичем будет написано хоровое сочинение «Дуб» («Как из ствола»...).

зыкальным приветствием многим Всероссийским и Международным хоровым конкурсам и фестивалям» [5, с. 3].

В разные годы Игорь Анатольевич руководил методическим объединением учителей музыки Вологодского района, читал лекции в Вологодском институте развития образования; преподавал в Вологодском педагогическом колледже (1999–2016)<sup>2</sup> и Вологодской духовной семинарии (2017–2022).

Многолетний опыт хормейстерской работы, дававший возможность в разных вариантах апробировать все сочиненное, predetermined жанровые приоритеты – главными для композитора стали хоровые и вокальные миниатюры. Среди авторов поэтических текстов – Н. Рубцов, И. Брусенский, Т. Ермакова, В. Аринин, Ю. Леднев, Т. Мизгирева и многие другие поэты.

Хоровые сочинения создавались для коллективов Детского музыкального театра – хора «Вологодские мальчишки» (руководитель М.П. Недзельская) и Концертного хора (руководитель А.А. Герасимовский), для молодежного камерного женского хора «Кантилена» (руководители В.С. Беляков, Е.Л. Назимова). Музыку композитора исполняли: женский вокальный ансамбль «Россианочка» (руководитель Е. Малафеевская), концертные хоры Вологодского музыкального колледжа (руководитель Л. Шувалова), Вологодского педагогического колледжа (руководитель В. Заболоцкая), старший хор ДМШ № 1 и вокальный ансамбль средней школы № 11 (руководитель М.Г. Широколава), воспитанники детских садов Вологды, коллективы из других городов и сел области.

В песнях Игоря Анатольевича воплощены: образы природы («Гроза», «Ива», «Клен», «Прощание с журавлями», «Гимн русскому лесу», «Вологодский лес»), впечатления детства и разнообразные события из жизни ребят («Моя родная мама», «Солнечное лето», «Правильная драка»), размышления о школе и учителях («Трудная буква», «Последний звонок»), рефлексия на творчество великих композиторов («Сергей Васильевич Рахманинов», «Бетховен»).

Среди песен патриотической направленности – «Планета Земля», «Красная книга», «Ветеранская память», «У обелиска», «Россия» (последняя – на стихи сына композитора).

Значительная часть сочинений посвящена малой родине. О родном городе написано более десятка песен: «Вологда» («Есть на севере России»), «Как строилась Вологда», «Древний город мой, Вологда», «Здравица Вологде», «Вологодское кружево», «Вологодские мальчишки».

В некоторых опусах воспеваются другие населенные пункты области: «Устюг – моя вера и моя любовь», «Кубенское озеро», «Юг-река», «Моя родная Нюксеница» и т.п. В 2003 году был издан CD-диск «Великий Устюг – город вдохновения» с песнями на стихи И. Брусенского в исполнении Николая

---

<sup>2</sup> И.А. Белков был составителем хрестоматии «Из истории джаза и популярной музыки» (1999) и Программы по музыке для 7–8 классов по массовой музыкальной культуре (2008): обе они были опубликованы.

Обухова – известного в городе певца, также выпускника музыкально-педагогического факультета ВГПИ<sup>3</sup>.

Подробнее следует сказать о песнях на стихи Валерия Васильевича Судакова – доктора педагогических наук, профессора, автора 12 поэтических сборников. С ним еще как с ректором ВГПИ Белков познакомился в период учебы в вузе, но, конечно же, тогда не мог и представить, что «часть творческого пути пройдет параллельно с его творчеством». К стихам В.В. Судакова Игорь Анатольевич сначала, в конце 90-х годов, обратился по собственной инициативе. Первая песня «Журавли» сразу понравилась публике – ее ноты тогда у него просили многие учителя музыки. Позднее в исполнении преподавателя педагогического колледжа Н. Воскобойникова она впечатлила слушателей на одном из областных конкурсов «Учитель года». За ней последовали написанная для хора мальчиков ДМТ песня «Учитель» и песня «Нежна педагогическая лира».

А дальше сам поэт – тогда уже ректор ВИРО – стал предлагать композитору писать музыку на свои стихи. Результатом такого сотрудничества оказались 19 песен, многие из которых посвящены учителям – помимо уже названных, это «Первая школа», «Учитель мой», «Так будем прославлять учителей»<sup>4</sup>.

Наибольшую популярность в Вологде и далеко за ее пределами приобрел нотный сборник «До свиданья, лето!» (2007), составленный автором по принципу «годового круга» и включивший песни, написанные для всех важных дат школьного года – от праздника 1 сентября до Последнего звонка; к нему прилагался CD-диск с минусовыми фонограммами, чтобы даже учителя, не владеющие фортепиано, могли разучивать эти песни с детьми. Сборник был подарком для финалистов всероссийского конкурса «Учитель года» (Череповец, 2008).

Входившая в сборник «Песенка про Деда Мороза» на слова И. Черницкой была опубликована в популярном литературно-художественном журнале для детей «Мурзилка», и ее с удовольствием пели дети разных регионов страны – от Санкт-Петербурга и Архангельска до Дальнего Востока. По словам композитора, «тогда как раз начиналась история с Вотчиной Деда Мороза в Великом Устюге. Рассказывают, что в тот год песню пели на Елке в ТюЗе, а в первом поезде на Вотчину эту песню аниматоры разучивали с детьми в дороге. Знакомые и не знакомые учителя музыки, преподаватели музыкальных школ, работники детских садов присылали мне сообщения, аудио- и видеозаписи, презентации с песнями из этого сборника и даже заказы на новые сочинения».

Особую область творчества Белкова составляют произведения духовной тематики: «Имя тебе» (сл. святого праведного Иоанна Кронштадского), «Пред

---

<sup>3</sup> Вокальные сочинения И.А. Белкова исполняла еще одна выпускница факультета – Елена Сидорова.

<sup>4</sup> Песни были изданы в сборнике: Белков, И.А. Педагогическая лира: песни на стихи В. Судакова / И. Белков, стихи В. Судакова. – Вологда : ИЦ ВИРО, 2010. – 32 с.



Владимирской иконой Богоматери», «Пасха» и др. Их исполняли архиерейский хор Воскресенского кафедрального собора Вологды (регент А. Бурдина), хор храма Иоанна Предтечи в Рощенье (регент С. Гладкова), детский хор Воскресной школы храма Рождества Пресвятой Богородицы (регент Л.А. Марченко), вокальный ансамбль Вологодской духовной семинарии, хор кафедрального собора преподобных Афанасия и Феодосия Череповецких (регент Ю. Елисеева).

Среди инструментальных сочинений автора преобладают пьесы для фортепиано, в том числе программные. Назовем лишь некоторые из них: «Мечта», «Озорник», «На слонах», «У обелиска», «Часики», «На автомобиле», «Четыре высокие горы и веселый ручеек», «Дождик», «Зимняя дорога» и др. В списке сочинений также значатся 4 прелюдии для скрипки и фортепиано, Концертино для баяна и фортепиано, Увертюра для народных инструментов. В 2023 году был написан «Праздничный марш» для духового оркестра, посвященный отдельному противолодочному авиационному полку дальнего действия поселка Федотово под Вологдой.

И.А. Белков является лауреатом многих композиторских фестивалей и конкурсов – всех областных фестивалей «Перезвоны», радиоконкурса «Мой древний город», посвященного 860-летию города (2007), конкурса «Мастера рубцовской песни» (2020) и многих других.

По числу опубликованных сочинений он превосходит всех вологодских композиторов: за 25 лет (1998–2023) в издательствах ВИРО, копировально-издательского центра «Никитин» и других вышли в свет 17 авторских песенных сборников и «Фортепианная тетрадь», состоящая из 26 пьес разных жанров – от инвенций, прелюдий, фуги до плясовых и Регтайма.

Еще одной важной сферой деятельности музыканта стало оказание творческой, методической и технической помощи самодеятельным композиторам области. При участии Игоря Анатольевича с 2005 по 2022 год вышли из печати 62 нотных издания! Это и коллективные сборники – 3 сборника «Перезвоны», 6 выпусков серии «Самодеятельные композиторы Вологодского района», сборник «Вдохновение. Творчество учителей музыки Вологодской области» (2005), сборник песен на стихи Н.М. Рубцова «Душа хранит» к 75-летию поэта (2011), и персональные сборники – 17 авторов – Н. Берестовой, Т. Тераевич, В.Андреева, В. Белякова, Г. Смеловой, А. Шилова, А. Якуничева, Ю. Мошкина и др. Среди них оказались и три выпускницы музыкально-педагогического факультета ВГПИ / ВГПУ – Э. Зауторова, Л. Ковалева и С. Шевела.

Но в поле зрения музыканта были не только современные авторы – в 2012–2014 годах он издал 10 сборников романсов и фортепианных произведений пяти композиторов из известного Кадниковского рода дворян Зубовых.

Талант композитора, педагогические и организаторские способности, творческий энтузиазм и преданность профессии Игоря Анатольевича Белкова способствовали его всесторонней самореализации и позволили ему внести вклад в становление и развитие нескольких учебных заведений области, в воспитание

юных музыкантов, успешно руководить хоровыми коллективами, в течение многих лет пополняя их репертуар новыми сочинениями, быть наставником и добрым советчиком самодеятельных композиторов Вологодчины.

Заслуги музыканта были отмечены почетными грамотами областных департаментов образования и культуры, Главы города, Министерства образования РФ, медалью Вологодской епархии Русской православной церкви преподобного Кирилла Белозерского III степени.

Так уж случилось, что песни И.А. Белкова – «Я люблю этот северный город» на стихи Н. Панкова, «До конца» на стихи Н. Рубцова и другие – стали неотъемлемым компонентом музыкальной культуры Вологды и органичной частью ее звуковой среды. Вероятно, многие вологжане и даже гости города, не имея представления об имени автора, знают их на слух.

### **Список использованной литературы**

1. Блинова, С. В. Игорь Белков и его вокальный цикл «Противостояние» на стихи Виталия Ушакова / С. В. Блинова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы VIII международной научно-практической конференции. Под научной редакцией С. А. Томчук. – Ярославль : ЯГПУ, 2023. – С. 83–87.

2. Блинова, С. В. Морис Шлемович Бонфельд (1939–2005): педагог, просветитель, композитор, ученый : монография / С. В. Блинова. – Вологда : ВоГУ, 2016. – 176 с.

3. Вологодские композиторы-любители // URL: <https://cultinfo.ru/music/composers-ologda/lubiteli.php> (Дата обращения: 28.10.2023). – Текст : электронный.

4. Композитор Игорь Анатольевич Белков, г. Вологда // URL: <https://www.onmck.ru/resources/oblast/blog/vologda/83.php> (Дата обращения: 28.10.2023). – Текст : электронный

5. Шувалова, Л. Вст. статья // Белков И. А. Хоровая музыка на стихи Н. Рубцова: песни и хоры для школьников в сопровождении фортепиано / Шувалова, Л. – Вологда : ИЦ ВИРО, 2006. – С. 3.

## ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ

*О.В. Бочкарева*

*Ярославский государственный педагогический университет  
г. Ярославль*

**Аннотация.** В работе автор затрагивает проблему реализации возможностей диалогической формы обучения в процессе подготовки учителя музыки к воспитательной работе. Анализ музыкально-педагогических ситуаций позволяет студентам осознать проблемы в образовательно-воспитательном пространстве. Моделирование ситуации и решение педагогических задач помогают приблизить процесс обучения к реальным условиям и, соответственно, повысить профессиональную компетентность студентов и их готовность к осуществлению воспитательной работы на основе диалогического подхода.

**Ключевые слова:** учитель музыки, дидактический диалог, воспитание, обучение, высшее учебное заведение.

В настоящее время наблюдается процесс качественных изменений в сфере высшего образования, который связан с переосмыслением роли учителя не только как предметника, призванного научить, но, в первую очередь, как воспитателя. Объявление 2023 года Годом педагога и наставника изменяет отношение общественности к личности учителя, показывает, какое важное место в формировании гражданина, патриота своей страны, занимает педагог. «Одним из этих методологических подходов в высшей школе с целью модернизации образовательного и воспитательного процессов является обращение к технологиям диалогического общения, обеспечивающего широкое взаимодействие личности с социумом, окружающими людьми, собственным “Я” в освоении социальных перемен» [6, с. 4].

Литература, история, изобразительное искусство, музыка – это те предметы, которые открыты для диалога с Великим Другим (поэт, писатель, художник, музыкант, крупная историческая личность и др.). Постигая историю, культуру и искусство на образцах великих мастеров слова, красок, звуков, школьники вмещая в себя мир «я» Другого, расширяют свое внутреннее «пространство», обогащают свой внутренний мир, «проживая» как отзвук те события, с которыми они знакомятся.

М.М. Бахтин мыслит понятие «Другой», связывая его с понятием духа, он считает, что художественный образ являет «Другого» каждый раз по-разному, так как его конкретное воплощение связано с индивидуальным мышлением и личностными особенностями художника, который воплощает эпоху, стиль исторического времени через свое внутреннее «Я», поэтому принципиально неисчерпаема категория духовного, бытийствующая в конкретике воплощения

в том или ином произведении искусства. М.М. Бахтин считает, что «высший момент понимания» связан с возможностью диалогического общения с Другим, а диалог, по мнению ученого, носит универсальный, всеобъемлющий характер [1].

Объединяя этику и эстетику, ученый, внутренне не принимая монологизм, улавливает в идее любви, согласия, братства сопряжение с идеей социальной ответственности, которая проявляется в поступке человека. Поступок («поступок») – это поступательное движение («ступание»), в котором воплощается движение человека вверх или вниз по оси духовного восхождения, именно поступок выявляет ту нравственную, этическую основу, которая сформирована в человеке. Именно поступок, по мнению ученых, «делает личность морально устойчивой и нравственно активной. Позиция личности может быть зафиксирована в многообразных проявлениях в различных сферах жизнедеятельности» [2, с. 44].

Диалогическая природа человека, его разума укоренена в нем самом, так как он не может существовать без других людей, других сознаний. Его существование может быть определено через событие («со-бытие») с другими людьми, с самими собой, миром в целом. Доминанта диалогического может быть осмыслена как неперемное условие существования человека, поэтому носит онтологический характер. Человек реализует свое «я» в воплощении самости, в творчестве – в художественном образе, в жизни – в поступке.

Диалог, в отличие от монолога, можно трактовать как всестороннее «соучастие» человека в жизни другого человека, его расположенность к нему, которое не может существовать без позиции гармонического единения с учетом противоположных интересов и общей позитивной направленности поступков. Взаимопонимание между людьми возможно на основе диалога, который обеспечивает взаимную трансформацию значений и смыслов, передаваемых друг другу. М.А. Петренко считает, что «процесс взаимного учения в диалоге – это процесс непрерывный и эффективный», именно «диалог и есть то самое основание, которое определяет эффективность педагогической интеракции» [5, с. 246].

Методология диалога является важным условием проведения учебных занятий со студентами, их подготовки к осуществлению воспитательной работы в школе. Проблема качества подготовки будущего специалиста в области музыкального образования и его диагностики, по мнению И.В. Субботиной, «связана с выработкой критериев оценки общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, соответствующих знаниям, умениям и навыкам по изучаемым предметам» [7, с. 188]

Студенты моделируют педагогические ситуации, акцентируя внимание группы к проблемам в области музыкальной педагогики и психологии, которые актуальны для настоящего времени. Описываемый случай, событие наблюдаемой педагогической действительности подвергается оценке всех

участников обсуждения. Модератором обсуждения является студент, который предоставляет материал для обсуждения – саму педагогическую ситуацию. Модератор заранее готовится к обсуждению, предполагая задавать вопросы в логике анализа педагогической ситуации, последовательно переходя от описательных к проблемно-дискуссионным, от информационных к ценностным и т.д.

Приведем пример педагогической ситуации, в которой поднимается несколько проблем: проблема педагогической преемственности в обучении пению (правильно ли поступила практикантка в данной ситуации?); проблема взаимоотношений между учащимися и начинающим учителем, который не имеет опыта преподавательской деятельности (какое представление о практикантке может сложиться у Коли в данной ситуации?); проблема взаимоотношений между опытным и начинающим учителем (можно ли в присутствии детей критиковать процесс обучения пению учителя музыки?) и др.

*Педагогическая ситуация «А с Еленой Николаевной мы пели не так» (М-на А.)*

Идет урок музыки во втором классе. Елена Николаевна, учительница музыки, заболела и ее заменяет практикантка, с которой дети ранее не встречались.

Практикантка предлагает исполнить произведение Е. Крылатова «Ты-человек», которую дети разучивали с Еленой Николаевной ранее.

Дети исполняют песню, но тут учитель их останавливает и повышенным тоном говорит:

– «Вас неправильно научили, вы не так поете! Надо открывать шире рот и правильно интонировать!..»

Дети начинают петь заново и тут учитель замечает, что один ученик Коля начинает кривляться, мешать другим учащимся петь. После этого на протяжении всего урока учительница делает замечания только Коле:

- «Коля открой рот, Коля, пой выше, Коля, где согласные?»

Мальчик, не обращая внимания на учителя, продолжает свои действия. Тогда практикантка решила вызвать его к доске, чтобы он смог пропеть песню один.

Он отвечает:

- «А с Еленой Николаевной мы не так пели!»

Учительница в ответ:

- «Сейчас я вместо Елены Николаевны, и будь добр делать то, что прошу я».

Услышав эти слова, Коля опустил глаза, немного помолчал и тихонечко произнес:

- «Я не хочу».

В педагогической ситуации «Ваня знает» поднимается проблема выстраивания взаимоотношений ребенка с музыкальным руководителем дошкольного учреждения, со сверстниками, проблема психологической близорукости роди-

телей, которые культивируют высокую самооценку у своего ребенка, не учат его в процессе общения считаться с другими людьми и др.

*Педагогическая ситуация «Ваня знает» (С-ва А.)*

На музыкальных занятиях в детском саду пятилетний Ваня хорошо запоминает слова разучиваемых песен, расстановку всех детей в танцах и все перестройки. Он часто подсказывает другим детям слова песен, порой их выкрикивая, а когда репетируются танцевальные движения, подходит к ребятам и пытается их выстроить парой в круг, друг за другом. Ему кажется, что он своими замечаниями другим детям, у которых что-то не получалось, помогает Елене Александровне, музыкальному руководителю. При попытках музыкального руководителя объяснить Ване, что ничего страшного, если ребята встанут немного по-другому, и не нужно их двигать, а тем более толкать, Ваня негодует и отвечает: «Но они же неправильно делают!».

Это случилось во время утренника, когда все дети, приподнятые от ожидания праздника, посвященного 8 марта, нарядные пришли в зал, где их ждали мамы, другие воспитатели. Дети начали танцевать, и вдруг Ваня подошел к Маше и толкнул ее в другую сторону, потому что она пошла вправо, а надо влево. При этом крикнул маме, которая сидела в зале: «Вот видишь мам, она неправильно сделала». Когда Сережа читал стихотворение, то Ваня прокомментировал вслух, обращаясь к маме: «Он без выражения прочитал, да мам?» От поведения Вани всем детям и взрослым стало как-то неловко, будто они в чем-то провинились перед Ваней. Куда-то улетучилось прекрасное настроение, праздник был испорчен».

По мере «нарастания» педагогического знания менялось и содержание дидактического диалога: происходило насыщение его проблемными, дискуссионными суждениями, вопросами, что обеспечивало качественный сдвиг в освоении музыкально-педагогического знания. Осмысление, а порой и переосмысление педагогической ситуации, представленной для анализа, выводило ее на новый, более глубинный уровень, что позволяло студентам понять смысл музыкально-педагогической деятельности, приводило к пониманию существующих противоречий и особенностей проведения воспитательной работы с учащимися современной школы. Многие ситуации, которые моделировали студенты, а потом обсуждали в дидактическом диалоге, имели полипроблемный характер, то есть затрагивали целый комплекс проблем, с которыми сталкивается современный учитель музыки [3].

Обсуждение педагогической ситуации в дидактическом диалоге позволило актуализировать рефлексивные процессы, так как в ее содержании каждый из участников видел свой аспект проблемы, который в данный момент был актуален для него. В процессе обучения происходил обмен идеями, проблемами, педагогическая ситуация содержательно «расширялась», обрастая новым ракурсом и пониманием. Необходимо отметить, что часто участники дидактического диалога опирались на те суждения, которые были ранее высказаны,

включали их в контекст своего нового рассуждения, таким образом, сохранялась своего рода преемственность, как часть предпосылки нового обсуждения, то есть происходило то самое приращение знания, обучение приобретало новый, углубленный уровень и обобщенный характер. В процессе анализа студенты определяли «задачи и способы их решения, исходя из методологических установок личностно-ориентированного образования, нацеливающих педагога на развитие таких личностных функций обучаемых, как свобода выбора, избирательность, рефлексия, креативность, субъектность» [4, с. 39].

В процессе обсуждения в дидактическом диалоге часто фиксировалось наличие у студентов затруднения с выходом из проблемной ситуации, принятием педагогически целесообразного и эффективного решения. Это затруднение, неопределенность преодолевалась точной постановкой вопросов, которые направляли процесс обсуждения в определенную последовательность, которая соответствовала логике анализа педагогической ситуации. Ее объемное, спектральное рассмотрение с разных диалогических позиций позволяло не просто представить информацию, а сделало музыкально-педагогическую проблему формой ее переосмысления.

Таким образом, дидактический диалог выявляет свои обучающие возможности только тогда, когда участники обсуждения ситуации вскрывают в системном анализе проблемы в области музыкально-педагогического образования и воспитания, переходя от частных к более общим и учатся находить педагогически оправданные, эффективные решения. В дидактическом диалоге формируются профессионально-педагогические компетенции, которые необходимы учителю музыки (музыкальному руководителю, педагогу дополнительного образования).

### **Список использованной литературы**

1. Бахтин, М. М. Под маской. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка / М. М. Бахтин // Сб. ст. / сост. И. В. Пешков. – Москва : Лабиринт, 2000. – 640 с.

2. Борытко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

3. Бочкарева О. В. Развитие субъектности личности в музыкально-педагогическом диалоге / О. В. Бочкарева // Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития: материалы IV международной научно-практической конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 30–36.

4. Брова Т. П. Конструирование коллизийных ситуаций как условие организации компетентностной интерактивной среды / Т. П. Брова // Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития: ма-

териалы IV международной научно-практической конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 36–39.

5. Петренко, М. А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании / М. А. Петренко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. – № 81. – С. 242–251.

6. Румянцева, З. В. Развитие способности человека к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства: психологический аспект музыкально-исполнительского творчества / З. В. Румянцева, Э. В. Боброва, П. Е. Теплов-Ситский // Развитие человека в современном мире. 2021. – №1. – С. 7–25.

7. Субботина, И. В. Диагностика качества подготовки будущего педагога в соответствии с требованиями фондов оценочных средств / И. В. Субботина // Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития: материалы IV международной научно-практической. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 188–190.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУ ЧЖИЦИНА (1889–1969) И ПУТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НОВОГО КИТАЯ**

*Ван Бинцюань*

*Белорусская государственная академия музыки  
г. Минск*

**Аннотация.** В статье раскрывается вклад основоположника китайской школы кларнета Му Чжицина в развитие музыкальной культуры и образования Нового Китая. Рассматриваются основные этапы творческой, педагогической и просветительской деятельности великого китайского музыканта.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство Нового Китая, музыкальное образование Китая, китайская школа кларнета.

Процесс глобализации в области культуры, искусства и образования существенно расширил возможности приобщения к опыту лучших мировых систем профессиональной подготовки музыкантов. Сотрудничество в области музыкального образования Беларуси и Китая является ярким примером плодотворного взаимобмена в области культуры.

Белорусская государственная академия музыки в Минске является одним из европейских центров профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах, многие ее воспитанники ярко проявили себя как представители национальной исполнительской школы.

Осмысление белорусского опыта подготовки исполнителей на духовых инструментах имеет большое значение для развития искусства кларнета в Ки-



тае. Количество молодых китайских музыкантов, приезжающих в Беларусь для получения музыкального образования, постоянно возрастает<sup>1</sup>. Вместе с тем ознакомление белорусских музыкантов с китайской школой кларнета, получившей мировое признание, существенно обогащает теорию и практику профессиональной подготовки кларнетистов в Беларуси.

Становление и развитие исполнительства на кларнете в Китае непосредственно связано с творческой, исполнительской, педагогической и общественной деятельностью первого китайского профессионального кларнетиста Му Чжицина (穆志清, Mu Zhiqing, 1889–1969). Среди учеников Му Чжицина выдающаяся китайская кларнетистка Тао Чуньсяо (р.1937), профессор по классу кларнета Центральной консерватории (Пекин), которая воспитала плеяду известных исполнителей и педагогов. В их числе кларнетисты Фан Лэй, Ма Юэ, Хуан Юаньфу, Донг Дэцзюнь, Юань Юань, Бай Те, Цзинь Гуанри, Инь Бо и др. Названные китайские музыканты наряду с обширной исполнительской и педагогической деятельностью проводят большую организационную работу по развитию кларнета в Китае и популяризации китайского кларнетового искусства за рубежом.

Сохранилось много документов и ценных исторических материалов о жизни и деятельности Му Чжицина, большое количество фотографий (в том числе фото, сделанное после выступления для вдовствующей императрицы Цыси в Летнем дворце), ноты, автобиографические записи и рукописи музыкальных партитур. Свой архив в 1961 году Му Чжицин передал в Шанхайскую консерваторию. Во время культурной революции многие материалы этого архива были утрачены. Это существенно осложнило работу по изучению важного исторического периода возникновения искусства игры на кларнете в Китае<sup>2</sup>.

Жизненный путь, творческая и педагогическая деятельность Му Чжицина – это живая история возникновения искусства кларнета в Китае. Основные факты о жизни и творчестве Му Чжицина упоминаются в исследованиях и статьях китайских авторов [1, 2].

Му Чжицин является первым китайским музыкантом, творческая деятельность которого была посвящена исполнительству на кларнете и обучению игре на духовых инструментах. В возрасте шестнадцати лет Му был принят в инструментальную группу англичанина Роберта Харта (1835–1911) и начал

---

<sup>1</sup> Автор данного исследования прошел полный курс обучения в магистратуре Белорусской государственной академии музыки по классу кларнета профессора В.П. Скороходова. Лауреат Первой премии Первого международного конкурса-фестиваля классической музыки «Музыка Мира» («Music of the World») в Иерусалиме (Израиль, 2018).

<sup>2</sup> В Сычуаньской консерватории сохранился кларнет французской фирмы CONN производства 1840 года, на котором в течение всей своей жизни играл Му Чжицин. Интересно отметить, что когда Президент Всемирной ассоциации кларнетистов Джон Данман (John Danman) посетил Сычуань и ознакомился с музыкальными инструментами консерватории, он сделал вывод, что инструмент Му произведен на два года раньше (1840), чем кларнет той же фирмы в его собственной коллекции (1842).

изучать западную оркестровую музыку. Он принял участие в дворцовой церемонии вдовствующей императрицы Цыси (династия Цин) и был удостоен звания «придворный музыкант». Му был единственным китайским исполнителем на кларнете в оркестре иностранцев и был приглашен президентом Пекинского университета Цай Юаньпэем на должность преподавателя в Институт музыки столичного университета. Среди его учеников были прославленные в будущем китайские композиторы Си Синхай<sup>3</sup> и Не Эр<sup>4</sup>. Му Чжицин много путешествовал по северу и югу Китая, знакомя китайских музыкантов с западным музыкальным искусством. Его ученики кларнетисты Тао Чуньсяо, Тан Шужэнь, Син Сюэчжи, Сян Чжэньлун, Хэ Цзун, Чжан Хунцзюнь и др. составили первую группу китайских музыкантов-исполнителей, освоивших основы теории и практики западного музыкального искусства.

В 1910 году Му Чжицин окончил курс обучения в группе Харда и остался во главе класса духовой музыки, а также продолжил исполнительскую деятельность. Хотя его слушателями были в основном иностранцы и китайские чиновники, выступления Му Чжицина имели огромное значение для развития музыкальной жизни Пекина в конце правления династии Цин. Выступлениями Му Чжицина и других воспитанников музыкальных групп Харда было положено начало распространению и развитию кларнета и западной духовой музыки в Китае.

В 1916 году лидер демократических преобразований в стране и президент Пекинского университета Цай Юаньпэй учредил «Музыкальную группу Пекинского университета», которая в 1919 году была преобразована в «Ассоциацию исследований музыки». В 1920 году Цай Юаньпэй назначил Му Чжицина руководителем Ассоциации. Му неоднократно инициировал создание профессионального учреждения образования для обучения и развития музыкальных талантов и содействия их музыкальной карьере. В августе 1922 года Ассоциация музыкальных исследований была преобразована в «Институт музыкальной подготовки при Пекинском университете».

Наряду с педагогической работой в Институте музыкальной подготовки, Му Чжицин обучал игре на кларнете музыкантов первого в Китае оркестра Пекинского университета, созданного в этот же период [3].

В 1930-е годы Му Чжицин работал директором научно-исследовательского Института театра Гуандуна и преподавал в школе этого учреждения. Му Чжицин неоднократно рассказывал своим детям о том, как он обучал игре на скрипке всенародно известного музыканта Не Эра, который учился в школе Гуандунского института театра. Му Чжицин неизменно восхищался музыкальным талантом юного Не Эра.

---

<sup>3</sup> Си Синхай (1905–1945) – классик китайской музыки, автор кантаты «Хуанхэ» (1938) на тексты поэмы Гуан Вейжяня.

<sup>4</sup> Не Эр (1912–1935) – выдающийся китайский композитор, автор Государственного гимна КНР.

С самого начала Освободительной войны с Японией (1937) Му Чжицин возглавил Чунцинскую национальную ассоциацию музыкантов и продолжал педагогическую деятельность, занимаясь обучением музыкантов для военных оркестров.

После провозглашения Китайской Народной Республики (1949) и освобождения Чунцина (1950) Му возобновил свою музыкально-педагогическую деятельность.

С этого времени весь свой богатый исполнительский и педагогический опыт Му Чжицин неустанно передавал талантливой молодежи. Его заветной мечтой стало воспитание плеяды китайских музыкантов-исполнителей на духовых инструментах. Му активно содействовал совершенствованию учебного процесса в Сычуаньской консерватории, много внимания уделял методике обучения игре на кларнете. Его исполнительское мастерство, несмотря на шестидесятилетний возраст, оставалось на высоком уровне. Он часто выступал с исполнением своего любимого произведения «Кларнет. Полька» (单簧管波尔卡), которое играл в далекой юности для вдовствующей императрицы Цыси. Звучание его кларнета было красивым и выразительным, техника – безупречной и точной. Слушая игру Му Чжицина на сцене, один из соотечественников восклицал: «Это действительно китайский кларнетист! Первый!».

После завершения профессиональной деятельности и выхода на пенсию (1958) Му Чжицин уделял много внимания поддержке и обучению талантливой молодежи. Своих учеников он любил как собственных детей и всегда с большой заботой относился к нуждающимся учащимся, был нетерпим к лести.

Му Чжицин скончался 1 января 1969 в возрасте 80 лет в разгар культурной революции. Поэтому похороны зачинателя духового искусства в Китае прошли незаметно.

В сотую годовщину со дня рождения великого китайского музыканта Му Чжицина под руководством вице-президента Сычуаньской консерватории профессора Чан Сумина была проведена грандиозная памятная церемония под названием «100-й День рождения Му Чжицина». В 1990 году прах Му Чжицина упокоился в укромном зеленом лесу у горы Цинчэн. На надгробии была сделана надпись: «Г-н Чжицин Му, представитель первого поколения преподавателей духовой музыки в Китае». В Китае высоко ценят выдающийся вклад Му Чжицина в развитие китайской музыкальной культуры.

Среди педагогических заветов Му Чжицина следует выделить следующие:

1. Изучение западной музыки и инструментов духового и симфонического оркестра открывает пути развития музыкальной культуры Нового Китая и профессионального музыкального обучения талантливой молодежи [4].

2. Овладение игрой на западных духовых инструментах не должно быть причиной забвения тысячелетних традиций игры на китайских духовых инструментах.

3. Национальные черты при исполнении на кларнете и других духовых инструментах могут быть проявлены в полной мере только при исполнении музыки, созданной китайскими композиторами. Поэтому нужно изучать западную технику композиции и использовать ее при написании музыки на основе китайского музыкального фольклора.

4. Нужно стремиться к повсеместной организации духовых оркестров. Оркестровая игра – это наилучший путь к освоению кларнета и других духовых инструментов. Это путь к развитию массовости музыкальной культуры Нового Китая [3].

Творческое наследие Му, автобиографические и учебные записи, партитуры с его пометками, воспоминания учеников и коллег, а также сыновей и дочерей свидетельствуют о выдающемся вкладе Му Чжицина в развитие музыкальной культуры Китая [5].

Возникновение и развитие китайской школы кларнета, основоположниками которой являются Му Чжицин и его воспитанница Гао Чуньсяо, можно рассматривать как фактор преемственности художественной культуры по линии Восток – Запад, как пример плодотворного взаимообогащения европейского музыкального искусства и современного музыкального искусства Нового Китая.

#### **Список использованной литературы**

1. Ван Сюечжэн. Исследование национальной школы кларнета / Сюечжэн Ван // Северная музыка. – 2015. – Выпуск № 18. – С. 149.

2. Ван Чжисин. Разговор об искусстве и истории кларнета / Чжисин Ван // Наука и техника. – 2009(09). – С. 201.

3. Фу Цян. Европейский кларнет и его функционирование в художественной культуре Китая XX – начало XXI в.: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / Цян Фу ; БГУКИ. – Минск, 2017. – 24 с.

4. Ван Бинцюань. Тенденции становления национальной школы кларнета в Китае / Бинцюань Ван // Актуальная проблематика белорусского и китайского музыкознания: параллели и пересечения / сост. Н. В. Мацаберидзе, Л. Ф. Баранкевич ; Научные труды БГАМ. – Вып. 57. – Серия 6: Вопросы современного музыкознания в исследованиях молодых ученых. – Минск : БГАМ, 2022. – С. 189–196.

5. Ван Бинцюань. Историческая периодизация становления и развития кларнета в Китае / Бинцюань Ван – Минск, 2022. – 7 с. – Деп. в БелИСА 20.10.2022 г., № 07-14/43.

# ДАЙ ЮЙЦЯН: ЛИЧНОСТЬ ПЕВЦА И ЕГО ВКЛАД В РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ОПЕРЫ

Гуань Чэнюань

Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена  
г. Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье рассматриваются личностное становление и творческая деятельность выдающегося китайского тенора современности Дай Юйцяна. Преимущественное внимание уделено вкладу певца в развитие китайской народной оперы. Отмечены некоторые особенности интерпретации Дай Юйцяном образа Ян Сяодуна в опере «Пламя и весенний ветер погубят древний город».

**Ключевые слова:** Дай Юйцян, певец, китайская народная опера, исполнение.

Народная опера является одной из наиболее популярных разновидностей современного китайского музыкально-театрального искусства. Этот жанр, сформировавшийся в середине прошлого столетия, предназначен для широкой аудитории и основан на взаимопроникновении традиций европейской оперы и китайских национальных традиций. В народных операх музыкальные номера перемежаются с разговорными диалогами, их мелодика отличается выразительностью и запоминаемостью. Партии героев могут предназначаться для исполнителей, владеющих разными манерами пения: часть персонажей поет в народной манере, другая часть – в академической.

К началу XXI века жанр китайской народной оперы значительно эволюционировал: спектакли ставятся в больших залах, имеют современное сценическое оформление и по стилистике приближаются к жанрам массового музыкально-театрального искусства. В этих условиях большое значение имеет исполнительский состав опер, во многом предопределяющий их успех.

Среди певцов, которые внесли существенный вклад в развитие китайской народной оперы, одно из наиболее почетных мест занимает Дай Юйцян – выдающийся современный тенор, звезда мировой оперы, единственный азиатский ученик Лучано Паваротти.

Несмотря на недавно появившиеся в русскоязычном сегменте музыковедения публикации, посвященные Дай Юйцяну [5], творчество этого певца пока еще недостаточно известно и практически не исследовано в России. В частности, не подвергалась специальному анализу его деятельность в сфере развития национального музыкального театра. Это предопределяет *новизну* и *актуальность* проведенной работы.

*Объектом* исследования является творчество Дай Юйцяна, *предметом* – вклад певца в развитие китайской народной оперы. *Методы исследования* –

работа с научной литературой, материалами прессы, анализ аудио- и видеозаписей.

Дай Юйцян (戴玉强, Dai Yuqiang) родился в 1963 году в провинции Хэбэй в крестьянской семье. Музыкальные способности он унаследовал от отца, который как любитель участвовал в спектаклях Пекинской оперы и выступал на сельских праздниках с исполнением народных песен.

Первоначально Дай Юйцян не планировал связывать свою жизнь с музыкой. В 1980 году он начал обучение, а в 1982 году окончил Пекинскую школу угольной промышленности по специальности «инженер-строитель» и был направлен на работу в город Тайюань провинции Шаньси. Но уже в 1984 году юноша принял решение кардинально изменить профессию – поступил на службу в Театр песни и танца в Тайюане. Здесь его выдающиеся способности и хороший голос были замечены, и он был направлен на учебу в Центральную академию драмы в Пекине.

Годы обучения в академии драмы стали для Дай Юйцяна одним из наиболее сложных периодов биографии. Он учился за свой счет и, чтобы заработать на обучение и проживание, укладывал напольную плитку и подрабатывал разнорабочим. По словам Дая, в те годы он был готов к любой работе, которая приносит деньги [2]. Он жил в крошечной комнате доме своего знакомого, нередко голодал. Однако невзгоды остановили его стремление к певческой карьере. Не имея условий для занятий, Дай Юйцян купил старый магнитофон, и каждый день после работы, когда все уходило, оставался на строительной площадке и занимался вокалом. Позднее он вспоминал, что это время «было самым тяжелым в психологическом плане, потому что я не видел будущего, я мог только идти вперед, один день за другим, но я никогда не терял веры в себя!» [2].

В 1989 году Дай Юйцян, выдающиеся способности которого были замечены, вошел в состав оперной труппы Главного политического управления Народно-освободительной армии Китая (НОАК), в 1991 году начал учебу на исполнительском факультете Академии искусств НОАК и в 1993 году с отличием окончил ее. Однако на долю полного амбиций молодого певца поначалу выпало немало неудач. Он участвовал во многих вокальных конкурсах, но безуспешно. Так, в 1993 году Дай Юйцян получил возможность поехать в Вену, накопил денег на поездку, но от усталости потерял голос и не смог принять участие в конкурсе.

Однако уровень мастерства Дай Юйцяна неуклонно повышался, а манера пения становилась все более зрелой. Вслед за неудачами к певцу пришел успех. Чрезвычайно успешным для него стал 1996 год. Он завоевал Вторую премию в группе бельканто на Шестом национальном телевизионном Гран-при молодых певцов Китая, Вторую премию в группе бельканто на Первом национальном конкурсе вокалистов Министерства культуры Китая, вторую премию на Первом международном конкурсе оперных артистов в Сидзуоке

(Япония), на котором Гран-При, первая и третья премии не были присуждены никому.

Знаковым событием в профессиональной карьере Дай Юйцяна стало исполнение им партии Калафа в опере Дж. Пуччини «Турандот». Он начал выступать за пределами Китая и в 2001 году познакомился с Тибором Рудасом, менеджером «Трех великих теноров мира» – Лучано Паваротти, Пласидо Доминго и Хосе Каррераса. Пение Дай Юйцяна произвело глубокое впечатление на Рудаса, который публично заявил, что нашел в Китае «четвертого великого тенора мира» и занялся его продвижением как новой оперной звезды.

Дай Юйцян исполнял заглавные партии в операх Пуччини «Турандот», «Богема» и «Тоска», в опере Дж. Верди «Аида». В 2004 году Паваротти пригласил его на главную роль в «Карьере артиста» – своей первой режиссерской работе. В июле 2004 года компания EMI Records (Великобритания) записала первый сольный альбом Дай Юйцяна.

В начале XXI века, несмотря на огромный успех на мировой оперной сцене, сорокалетний певец решил вернуться в Китай и посвятить себя развитию китайской народной оперы. В эти годы значительно возрос интерес композиторов к данному жанру, вызвав к жизни такие выдающиеся произведения как «Горы Имэншань» [1], «Пламя и весенний ветер погубят древний город» и другие.

В 2002 году Дай Юйцян исполнил главную роль в опере Юй Няо «Солдатская станция», покориw зрительw великолепным актерским мастерством и прекрасным голосом. В 2005 году он исполнил партию Жуань Шэна в первой китайской лирическо-психологической опере «Сожаление о прошлом», а в 2008 году – партию Лю Шуана в опере Гуан Ся «Сказание о Мулани».

Заслуживает особого внимания выдающееся мастерство Дай Юйцяна в постановках народных опер на темы китайской истории и революционной войны. Одной из его наиболее ярких ролей стало исполнение партии Ян Сяодуна в опере Чжан Чжуоя и Ван Цуцзю «Пламя и весенний ветер погубят древний город». В ноябре 2007 года за исполнение этой роли Дай Юйцян получил 12-ю премию «Вэньхуа» Министерства культуры Китая. Были отмечены точное понимание «китайского стиля» пения и прекрасная актерская игра.

В 2009 году Дай Юйцян сыграл роль императора Гоуцзяня в исторической народной опере Лэй Лея «Си Ши», в 2010 – исполнил роль военного врача Синь Мина в народной опере Чжан Цяньи «Солнечный снег», в 2011 году выступил в роли Ли Ся в опере Чжан Чжуоя и Ван Цуцзю «Радиоволна, которая никогда не умирает» и в роли Цинь Шиюэ в опере Чжан Цяньи и Чжоу Сюэши «Мое сердце летит». Певец стал исполнителем главных партий в двух операх Тан Цзяньпина – императора Ян в опере «Канал» (2014) и адмирала Чжэн Хэ в опере «Чжэн Хэ» (2016).

Одновременно с продолжением артистической карьеры Дай Юйцян пытается теоретически осмыслить специфику работы певца в жанре китайской

народной оперы. По его мнению, «хороший певец должен быть хорошим художником, только его кисть – это голос, а не цвета и краски, он хочет использовать обаяние и краски своего голоса, чтобы описать красивую картину и представить ее публике, а это то, что делает хорошего певца» [3, с. 33]. Дай Юйцян считает, что суть проблемы заключена в освоении китайскими певцами стилистики репертуара, в отражении характерных черт китайской народной оперы, предполагающей близость многих ролей к традиционной манере пения.

Взгляды Дай Юйцяна на особенности певческой трактовки вокальных партий в китайской народной опере нашли наиболее полное воплощение в исполненной им роли Ян Сяодуна в опере «Пламя и весенний ветер погубят древний город». В интерпретации Дай Юйцяна в роли Ян Сяодуна соединяются героический дух и глубокий психологизм. Певец четко и точно передает мельчайшие душевные движения своего героя, его реакцию на происходящие события и окружающую обстановку.

Например, в № 10 четвертой сцены оперы «Выписывать лекарства», Ян Сяодун приходит к Гуань Цзинтао в одежде врача. Дуэт мужских голосов демонстрирует противостояние двух героев. Дай Юйцян в своей партии искусно использует в начале фраз технику «ТуоЦян»<sup>1</sup>, за которой следует интенсивное развитие, приводящее к кульминации.

Еще один пример выдающегося мастерства Дай Юйцяна – исполнение № 39 тринадцатой сцены оперы – арии «Я не могу позаботиться о своей матери». Это один из наиболее известных фрагментов оперы. Враг намеренно позволяет Ян Сяодуну встретиться с матерью после пыток. В начале арии Ян Сяодун трижды зовет мать: первый раз – когда он тяжело ранен и у него кружится голова, поэтому его голос слаб и неуверен, второй раз – когда он хорошо рассмотрел свою мать и уверенно позвал ее, третий раз – когда он увидел, как мучают его мать, и его сердце наполнилось раскаянием, болью и гневом. Короткое и простое слово «娘» – «мама» трижды вокализируется по-разному. Певец использует традиционную китайскую оперную вокальную технику «КуЦян»<sup>2</sup>, что придает исполнению ярко выраженный национальный колорит и способно в большей степени тронуть сердца китайских зрителей.

Дай Юйцян внес большой вклад в развитие китайской народной оперы. Его пение не только отражает китайский национальный стиль, но и несет в себе его особое очарование. Творческие достижения певца привлекают к себе внимание как в Китае, так и за рубежом, а сам он много лет является объектом пристального внимания представителей средств массовой информации. На

---

<sup>1</sup> «ТуоЦян» («拖腔») – свойственная китайскому народному искусству техника пения, предполагающая начало с долгого звука, затем – сложное украшение из коротких длительностей и финальный звук-завершение.

<sup>2</sup> «КуЦян» («哭腔») – распространенная в китайском народном искусстве техника пения, которая заимствована из традиционной китайской оперы и часто используется для выражения грусти и плача.



оперной сцене Дай Юйцян продемонстрировал выдающийся артистический талант, способность интерпретировать главные партии как в классических оперных шедеврах, так и в оригинальных операх с китайской национальной спецификой. Невозможно не согласиться с тем, что в своих оперных спектаклях Дай Юйцян «стремится передать внутренний мир героев и поразить зрителей искренними чувствами, что вызывает единодушное одобрение оперных критиков» [4, с. 7].

Дай Юйцян – не только выдающийся певец, но также педагог, наставник, приложивший много сил для развития китайского профессионального вокального искусства. С 2020 года в Китае реализуется благотворительный проект «Оперные курсы Инь Сюмэй и Дай Юйцяна в Сучжоу, Китай», видеотрансляции которого собрали в Интернете свыше 50 миллионов просмотров [5]. Среди наиболее известных учеников Дай Юйцяна – Чжан Инси, Ван Цзэнань, Сюэ Хаоинь, Ван Чуаньюэ и другие.

### **Список использованной литературы**

1. Гуань, Чэнюань. Особенности драматургии и сценографии китайской народной оперы «Горы Имэншань» / М. Г. Долгушина, Чэнюань Гуань // Культурная жизнь Юга России. – 2022. – № 3 (86). – С. 61–70.
2. Дай, Юйцян. Интервью / Юйцян Дай // Телевизионная программа «Жизнь искусства». – Эфир 19.11.2012.
3. Ли, Хунминь. Хорошая музыка для души / Хунминь Ли, Юйцян Дай // Музыкальное время. – 2013. – № 5. – С. 30–33.
4. Сюй, Гуандунь. Китайская интерпретация певческого искусства Дай Юйцяна / Гуандунь Сюй, Цюаньхай Ян // Современная музыка. – 2017. – № 6. – С. 5–7.
5. Шабордин, И. В. Выдающийся китайский тенор Дай Юйцян – «четвертый тенор в мире» / И. В. Шабордин, Иньпун Лю // URL: [na-journal.ru/7-2023-kultura-iskusstvo/6023](http://na-journal.ru/7-2023-kultura-iskusstvo/6023) (дата обращения: 27.11.2023)

## МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

*Н.В. Дегтярева*

*МОУ СШ № 43 имени А.С. Пушкина,*

*О.М. Фалетрова*

*Ярославский государственный педагогический университет*

*имени К.Д. Ушинского*

*г. Ярославль*

**Аннотация.** В работе раскрывается музыкально-пластическая деятельность учащихся на уроке музыки с точки зрения «звучащих жестов». Подробно описываются соотношение музыкальных характеристик (громкость, высота, тембр) и основных видов и типов «звучащих жестов».

**Ключевые слова:** музыкальная пластическая деятельность, звучащие жесты, импровизационность.

В настоящее время пластическая деятельность все больше используется в музыкально-образовательном процессе, особенно в начальной школе. Она рассматривается как средство музыкального воспитания учащихся, развития способности эмоционально откликаться на музыку.

Актуальность данного исследования состоит в том, что включение в содержание уроков музыки «звучащих жестов» (термин К. Орфа), к которым принято относить шаг, хлопок, шлепок и щелчок, не было предметом специального изучения, не смотря на большой интерес педагогов-музыкантов к данной проблеме. Вместе с тем звучащие жесты помогают «телесно» отозваться на музыку, ярче почувствовать ее выразительные особенности, жанровые признаки, понять музыкальную форму.

В теоретическом осмыслении проблемы исследования мы опирались на принцип баланса духовно-телесного развития (Платон), на исследования Жака-Далькроза о последовательном знакомстве ученика с элементами музыкального искусства [1, с. 3]; на принципы синкретизма и импровизационности, отраженные в системе музыкально-ритмического воспитания Карла Орфа [6].

Наиболее полно идея взаимодействия музыки и движения раскрывается в исследовании Е.Н. Михайлова [2]. Основной акцент автор делает на проблеме формирования адекватного отражения музыки в движении, что должно в конечном итоге развить у учащихся музыкальные способности и улучшить качество их исполнения движений под музыку. При этом автор выделяет движения обобщенные и элементные. Обобщенные движения в понимании автора представляют собой отражение в звучащих жестах музыкального и художественного образа, передачу характера, жанра, музыкального стиля и направления (народная музыка). Элементные движения являют собой передачу средств му-

зыкальной выразительности (по Михайлову – элементов музыкального языка), в том числе динамику, темп, ритм, регистр и др.

Проанализировав программу по музыке для начальной школы Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, приходим к выводу, что музыкальная пластическая деятельность представлена в ней художественно-образными и дидактическими движениями. Однако педагогические возможности звучащих жестов в полной мере не используются.

Подчеркнем, что большое значение имеет выбор музыкального материала, так как именно «музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением» [4, с. 133].

На основании теоретических выводов в 2022 году нами была организована исследовательская работа на базе МОУ СШ № 43 имени А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля.

Введение «звучащих жестов» в содержание уроков музыки в начальной школе способствует более глубокому восприятию школьниками эмоционально-образного мира музыкального произведения; более «тонкому» слышанию различных элементов музыкальной речи, развивает пространственно-временные ощущения и двигательную координацию учащихся.

Методика организации музыкально-пластической деятельности учащихся на уроке музыки включает в себя метод музыкальных зеркал, пластический этюд, свободное дирижирование и ритмизацию, которые направлены на освоение «звучащих жестов» как средства пластической и музыкальной выразительности. Подчеркнем, что введение звучащих жестов в урок не нарушает логики изучения предмета и тематического построения программы по музыке.

Из всех «звучащих жестов» наиболее освоенным для большинства учеников оказался хлопок. Поэтому целесообразно начинать изучение различных видов «звучащих жестов» именно с хлопков. Хлопок подчеркивает ритмическую основу музыки, может звучать как пульс, передавать акценты, синкопы, пунктирный ритм. Хлопки помогают эмоционально передать не только настроение музыки, но и такие средства музыкальной выразительности, как темп, динамику, звуковысотность. Кроме того, для хлопка характерен звонкий и яркий звук.

Следующий жест, который вводится в пластический образ, – шлепок. Этот жест имеет более мягкий и глухой звук. Поэтому используется учениками скорее как вспомогательный, а не как основной.

Шаг является привычным движением для человека, поэтому ученики быстро включаются в поисковую деятельность. Например, с помощью шага ученики исследовали «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского и выяснили, что шаг «получается» не размашистым и упругим, а коротким и легким (некоторые маршировали на носочках). Объясняли свое открытие тем, что это игрушечный марш, поэтому в нем темп быстрее, чем в настоящем марше.

Работа по освоению звучащих жестов идет с соблюдением этапности. На первом этапе ученики знакомятся со звучащими жестами, пытаются осознать их пластическую выразительность. Переход на второй этап начинается тогда, когда дети освоили различные «звучащие жесты» – шаг, хлопок, шлепок, щелчок, – и осознают их как своеобразные «инструменты музыкально-пластического оркестра», но в практике используют лишь какой-либо один из них. Третий этап – ученики осознают всю совокупность «звучащих жестов» – способны к ритмическим двигательным импровизациям, умеют соотнести тембровые, высотные и иные характеристики своих жестов, создав на их основе музыкально-пластический образ.

Младшие школьники осознают взаимодополняемость «звучащих жестов» и учатся воспринимать свою музыкально-пластическую деятельность как своеобразный «музыкально-пластический оркестр», где каждый из «инструментов» (четыре вида «звучащих жестов»: хлопок, шаг, шлепок, щелчок) обладает своими неповторимыми художественными возможностями.

Заметим, что ученики, обладающие хорошей координацией, для передачи музыкального образа пользуются всеми видами «звучащих жестов». Так, в пьесе «Баба Яга» из сюиты «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского ученики услышали образы коварства и злости. Коварство передавали крадущимися шагами, негромкими акцентными шлепками; злость – резкими хлопками и шлепками с большим замахом, высокими «прыгающими» шагами, звонкими щелчками.

Включение в урок звучащих жестов помогает восприятию и анализу средств музыкальной выразительности, например в произведениях Д.Б. Кабалевского «Кавалерийская», «Клоуны». Знакомство с музыкальной формой (вариации, рондо и др.) может проходить в виде экспериментирования и поиска учениками вариантов различного музыкального сопровождения звучащими жестами.

Сочинение и исполнение «звучащей жестовой партитуры» с подбором и исполнением традиционных народных танцевальных движений под плясовые мелодии (русские народные песни-пляски «Светит месяц», «Камаринская»).

Знакомство с музыкой и особенно с танцами различных народностей России (Северного Кавказа, Сибири и др.) также происходит с помощью звучащих жестов. Восприятие характерных черт музыки («острый» ритм, яркие акценты, энергичный темп, большая роль ударных инструментов) сопровождается подбором характерных звучащих жестов, исполнением традиционных народных танцевальных движений (лезгинка, сандрак, хонга).

Таким образом, освоение младшими школьниками различных типов «звучащих жестов» в их основных разновидностях способствует более глубокому проникновению ребенка в эмоционально-образный строй музыки и его воплощению в собственной музыкально-пластической деятельности, если оно направлено на раскрытие многогранности художественно-образных характеристик «звучащих жестов» и их зависимости от техники исполнения.

## Список использованной литературы

1. Жак-Далькроз, Э. Ритм : Его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Э. Жак-Далькроз. – Москва : Журн. «Театр и искусство», 1922. – 120 с.
2. Михайлов, Е. Н. Формирование адекватного отражения музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Михайлов Евгений Николаевич. – Москва, 1985. – 189 с.
3. Байбородова, Л. В. Преподавание музыки в начальной школе : учебное пособие для прикладного бакалавриата / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – Москва : Юрайт, 2017. – 172 с.
4. Фалетрова, О. М. Кинезитерапия как направление музыкально-двигательной терапии // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч.-практ. конф. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 132–135.
5. Фалетрова, О. М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции. Учебное пособие / О. М. Фалетрова, Л. В. Байбородова. – Москва : Изд-во Юрайт, 2016. – 155 с.
6. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Сост. Л. А. Баренбойм. – Москва : Советский композитор, 1978. – 367 с.

## КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВУЗЕ И ИХ РОЛЬ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*М.Г. Долгушина*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье обсуждается значение краеведческих исследований для формирования личности будущего педагога-музыканта. Основные положения и выводы базируются на анализе десятилетнего опыта преподавания автором дисциплины «Музыкальная культура Вологодского края»

**Ключевые слова:** музыкальное краеведение, источник, студент, исследование.

Одной из целей, выдвигаемых Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, является воспитание у будущих педагогов мировоззренческих устоев, опирающихся на базовые ценности и традиции нашей Родины. Способы достижения этой цели многообразны. Среди наиболее востребованных и очевидных – включение студентов вузов в работу по изучению и сохранению локальной культуры – истории и современно-

го состояния конкретных регионов, городов, малых муниципальных образований.

В наши дни краеведение прочно закрепилось в различных сферах образовательного пространства педагогических вузов. Краеведческие дисциплины входят не только в учебные планы будущих учителей истории и обществознания (краеведение, как известно, является одной из прикладных исторических дисциплин), но также биологов, географов, филологов, музыкантов.

Краеведческие изыскания всегда востребованы обществом. В статье «Краеведение как наука и как деятельность» Д.С. Лихачев отмечал, что краеведение «само по себе популярно. Оно существует постольку, поскольку в его создании и восприятии (потреблении) участвуют широкие массы» [5, с. 160]. Действительно, с одной стороны, результаты краеведческих исследований могут быть интересны как ученым, так и широким кругам читающей публики. С другой – краеведческой работой может заниматься каждый на своем уровне – люди разного возраста, разного социального статуса, разной профессиональной подготовки – от старших школьников до высококвалифицированных специалистов.

Музыкальное краеведение как отдельная ветвь музыкознания сформировалось на рубеже XX–XXI веков. По словам ученого, это вызвано «необходимостью проведения конкретных, локальных исследований музыкальной культуры различных краев и областей государства, а также использованием полученного материала в учебном процессе вузов, школ, училищ, колледжей» [7, 3]. Не случайно дисциплины, предполагающие изучение музыкальной культуры того или иного региона, сегодня представлены в учебных планах многих образовательных учреждений.

В 2012 году в учебный план бакалавриата ВоГУ по профилю «Музыкальное образование» была включена дисциплина «Музыкальная культура Вологодского края». В настоящее время она входит в Основную образовательную программу двухпрофильного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное и дополнительное образование». Дисциплина изучается в 5 семестре и содержит 2 зачетных единицы: 42 аудиторных часа и 30 часов самостоятельной работы. По окончании курса студенты сдают зачет. Предмет нацелен на формирование профессиональной компетенции ПК–1, предполагающей способность студента осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические умения по предмету в профессиональной деятельности.

Очевидно, что прошлое и настоящее музыкальной культуры Вологды и Вологодской области не изучено полностью. Имеющаяся на сегодняшний день информация, собранная и систематизированная в трудах вологодских ученых и краеведов – Э.А. Кирилловой [3, 4], С.В. Блиновой [1, 2], Т.А. Успенской [8] и других – содержит многочисленные лакуны, касающиеся музыкальной культуры тех или иных хронологических периодов, музыкальной жизни муници-

пальных образований, творчества вологодских музыкантов. Поэтому важное место при освоении дисциплины приобретает исследовательская деятельность студентов. Каждый из них в течение семестра выполняет индивидуальное задание, первым этапом которого является поиск исторических источников, вторым – работа по их описанию и систематизации и третьим – подготовка научно-просветительского текста, как правило, доклада для студенческой конференции. Студенты работают с материалами по XX веку: исследование событий музыкальной жизни более ранних исторических периодов представляет для них значительную сложность.

Исторические источники, включенные в сферу исследовательской деятельности студентов, довольно разнообразны и в каждом конкретном случае предопределяются избранной темой.

Некоторые темы предполагают работу с архивными материалами. В Государственном историческом архиве Вологодской области хранятся документы, касающиеся деятельности музыкальных учебных заведений (музыкального техникума, музыкальной школы, музыкального и музыкально-педагогического училищ), начиная со второй половины 1920-х годов. Это учебные планы, программы, протоколы работ предметных комиссий, методических и производственных совещаний, переписка с КрайОНО и ГорОНО. Работа в архиве позволяет будущему педагогу-музыканту непосредственно соприкоснуться с историческими фактами и событиями. Осознание уникальности каждого архивного документа формирует у студентов высокий уровень мотивации (они познают то, что неизвестно никому и нигде), а аккуратность и скрупулезность в работе, а также исследовательские компетенции – умение анализировать, сравнивать, сопоставлять различные источники.

Студенты обращаются и к источникам личного происхождения – воспоминаниям и переписке. Работа с воспоминаниями, в основном, лежит в плоскости устной истории, которая, согласно определению С.О. Шмидта, представляет собой практику «научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами» [9]. Будущие педагоги встречаются и непосредственно общаются с вологодскими музыкантами, внесшими значительный вклад в развитие культуры Вологды последней трети XX века: музыкантами-исполнителями разных специальностей, музыкантами-педагогами. Работа по подготовке и проведению интервью способствует формированию у студентов широкого спектра коммуникативных навыков: они учатся находить контакт с незнакомыми людьми, слушать и слышать собеседников, вежливо и заинтересованно вести беседу.

Особенно востребованным источником студенческих краеведческих работ являются материалы периодической печати. Организационно обращение к ним не требует от молодого поколения особых усилий: в настоящее время большая часть вологодских газет XX века («Вологодский листок объявлений», «Известия Вологодского Совета рабочих и солдатских депутатов», «Известия

Вологодского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов», «Красный Север» и др.) в электронном виде выложена на сайте Вологодской областной универсальной научной библиотеки имени И.В. Бабушкина. Однако в работе с газетными публикациями студентам необходимо учитывать особенности мировоззрения той или иной эпохи, а также специфику каждого издания – его юридическую принадлежность, редакционную политику, уровень профессионализма журналистов и корреспондентов. Материалы о музыкальной жизни встречаются в газетах нечасто. Как правило, их поиск – это долгосрочная и кропотливая работа. Но изучая материалы газет, студенты не только значительно расширяют свою эрудицию, но и получают новые, лично окрашенные сведения по истории родного края.

Отметим также, что при подготовке предусмотренных рабочей программой дисциплины «Музыкальная культура Вологодского края» эссе, докладов, статей у будущих педагогов-музыкантов формируются навыки написания и редактирования научных текстов. Очень важно, что в каждой, даже небольшой студенческой работе присутствуют зерна научной новизны. Это хорошо осознается студентами и способствует повышению их самооценки.

Таким образом, краеведческая работа в вузе полезна и важна, она не только расширяет кругозор, но и оказывает существенное влияние на личностное становление будущих педагогов-музыкантов. Позволяя ощутить живое дыхание прошлого, почувствовать личную причастность к событиям музыкальной истории давних лет, она формирует гражданскую позицию, воспитывает чувство гордости за малую родину и людей, внесших вклад в ее развитие и процветание. Самостоятельные краеведческие исследования пробуждают у студентов интерес к предмету и к процессу обучения, развивают навыки самообразования, формируют активную жизненную позицию – все, что в будущем они смогут передать своим ученикам.

### **Список использованной литературы**

1. Блинова, С. В. Музыкально-педагогический факультет Вологодского государственного педагогического университета: ретроспективный взгляд / С. В. Блинова // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы : материалы международной научной конференции / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. – Москва : МГК им. П.И. Чайковского, 2019. – С. 86–95.

2. Будилова, М. П. Музыка в жизни Николая Рубцова // М. П. Будилова, С. В. Блинова // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета / Под общей ред. Д. А. Погоньшева. – Часть 8. Декоративно прикладное искусство. Изобразительное искусство. Дизайн. Архитектура. Музыкальное искусство. – Нижневартовск : изд-во НВГУ, 2022. – С. 126–133.

3. Кириллова, Э. А. Вологодский музыкальный колледж / Э. А. Кириллова. – Вологда : Б. и., 2008. – 304 с.



4. Кириллова, Э. А. Очерки музыкальной жизни / Э. А. Кириллова. – Вологда : Б. и., 1997. – 271 с.
5. Лихачев, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность / Д.С. Лихачев // Русская культура / Сост. Л. Р. Мариупольская. – Москва : Искусство, 2000. – С. 159–173.
6. Музыкальное образование в Вологде 1920–1930-х годов в материалах и документах : Сборник материалов и документов / ред., сост. М.Г. Долгушина. – Вологда : Древности Севера, 2019. – 208 с.
7. Тарасова, Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования : автореферат диссертации д-ра пед. наук / Л. А. Тарасова. – Москва, 1997. – 52 с.
8. Успенская, Т. А. Церковное пение в Вологодском крае: страницы истории / Т. А. Успенская // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы / сост., науч. ред. М. Г. Долгушина, Г. П. Парадовская. – Вологда : Древности Севера, 2013. – С. 6–11.
9. Шмидт, С. О. Предпосылки «устной истории» в историографической культуре России / С. О. Шмидт // Реализм исторического мышления. Проблемы отечественной истории периода феодализма: Чтения, посвященные памяти А. Л. Станиславского. Тезисы докладов и сообщений. – Москва : изд-во РГГУ, 1991. – С. 262–263.

## **МОТИВАЦИЯ – КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

*Р.И. Елансков*

*Тульский колледж искусств имени А.С. Даргомыжского  
г. Тула*

**Аннотация.** Создание мотивирующей среды для учащихся при обучении игре на музыкальных инструментах в детских музыкальных школах и школах искусств – важная, если не главенствующая задача педагога. В статье представлены общие понятия о мотивации и опыт педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** результат, эффективность, успех.

Вопрос эффективности в работе любой сферы тревожит умы множества поколений. Еще до нашей эры в книге «Беседы и суждения» или *论语* (Лунь Юй, они же «Аналекты») в XX главе «ЯоЮэ» находим следующее:

«Цзы-чжан спросил: Что называется в доброте не расточителен? Учитель ответил: Приносить народу пользу исходя из того, что полезно для народа. Разве это не доброта без расточительности? Кто в народе будет гневаться, если труд народа будет посильным?» [4, с. 174] Из данного суждения можно сделать вывод, что любой труд не будет обременительным для человека, если его

объем не заставляет человека работать сверх своих возможностей, как физических, так и эмоциональных.

Устойчивая мотивация – залог успеха, однако процесс вовлечения человека в какой-либо вид деятельности сопряжен с множеством трудностей, и во многом это зависит от специфики выполняемых задач. В данной статье будут рассмотрены некоторые аспекты мотивации школьников, обучающихся игре на различных музыкальных инструментах.

Нередко преподаватели сталкиваются с ситуацией, в которой школьники не вовлечены в учебный процесс должным образом. Причин этого явления может быть множество, однако задача каждого педагога – заинтересовать ученика и максимально эффективно сформировать в нем необходимые умения и навыки для успешного выступления на сцене, так как именно публичное исполнение является итогом долгой и кропотливой работы.

Одним из важнейших аспектов в работе с мотивацией ученика является поиск истинных мотивов его появления в музыкальной школе, что позволит в дальнейшем выстроить работу, нацеленную на повышение уровня мотивации.

Большинство психологов согласны с выделением двух типов мотивации – внутренней и внешней [3]. Внешняя мотивация ученика – потенциальный результат взаимодействия обучающегося с внешними наградами, поощрениями. Результат может быть как положительным, за определенные успехи, так и отрицательным, за невыполнение каких-либо установленных правил и заданий. Внутренняя мотивация – добровольное решение ученика добиться определенного успеха, так как этот успех и будет для него наградой.

Сравнивая два типа мотивации, можно прийти к выводу, что второй тип (внутренний) более эффективен, и этому есть несколько причин:

- при внешней мотивации всегда есть риск наказания, в то время как внутренняя мотивация – поощрение самим процессом обучения;
- результат внешней мотивации ученик получает каждое занятие, и это может быть как поощрение, так и наказание, которое заметно снижает уровень мотивации, в то время как внутренняя мотивация затрагивает более длительные промежутки времени, если у ученика стоит цель получить «отлично» в четверти, выступить на ответственном концерте или конкурсе;
- для педагога внешняя мотивация ученика может ограничиться наградой или наказанием, в то время как внутренняя мотивация обучающегося является целой системой повышения качества обучения.

Всегда стоит помнить, что обучение игре на музыкальных инструментах проводится в форме индивидуальных занятий, и к каждому ученику необходимо искать свой, индивидуальный подход. Основные принципы повышения уровня внутренней мотивации заключаются в постепенном, плавном повышении заинтересованности обучающегося в обучении, которые включают в себя:

- эмоциональное, интонационно выразительное проведение самого урока, так как внимание детей быстро утомляется от монотонных речей, в которых тяжело уловить главную мысль;

- доброжелательность и взаимоуважение;
- планирование публичных выступлений;
- большое количество небольших учебных успехов.

Пожалуй, первые два пункта не нуждаются в обсуждении, так как это базовые принципы психологии обучения. Стоит обратить внимание на планирование публичных выступлений и учебных успехов как эффективных инструментов повышения мотивации.

В процессе обучения программа, которую каждый год должны исполнять юные музыканты, усложняется, и задача педагога – грамотно выбирать произведения, которые будут соответствовать уровню технической и музыкальной подготовки. Однако иногда педагоги берут произведения, которые не соответствуют техническому оснащению юных музыкантов, немного завышая сложность, в надежде, что ученик в работе над трудными фрагментами будет усерднее работать. Такое иногда случается, но в большинстве случаев происходит обратный эффект – ученик сталкивается с трудностями, уровень мотивации падает, как и количество занятий, становится еще труднее, и на этом круг замыкается, мотивация полностью истощена.

Выход из этой ситуации можно найти, пойдя по обратному пути. Стоит оценить уровень подготовки и дать ученику не одно сложное произведение, а две–три небольших пьесы. После освоения первой пьесы у обучающегося возникает чувство удовлетворения, он осознает свой, хоть и небольшой, но успех и берется за вторую с большим энтузиазмом, и с ней он справляется быстрее, чем с первой. И снова уровень мотивации растет. Третья пьеса не вызывает никаких проблем, и осваивается еще быстрее.

Таким образом, помимо повышенной мотивации и нескольких изученных за короткий промежуток времени произведений, ученик отработает навык чтения с листа, запоминания текста и работы над произведением в целом на разных этапах.

Разумеется, для большинства юных музыкантов разучивание произведения не является конечной целью, так как многие из них с трепетом ждут публичных выступлений. Сценическое волнение и страх сцены не стоит брать во внимание, поскольку на начальных этапах обучения большинство учащихся его не испытывают, а наоборот – хотят продемонстрировать новые навыки и умения.

К процессу выбора первого и последующих публичных выступлений стоит подходить весьма ответственно. Необходимо учитывать уровень технической и эмоциональной подготовки, так как результат выступления будет значительно влиять на дальнейшее обучение. Если ученик готов недостаточно хорошо, то стоит выступление отложить и дать больше времени на подготовку. В случае необходимого выступления (зачет или экзамен) следует дать несложную программу. Если выступление прошло успешно, ученик отлично справился и получил одобрение от преподавателя, родителей и знакомых – значит, все

старания были не напрасны, и уровень мотивации снова растет. Однако не всегда выступления проходят так, как мы рассчитываем.

Снова хочется отметить важность индивидуального подхода. В случае неудачи на сцене нельзя сразу после окончания выступления указывать на недостатки, особенно в присутствии окружающих. Стоит отметить хорошие аспекты выступления, похвалить, так как в любом выступлении можно найти положительные стороны. Но в классе, наедине с учеником, объяснить, над какими недочетами ему стоит работать. Степень возмущения преподавателя и количество замечаний – все это важные составляющие анализа исполнения, но сугубо индивидуальные.

Еще один важный вид публичных выступлений – конкурсы. Для некоторых учеников они являются чуть ли не единственной мотивацией для продолжения занятий. Но, как и в случае с концертами, стоит тщательно подходить к подбору конкурсных мероприятий, учитывая дату, программные требования, и статус конкурса.

Таким образом, совокупность мероприятий, направленных на повышение мотивации обучения, – сложная и ответственная задача для педагога. Нельзя забывать и о взаимодействии с родителями, так как их поддержка, а порой и контроль – постоянные спутники успешного обучения.

#### **Список использованной литературы**

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : монография / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 860 с.
3. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков. // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–130. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (дата обращения: 13.11.2023). – Текст : электронный.
4. Ян Хин-Шун. Древнекитайская Философия. Собрание текстов в двух томах. Т. 1 / Хин-Шун Ян. – Москва : «Мысль», 1972. – 366 с.

**ПО СТРАНИЦАМ ПРОШЕДШЕГО ЮБИЛЕЯ БЕЛОРУССКОЙ  
ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ МУЗЫКИ (1932–2022):  
КАФЕДРА ОПЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ И ХОРЕОГРАФИИ  
ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА...**

*Л.Г. Запевалова*

*Белорусская государственная академия музыки  
г. Минск*

**Аннотация.** Статья посвящена страницам истории кафедры оперной подготовки и хореографии Белорусской государственной академии музыки. В ней представлены творческие «портреты» выдающихся преподавателей кафедры, воспитавших целую плеяду талантливых артистов, представляющих белорусскую оперную школу как в Беларуси, так и за ее пределами.

**Ключевые слова:** оперная подготовка, история кафедры, выдающиеся преподаватели, документальные источники, творческая биография.

Кафедра оперной подготовки и хореографии Белорусской государственной академии музыки, созданная в далеком 1939 году по инициативе заведующего кафедрой сольного пения П. Тихонова, во все времена являлась и является творческим и педагогическим «союзом» истинных профессионалов, занимающихся не столько воспитанием театральной молодежи и подготовкой высоко квалифицированных специалистов в сложнейшей области музыкального искусства, сколько раскрытием их художественного потенциала и неограниченных возможностей сценического перевоплощения (что является одной из приоритетных задач в данной сфере педагогики!).

Каждого из преподавателей кафедры можно было бы назвать чутким «барометром», мгновенно реагирующим на появление новой талантливой звездочки, из которой путем невероятных профессиональных «превращений» впоследствии вырастет звезда мировой сцены. И таких звезд уже немало.

Народные артисты Беларуси, солисты Национального академического большого театра оперы и балета Республики Беларусь, выпускники разных лет Белорусской государственной консерватории (позднее академии музыки) Нина Шарубина, Анастасия Москвина, Сергей Франковский, заслуженные артисты Беларуси, солисты Большого театра Беларуси Оксана Волкова, Оксана Якушевич, Елена Сало, Владимир Громов и другие, дебютировавшие на театральных подмостках БГАМ.

В числе недавних воспитанников кафедры, ныне солистов НАБТ, – Андрей Селютин, Руслан Маспанов, Дмитрий Шабетя, Андрей Матюшонок, Марта Данусевич, Анастасия Михновец и многие другие.

Обращение к историческому прошлому и настоящему кафедры оперной подготовки и хореографии Белорусской государственной академии музыки

представляется важным и *актуальным*, поскольку фактография и страницы профессиональной биографии преподавателей – составная часть летописи ведущего творческого вуза республики.

*Цель* статьи заключается в обобщении документальных сведений из архивных и публичных источников из истории развития кафедры оперной подготовки и хореографии БГАМ на современном этапе вслед прошедшему 90-летнему юбилею академии, торжественное празднование которого состоялось в декабре 2022 года.

#### *Основное содержание*

На современном этапе развития кафедра оперной подготовки и хореографии, возглавляемая Ириной Геннадьевной Крикуновой, представляет собой сложно организованный «механизм», органичной частью которого является, с одной стороны, ежедневная, непрерывающаяся работа в «оперном» («хореографическом») классе, с другой – интересные творческие проекты – концертные программы и оперные спектакли, в которых постепенно формируется и совершенствуется личность будущего артиста.

Таким образом, Белорусскую государственную академию музыки без преувеличения можно назвать «колыбелью» театральных талантов в двух сложнейших сферах творчества – балете и опере. Слаженную работу кафедры обеспечивают преподаватели – выдающиеся профессионалы своего дела, народные и заслуженные артисты Республики Беларусь, задающие высочайшую планку для студентов.

Одной из знаковых фигур для белорусского искусства XX – начала XXI столетия и для кафедры оперной подготовки БГАМ стал *Валентин Николаевич Елизарьев*, не так давно отметивший свой 75-летний юбилей. Валентин Николаевич целиком и полностью связал свою судьбу с театром, являясь и главным балетмейстером, и художественным руководителем Большого театра Беларуси, чутким педагогом, подарившим целое поколение талантливых танцоров, в числе которых Наталья Фурман, Раду Поклитару, Владимир Иванов и другие.

Долгое время в постановке Валентина Николаевича с огромными аншлагами шли ставшие классическими балетные партитуры П. Чайковского, И. Стравинского, С. Прокофьева, А. Хачатуряна, А. Петрова, а также белорусских композиторов А. Мдивани, В. Кузнецова.

Как тонко подмечает Татьяна Мушинская, «спектакли В. Елизарьева сильны своей философичностью, ярко выраженным гуманистическим началом, защитой человеческого в человеке ... Очень часто они являлись толчком, исходным моментом для размышлений о судьбе человека в сегодняшнем и завтрашнем мире, о его самых острых и злободневных проблемах – войны и мира, свободы и насилия, добра и зла» [1, с. 142].

По мнению современников и искусствоведов, заслугой Елизарьева является создание нового типа балетной драматургии, в которой важна любая деталь – диалог и индивидуальность артистов, особая выразительность и пласти-

ка линий, а также тесное переплетение, а по сути – взаимопроникновение танца и пантомимы, придающая постановкам Елизарьева исключительный, присущий только его «хореографический почерк».

Валентин Николаевич значительно переосмыслил в своих театральных постановках функцию художника-оформителя, роль которого отнюдь должна сводиться исключительно к внешнему декору спектакля. Сценография и выразительность пластики взаимодействуют настолько тесно, что практически неотделимы друг от друга, создавая цельный визуальный образ спектакля.

В творческом «тандеме» с такими художниками, как Евгений Лысик, Вячеслав Окунев, Эрнст Гейдебрех и другие, Елизарьевым были созданы великолепные балетные спектакли, составившие одну из ярчайших страниц в развитии белорусского балета рубежа XX–XXI столетий, ставшие его «визитной карточкой» за пределами республики. Именно они позволили заговорить о балетмейстере как о Мастере, признанном мировой общественностью, неоднократно за свои достижения удостоенном памятных и, вместе с тем, знаковых наград балетных конкурсов высочайшего уровня.

В 70-е годы в балетах Елизарьева блистал солист НАБТ, впоследствии, народный артист Беларуси, а ныне профессор БГАМ и БГАИ *Виктор Владимирович Саркисьян*, «музой», добрым другом и супругой которого стала белорусская балерина Ольга Александровна Лаппо. Их творческому союзу была посвящена вышедшая не так давно книга Галины Лоховой «Саркис и Лапочка: документальная история», страницы которой стали не столько хроникой событий их насыщенной и разнообразной деятельности, сколько позволили окунуться в стихию танца, радикальным образом изменившей их судьбу.

Уникальное техническое мастерство танцора весьма точно, емко, с высокой степенью наглядности, описала в одном из интервью его коллега Людмила Бржозовская: «Он на сцене прыгуч, как пантера. ... Такого тайфуна, вихря на сцене, как Саркисьян, я не видела. У него необычные кошачьи подходы к прыжкам. Он может вдруг взвиться очень высоко прямо с места, без разбега. У него особенные, безумно мягкие ноги. Его прыжок возникает из ниоткуда. И как артист он очень открытый, непосредственный. Во время танца его душа расцветает всеми красками, стихийность его поражает. Повторить такой талант сложно» [4].

Мало кому известен тот факт биографии танцора, что в далеком 1969 году Виктор Саркисьян стал лауреатом Первого Международного конкурса артистов балета в Москве (профессионально занимаясь балетом всего два года!). В составе группы звезд СССР он неоднократно выезжал в страны Европы и Азии. Работая по контракту в Сирийско-Арабской Республике, танцор и его супруга организовали детскую балетную школу классического танца в Академии искусств г. Дамаска и студенческий «Театр танца».

Владея в совершенстве хореографическим искусством, Виктор Владимирович Саркисьян является не менее талантливым педагогом, воспитавшим не одно поколение первоклассных танцоров. Его педагогическое мастерство за-



печатлено в научном труде «Сценический танец» и учебно-методическом пособии «Постановка хореографических композиций, этюдов и танцев».

Опера – это виртуозное искусство «диалога», в котором авторская составляющая каждого из соавторов спектакля является частицей целостного организма. Далеко не последняя роль в этом диалоге отводится режиссерам и дирижерам, «воспитывающим» молодое поколение артистов в маленьком мире большой оперы – в рамках оперного класса.

Более тридцати лет *Маргарита Николаевна Изворская-Елизарьева* занимается обучением актерскому ремеслу начинающих оперных певцов. Бесспорно, талант, притягательность личного общения с человеком и высказанные им мысли надолго оседают в глубинах памяти людей, имеющих опыт «сотрудничества» с этим выдающимся педагогом. В ней привлекают безумная увлеченность любимым делом, невероятный темперамент и обширный кругозор. Сама Маргарита Николаевна в своих работах неоднократно подчеркивала, что режиссер должен обладать разнообразным спектром знаний и из области педагогики и психологии, эстетики и философии, активно привлекая их для достижения основополагающей цели своей профессии – воспитания актеров сложнейшего музыкального действия – оперы. «Для режиссера и педагога, как и для актера, требуется умение моделировать поведение персонажа, включая как его убеждения и ценности, которые побуждают его к этим действиям, так и способность мыслить», – отмечает режиссер. И далее: «В процессе усвоения вся условность модели преобразуется в безусловное владение всеми уровнями существования образа, что, по сути, и является актом перевоплощения актера в образ. В этом видится нам конечная цель работы педагога и актера» [3, с. 129–130].

Все важные и необходимые составляющие актерской профессии были высказаны и охарактеризованы Маргаритой Николаевной в ряде исследований, среди которых несколько монографий о музыке и опере, а также ряд научных статей по данной проблематике.

Одним из талантливых последователей и преемников Маргариты Николаевны Изворской-Елизарьевой стала *Анна Дмитриевна Моторная*, в настоящее время занимающая должность главного режиссера НАБТ оперы и балета Республики Беларусь. Свой творческий путь Анна Дмитриевна начинала с профессии дирижера-хормейстера, являясь руководителем как детских хоровых коллективов, так и художественным руководителем и дирижером женского хора «Вдохновение» НИИ онкологии и радиологии имени Александрова. По окончании курса «музыкальной режиссуры» под руководством М.Н. Изворской-Елизарьевой, Анна Моторная становится режиссером БГАМТ, одновременно являясь преподавателем кафедры оперной подготовки и хореографии БГАМ. В числе постановок режиссера – яркие и запоминающиеся спектакли оперной студии БГАМ и БГАМТ, а также ряд концертных программ на различных театральных подмостках республики.



Отметим лишь некоторые из них: опера Г. Перселла «Дидона и Эней» (2009, оперная студия БГАМ), творческий проект «Трагикомическое прочТЕНИЕ или Комитрагическое проПЕНИЕ оперы С. Кортеса по мотивам А.П. Чехова (либретто В. Халипа) «Юбилей» (февраль 2010, РТБД), ряд опер («Колокольчик или брачная ночь аптекаря», «Любовный напиток» Г. Доницетти, «Паяцы» Р. Леонкавалло, «Алеко» С. Рахманинова и др.) и оперетт.

В одном из интервью Анна Моторная метафорически назвала театрального (и, в частности, оперного) режиссера «человеком с антенной», поскольку он наделен исключительной способностью «слышать, видеть и анализировать». Это Человек, говоря словами режиссера, который «постоянно находится в поиске», а сама профессия предполагает «организацию всего процесса, от концепции целого к деталям в костюме артиста, световых акцентов, каждого жеста. ... Главное – очень хотеть что-то сделать. Важно, чтобы тебя поняли, тогда возникает желание идти вперед...» [2].

В творческом контакте с режиссерами находятся дирижеры, являющиеся немножко волшебниками, каждый раз заново оживляющими молчаливые шедевры. «Музыка – душа оперы, и только дирижер-художник воссоздает своим искусством душу произведения. Благодаря наличию души даже в омертвевших спектаклях начинает биться жизнь», – таково совершенно справедливое замечание Маргариты Николаевны Изворской-Елизарьевой относительно роли дирижера в оперном спектакле [3, с. 23].

В разные годы на кафедре оперной подготовки и хореографии академии успешно и плодотворно работали Владимир Ильич Миняев, Олег Владимирович Лесун, Александр Иванович Высоцкий, Владимир Сергеевич Оводок и другие.

В настоящее время в числе преподавателей кафедры – именитые и выдающиеся дирижеры: народный артист Беларуси, главный дирижер и художественный руководитель Государственного академического симфонического оркестра Республики Беларусь, приглашенный дирижер Национального академического Большого театра оперы и балета Беларуси, профессор кафедры оперной подготовки и хореографии Александр Михайлович Анисимов, дирижер Белорусского государственного академического музыкального театра Марина Николаевна Третьякова.

### *Выводы*

История кафедры оперной подготовки и хореографии Белорусской государственной академии музыки творится буквально на наших глазах. Ее страницы отражают диалог поколений, летопись постановок, страницы биографии выдающихся мастеров оперной и балетной сцены... Ее органичной частью является поистине безостановочный процесс воспитания и обучения талантливой молодежи, которые впоследствии будут представлять белорусскую оперную школу на мировых оперных подмостках... Именно в этом бесконечном водовороте событий нам видится прошлое, настоящее и будущее кафедры, ее

постоянное движение «вперед» и «вверх», достижение новых вершин и открытие новых имен...

### Список использованной литературы

1. Валентин Елизарьев : тридцать лет с Национальным балетом Беларуси, 1973–2003 : альбом / сост. и авт. текста Т. Мушинская. – Минск : Беларусь, 2003. – 191 с.
2. Ганул, Н. Чалавек з аненай / Н. Ганул // URL: <http://musicaltheatre.by/ganna-matornaya-chalavek-z-antenay-natallya-ganul-mastatstva-2013-no-6> (дата обращения: 30.10.2023).
3. Изворская-Елизарьева, М. Энигма оперы. Бесконечный процесс постижения / М. Изворская-Елизарьева. – Минск : Монолог, 2002. – 192 с.
4. Лохова, Г. Саркис и Лапочка / Г. Лохова // URL: <https://knigalit.ru/avtori/galina-lohova/book643344/chitat/> (дата обращения: 30.10.2023).

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В.А. Никифорова, О.М. Фалетрова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование и опыт работы по проблеме самореализации будущих педагогов в вокально-исполнительской деятельности. Процесс самореализации рассматривается в качестве сознательного целенаправленного процесса взаимодействия личности с внешним миром, раскрывающего возможности в деятельностной форме активности путем ее трансформации из репродуктивно-подражательной через поисково-исполнительскую в творческую.

**Ключевые слова:** самореализация, вокально-исполнительская деятельность, молодежные объединения.

Воспитательная работа с молодежью не только заявлена приоритетным направлением политики государства, но и активно реализуется в высших учебных заведениях, в том числе через студенческие объединения.

Существуют различные классификации молодежных студенческих объединений, в том числе по направлению деятельности [2, с. 18], по виду социальной инициативы, по принадлежности к структурам вуза [1, с. 141], формальные и неформальные студенческие сообщества [3, с. 92]. Исследователи подчеркивают необходимость выявления, сопровождения и поддержки молодежи, проявившей одаренность.

В настоящее время существуют различные толкования понятия самореализации личности (В.В. Байлук, Л.А. Коростылева, Г.К. Селевко). Общей позицией для всех исследований является мнение, что самореализация – явление социального порядка, поскольку личность должна реализовать себя в том, что значимо не только для нее, но и для социума. Самореализация происходит в процессе деятельности, позволяющей наиболее полно проявлять личностный потенциал.

В ЯГПУ имени К.Д. Ушинского действует большое количество студенческих объединений творческой направленности. В 2022–2023 году на базе педагогического факультета было организовано исследование по теме «Самореализация студентов-педагогов в вокально-исполнительской деятельности». Репрезентативная группа – 21 участник студенческого объединения «Музыканты ЯГПУ», из которых 4 юноши и 17 девушек. Отметим, что участниками исследования стали студенты разных факультетов вуза без начального музыкального образования, но имеющие музыкальные способности и интерес к самореализации в вокально-исполнительской деятельности.

После теоретического изучения проблемы, мы выделили ряд педагогических условий, в том числе развитие вокально-певческих навыков, звуковысотного мелодического слуха, понимание и интерпретация музыкально-художественного образа вокального произведения, активная вовлеченность студентов в концертные, конкурсные, волонтерские мероприятия.

На основании анализа философских, социологических, психологических и педагогических исследований мы можем сделать вывод о том, что: самореализация является индивидуальным процессом; осуществляется личностью изнутри во вне; иницируется внутренней потребностью индивида; проявляется в деятельностной форме активности; имеет внутренний и внешний планы; содержит в основе потенциал личности и ее сущностные силы; отслеживается самим субъектом в динамике процесса.

Мы рассматриваем самореализацию студентов в качестве сознательного целенаправленного процесса взаимодействия с внешним миром, раскрывающего возможности в деятельностной форме активности путем ее трансформации из репродуктивно-подражательной через поисково-исполнительскую в творческую.

На основании теоретических выводов и в соответствии с целью опытной работы были определены следующие задачи практической части исследования: разработать диагностический и критериальный аппарат, программу формирующего этапа, организовать и провести опытную работу по самореализации будущих педагогов в вокально-исполнительской деятельности, обработать и интерпретировать результаты исследования.

Так как вокально-исполнительская деятельность в нашем исследовании является основной деятельностью, через которую проявляется самореализация, мы диагностировали уровень развития у студентов вокально-певческих

умений и навыков. Диагностическую базу составили «Методика определения вида певческого дыхания» М.С. Тартаковского, «Прием обследования мышечного тонуса и подвижности губ» Л.В. Лопатина, Г.В. Дедюхина, «Определение певческого диапазона и чистоты интонирования» О.Н. Благовидова, «Стремление и способности личности к самореализации» Е.Н. Степанова.

В результате диагностики было выявлено, что у 76 % испытуемых преобладало ключичное дыхание, у 24 % испытуемых нижнереберно-диафрагмальный тип дыхания. У 24 % испытуемых были выявлены нарушения певческой позиции. Вялость артикуляционного аппарата наблюдалась у 71 % испытуемых. Низкий уровень развития интонационного и звуковысотного слуха был выявлен у 67 % испытуемых. При этом высокий уровень способностей к самореализации наблюдается у 47 % исследуемых, средний уровень – у 53 %, низкий уровень не выявлен.

Опираясь на результаты первого констатирующего эксперимента, и в зависимости от состояния певческого голоса и музыкальных способностей студенты были разделены на три группы. Участников первой группы отличает хорошо развитый звуковысотный слух, сформированный нижнереберный и диафрагматический тип дыхания, отмечаются незначительные нарушения в певческой позиции. Вторая группа характеризуется вялостью артикуляционного аппарата, достаточно развитым звуковысотным слухом, смешанным типом дыхания. Третья группа имеет недостаточно развитый звуковысотный слух, вялость артикуляционного аппарата, ключичный тип дыхания.

Для каждой группы разработана программа, отобраны средства и методы работы по постановке певческого голоса через развитие вокально-певческих навыков. Работа проводилась в течение 6 месяцев на педагогическом факультете ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. Занятия вокалом проходили индивидуально, один раз в неделю, длительность – 40 минут. Был осуществлен отбор дыхательных, артикуляционных, интонационных упражнений для коррекции постановки певческого голоса, подобраны упражнения для устранения мышечных зажимов и для освобождения звукового канала.

Для постановки дыхания использовались дыхательные упражнения: «вдох и выдох» (Н.И. Журавленко), «комплекс упражнений звуковой психорегуляции дыхания» (М.Л. Лазарев). Тренинг артикуляционного аппарата проводился на основе артикуляционной гимнастики (по системе В.В. Емельянова), логопедических чистоговорок (И.Б. Мусовой), «губного резонирования» (Т.В. Охомуш), произнесение текста активным шепотом (Г.П. Стуловой). «При формировании правильных навыков дыхания следует обратить внимание на то, чтобы при вдохе не поднимались плечи во избежание поверхностного (ключичного) дыхания» [8, с. 39].

Работа по разблокировке мышечных зажимов логовых связок проводилась на основе интонационных упражнений (Ю.Б. Волеговой), упражнений для освобождения звукового канала (Н.Б. Гонтаренко). Достаточно большое

время занимает работа над чистотой интонирования, особенно в высоком регистре (на тонком типе смыкания голосовых складок). С помощью правильной работы артикуляционного аппарата постепенно исчезает вялое звукообразование. Упражнение для освобождения мышц звукового канала помогают справиться с зажатой гортанью и «уходить» от резкого звукообразования.

В ходе работы наблюдалась положительная динамика, которая проявилась в том, что у 83 % участников стал преобладать нижнереберно-диафрагматический тип дыхания. Студенты научились следить за работой диафрагмы, соответственно вокальный выдох стал объемнее, вокальный вдох стал контролироваться, звук стал устойчивым. Кроме того, нормализовалось звукообразование, вокальное дыхание в большей мере стало использоваться правильно, исчезли мышечные зажимы в области гортани и артикуляционного аппарата. Нужно заметить, что уже после первых занятий во всех группах вокалисты стали автоматически занимать правильную певческую установку.

Артикуляционный аппарат стал работать активнее у 83 % испытуемых. Наиболее чистое интонирование звука стало наблюдаться у 80 % испытуемых. Возможно, что звук стал тише, но замечена положительная динамика в развитии интонационного слуха.

Следует отметить, что данные навыки не доведены до «автоматизма» и иногда вокалистам сложно совмещать сразу все аспекты правильной постановки певческого голоса. Что говорит о том, что программу постановки певческого голоса необходимо использовать в дальнейшем, доводя все критерии до навыка «автоматизма». Результаты работы по развитию вокально-певческих умений положительно отразились на самореализации студентов. Появилась высокая мотивация к участию в студенческих конкурсах, концертах т.д. Диагностика по методике Е.Н. Степанова «Стремление и способности учащихся к самореализации» после эксперимента показала у 70 % исследуемых высокий уровень стремления и способностей к самореализации, а у 30 % – средний.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что проблема самореализации будущих педагогов в вокально-исполнительской деятельности связана с постановкой певческого голоса, освоением певческой позиции и дыхания, свободная работа артикуляционного аппарата, чистотой интонирования. При соблюдении данных критериев певческий звук приобретает полетность, выносливость, устойчивость, красивый тембр, силу и диапазон. В свою очередь, это способствует росту исполнительского мастерства, позволяет личности самореализоваться в процессе вокально-певческой деятельности и наиболее полно проявить личностный потенциал.

## Список использованной литературы

1. Альмяшева, Л. В. Социализация молодежи посредством студенческих объединений / Л. В. Альмяшева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – С. 141–143.
2. Голубева, О. В. Студенческое объединение: место и роль во внеучебной деятельности вуза / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Мир науки. – 2018. – Т. 5. – №6. – С. 1.
3. Котлова, Т. Б. Студенческие объединения: создание, становления, функционирование : учебно-методическое пособие. – Иваново : Изд-во ИГЭУ им. В. И. Ленина, 2012. – 132 с.
4. Лахмоткина, В. И. Профилактика и устранение профессиональных нарушений голоса у лиц речевых профессий / В. И. Лахмоткина, Л. А. Ястребова // Проблемы современного педагогического образования: журнал ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». – 2019. – № 63–4. – С. 137–140.
5. Левидов, И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии / И. И. Левидов. – Москва : Юрайт, 2023. – 268 с.
6. Соловей, А. А. Молодежная политика в современной России, основные направления и проблемы реализации / А. А. Соловей. Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 16(411). – С. 298–300. – URL: <https://moluch.ru/archive/411/90565/> (дата обращения: 04.03.2023).
7. Тесленко, А. Н. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : учебник для вузов / А. Н. Тесленко, М. И. Рожков. – Москва : Юрайт, 2023. – 334 с.
8. Вокально-хоровой практикум : методические рекомендации / Ю. Б. Волегова, П. А. Рослова, А. В. Плохов, Н. В. Теплова, О. М. Фалетрова. Часть 1. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 51 с.

## ТВОРЧЕСТВО ВАН ЛИПИНА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КИНОМУЗЫКИ КИТАЯ РУБЕЖА XX–XXI ВЕКОВ

*Ню Юньмэн*

*Российский государственный педагогический университет*

*имени А.И. Герцена*

*г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** В статье рассматривается творчество Ван Липина – одного из наиболее известных китайских композиторов, создававших музыку для кино. Сделан акцент на характеристике личности музыканта, сумевшего ответить на вызовы времени и отразить в своих произведениях чувства и эмоции, близкие и понятные широким кругам слушателей.

**Ключевые слова:** киномузыка, Ван Липин, композитор, фильм.

Киномузыка является важной частью массовой музыкальной культуры современного Китая и занимает почетное место в творчестве многих китайских композиторов. Одним из таких композиторов является Ван Липин (王立平, Wang Li-Ping, Wong Laap-Ping, L.P. Wong; род. 1941), создавший музыкальное сопровождение к не менее чем 17 художественным, 6 телевизионным, 8 документальным фильмам и 7 телесериалам. Несмотря на широкую популярность Ван Липина в Китае, в России его творчество известно мало. Это предопределяет актуальность и новизну проведенного исследования.

Цель работы – осуществить целостный анализ музыки Ван Липина для кино, сделав акцент на чертах личности музыканта и событиях биографии, позволивших ему достичь выдающихся успехов и широкой популярности.

Объект исследования – китайская киномузыка на рубеже XX–XXI веков, предмет – киномузыка Ван Липина. Основные методы исследования – систематизация сведений, имеющих в научной литературе, анализ видео и аудио-записей.

Ван Липин родился 5 августа 1941 года в городе Чанчунь провинции Цзилинь. В 1954 году талантливый юноша поступил в Центральную консерваторию музыки в Пекине. Младшие классы учебного заведения он окончил по специальности «Фортепиано», затем перешел на композиторский факультет и успешно завершил обучение в 1965 году.

В 1968 году Ван Липин поступил на работу в административном районе Байи города Тяньцзинь. Здесь он получил первый опыт самостоятельной деятельности. Через четыре года Ван Липину предложили должность на Центральной студии документальных фильмов «Новости», где он начал серьезно заниматься композицией. Первый успех ему принесла музыка к фильму «Девушка под водой», снятому в 1978 году. В этом фильме впервые в китайском кинематографе прозвучала стальная гитара.

Вскоре талант Ван Липина был замечен: в 1979 году его перевели в Пекинский кинооркестр (в настоящее время – China Film Orchestra), где он начал серьезно заниматься сочинением музыки для кинофильмов и телефильмов. В этом же году молодой композитор написал музыку к телевизионному фильму «Лето в Харбине», быстро ставшую популярной. Трек к эпизоду «Остров на солнце» из этого фильма сделал Ван Липина по-настоящему знаменитым.

Жизнь Ван Липина была чрезвычайно насыщенной. В 1984 году он возглавил Китайский кинооркестр, в 1985 году стал одним из секретарей Ассоциации музыкантов КНР. В его задачи входила защита авторских прав композиторов и музыкантов-исполнителей. В конце XX века Ван Липин во многом содействовал разработке и внедрению закона КНР об авторском праве. Кроме этого, он создал Китайскую ассоциацию авторских прав на музыку, существующую и в наши дни.

В начале 1990-х годов Ван Липин неоднократно избирался на различные высокие посты в сфере музыки. В 1992 году он стал вице-президентом Общества музыки и литературы КНР и возглавил китайское общество киномузыки, в 1993 году стал председателем Ассоциации авторских прав на музыку, а также вернулся к работе художественного руководителя кинооркестра Китая. В 1999 году Ван Липин был избран, а в 2004 переизбран заместителем председателя Ассоциации музыкантов КНР, а в 2008 году назначен главным редактором периодического издания «Ежегодник премии киноакадемии Китая».

Композиторская активность Ван Липина пришлась на последние десятилетия XX и начало XXI века. Перечислим основные работы композитора, ставшие достоянием национальной культуры Китая. Среди них музыка к серии документальных фильмов: «Обнаженный меч», «Голуби», «Цветущая дружба», «Песня о гавани», «Девушка под водой», «Турнир по настольному теннису», «Бессмертие Чжоу Эньлая».

Стоит отметить, что ряд фильмов был «озвучен» Ван Липином в соавторстве с Ли Хайхуэй: музыка к художественным фильмам: «Под сеткой», «Хроники боевых искусств», «Черный безумец», «Пассажиры в наручниках», «Убывающая луна», «Цинь Си», «Храм Шаолинь», «А вот и человек», «Черное солнце», «Экранные приключения», «Третий убитый», «Король», «После ловушки», «Она пришла из Тайбэя», «Девушка ароматной души», «Стажер-юрист», «Буря поздней династии Цин», «В жизни нет улицы с односторонним движением», «Сулу и император Китая», «Улица Сансет».

Особенно известна музыка Ван Липина для телевизионных фильмов: «Лето в Харбине», «Поворотный момент», «Свет китайской культуры», «Памятник Тайхан», «Исследование наук о жизни», «Великая стена». Знают маэстро и по композициям, озвучившим телесериалы: «Сожжение дворца Эпан», «Сон в красном тереме», «Сюй Бэйхун», «Юэ Вэй Цзин», «Ляо Чжай», «Мулан». До настоящего времени сохраняет широкую популярность музыка к телесериалу «Сон в красном тереме», на основе которого Ван Липин создал вокальный цикл [1, 2].



Перечисленные произведения охватывают широкий тематический спектр и позволяют судить о способности композитора воплощать в музыке самые различные темы, образы, настроения.

Ван Липин был не только известным музыкантом. Он активно занимался общественно-политической деятельностью. В 1988 году композитор вошел в совещательный орган при руководстве Китая – седьмой совет Народного политического консультативного совета Китая (НПКС). На восьмом Всекитайском собрании народных представителей (ВСНП) он был избран председателем [3], а в 1994 и в 1998 годах – членом одного из комитетов собрания. В начале 2000-х годов Ван Липин работал в постоянном комитете ВСНП 10 созыва и одновременно был заместителем председателя комитета данной организации по этническим вопросам. В 2008 году, уже как состоявшийся политик, Ван Липин был избран членом постоянного комитета одиннадцатого Национального комитета НПКС Китая.

Другим направлением общественно-политической деятельности Ван Липина стала работа в Ассоциации содействия демократии КНР. Впервые он был избран членом Центрального комитета данной организации в 1995 году, а в 1997 году стал заместителем председателя ЦК Ассоциации содействия демократии Китая. В 2000 году Ван Липин был избран на должность постоянного заместителя председателя ЦК Ассоциации содействия демократии. В 2007 году Ван Липин решил завершить свою карьеру и стал простым библиотекарем Центрального НИИ литературы и музыки Китая. В это время ему было 66 лет.

В Китайской Народной Республике и за ее пределами Ван Липин известен как композитор и пропагандист национальных ценностей. За три десятилетия активной работы он создал огромное число музыкальных произведений. Его композиции звучат в кино, на телевидении, по радио. Характерный национальный стиль соединяется в них с индивидуальностью творческого почерка. Возможно, что работа Ван Липина на общественно-политическом поприще, а также серьезное, профессионального уровня, увлечение фотографией позволили ему почувствовать и отразить в музыке думы и чаяния широких народных масс.

Наиболее известные произведения Ван Липина необычайно красивы, мелодичны, нежны и одновременно наполнены глубоким философским содержанием. Они обладают качествами ясности и доступности, простоты и запоминаемости. Такие произведения нравятся не только людям, серьезно занимающимся искусством, но и огромному кругу тех, кто далек от профессиональных занятий музыкой. Поэтому они звучат во всех уголках Китая.

При сочинении музыки основной целью Ван Липина было выражение эмоций. По словам маэстро, «эмоции должны быть связными и понятными зрителю» [4]. При этом Ван Липин справедливо считал, что «нельзя угодить всем, поэтому необходимо просто быть искренним и честным» [5].

Учитывая роль кино и телевидения в культуре современного Китая, можно констатировать, что творчество Ван Липина сыграло огромную роль в формировании духовных ценностей широких масс населения. В 1992 году Цен-

тральный отдел пропаганды Китайской Народной Республики учредил особую награду – «五个一歌曲工程奖» («Пять в одном: премия за песню») – за пропаганду и личное участие в строительстве социалистической духовности в Китае. Одним из первых ее получил Ван Липин за песни «世界在歌声中听到了» («Мир слышит тебя в песне») и «血缘» («Родословная»).

### Список использованной литературы

1. Ли, Ясюнь. Вокальный цикл «Сон в Красной палате» китайского композитора Ван Липина: преломление национальных традиций в современной музыкальной форме / Ясюнь Ли // Университетский научный журнал. – 2021. – № 61. – С. 211–227.

2. Ню, Юньмэн. История создания вокального цикла Ван Липина «Сон в красном тереме» / Юньмэн Ню // Молодые исследователи – регионам: материалы Международной научной конференции (Вологда, 17 апреля 2023 г.). – Вологда: ВоГУ, 2023. – С. 1051–1053.

3. Список членов 8-го президиума, почетного председателя и советников Ассоциации китайских музыкантов · Веб-сайт Ассоциации китайских музыкантов [дата цитирования: 18 июня 2015 г.]

4. Maestro weaved his magic to convey spirit of novel // China Daily. – URL: [https://www.chinadaily.com.cn/weekend/2017-08/05/content\\_30348902.htm](https://www.chinadaily.com.cn/weekend/2017-08/05/content_30348902.htm) (Дата обращения 27.03.2023)

5. Red Chamber goes to opera // China.org.cn. – URL: [http://www.china.org.cn/arts/2022-10/08/content\\_78454578.htm?f=pad&a=true](http://www.china.org.cn/arts/2022-10/08/content_78454578.htm?f=pad&a=true) (Дата обращения 27.03.2023). – Текст: электронный.

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*О.Я. Рейма*

*Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена одной из значимых проблем педагогики – проблеме формирования духовной культуры будущего педагога-музыканта в условиях его обучения в вузе. Представлен опыт включения тематического содержания этнопедагогических дисциплин в учебно-воспитательный процесс.

**Ключевые слова:** духовная культура, русские национальные ценности, этнопедагогика, студенты.

В современном российском образовании вопросам развития и воспитания высоконравственного, социально-ответственного, активного гражданина Рос-

сии уделяется много внимания. Особое значение проблеме формирования духовной культуры личности необходимо уделять в процессе личностно-профессионального становления будущих выпускников педагогических специальностей. Именно в период студенческого возраста личность находится в поиске жизненных смыслов, духовных ориентиров, стремится к самореализации, открыта для восприятия нового социального опыта. Так, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» сказано, что одним из приоритетных направлений государственной политики в области воспитания является формирование у подрастающего поколения высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [4].

Понятие «духовной культуры» – сложное и многогранное. К основным компонентам структуры духовной культуры относятся нематериальные стороны жизнедеятельности человека – духовные ценности, этические нормы, обряды, мифология, религия, искусство, культура, образование, наука и др. Е.А. Воронина пишет, что понятие «духовность» имеет принципиальные различия в религиозном и научном понимании, однако содержит, в то же время, и общие позиции: духовность оценивается как высшее проявление личности; духовность связана с поиском смысло-жизненных ценностей; духовность органически связана с нравственными нормами; духовность – деятельное состояние личности, выражающееся в опыте саморазвития [2, с. 12].

Образовательный процесс в современном вузе строится на учебных предметах, ориентированных на развитие общих профессиональных и специальных компетенций студентов, то есть направлен на подготовку учителей-предметников. Вместе с тем от личности педагога зависит то, какими людьми вырастут его ученики. Е.В. Храброва отмечает, что компонентами духовно-нравственной культуры будущего учителя являются духовно-нравственная направленность личности, потребность в саморазвитии, потребность в нравственном самосовершенствовании, понимание ценности человеческой жизни, а также педагогические умения диагностировать, проектировать и осуществлять процесс формирования духовно-нравственной культуры обучающихся с учетом специфики содержания, форм и методов [5, с. 9].

Воспитание нравственных и патриотических качеств у студентов вуза является важной составляющей в процессе формирования комплекса общекультурных, профессиональных и специальных компетенций в процессе личностно-профессионального становления обучающихся. На этапе вузовского обучения у будущих специалистов происходит активная социализация как результат осознания молодыми людьми своей жизненной позиции, социальной ответственности и зрелости, поэтому необходимо создание эффективных организационно-педагогических условий, направлений и форм для воспитания патриотизма.

В связи с этим значимыми приоритетами в ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» в области формирования надпрофессиональных

компетенций обучающихся являются формирование российской и национальной самоидентичности, социально-значимых взглядов и убеждений, воспитание умения совмещать личные и коллективные интересы, уважения и гордости за символы и святыни России, формирование знания истории и культуры Российского государства, национальных традиций Вологодской области [3].

В рамках формирования профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в вузе мы рассматриваем духовную культуру как интегративное качество личности, включающее ее ориентацию на российские традиционные и национальные духовные ценности, в том числе русского народа [1].

К духовным национальным ценностям русских относятся «Род», «Родная земля», «Дом», «Семья», «Отец», «Мать», «Дети», «Лад», «Община», а к национальным качествам – стремление к гармоничности общинного проживания, добросердечность, взаимопомощь, ответственность, самопожертвование, стремления к благородным началам жизни, неприятия эгоистического вознесения себя на счет других.

Сегодня дисциплины, направленные на изучение региональных этнокультурных традиций, национальных ценностей включены в учебные планы учреждений среднего специального и высшего профессионального музыкального образования. Помимо этого, этнопедагогическая проблематика востребована в учебно-воспитательной, культурно-досуговой и просветительской работе с молодежью и детьми.

В Вологодском государственном университете ведутся два учебных предмета этнопедагогической направленности – «Детский фольклор в системе школьного и дополнительного образования» и «Методика работы с фольклорным ансамблем». Они являются частью основной образовательной программы академического бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное и дополнительное образование»). Представим решение проблемы формирования духовной культуры будущего педагога-музыканта в процессе изучения данных дисциплин.

Формирование духовной культуры будущего педагога-музыканта понимается нами как педагогически организованная и целенаправленная деятельность по созданию условий, способствующих преобразованию духовных ценностей в качества личности. Педагогическими условиями данного процесса являются:

- создание на занятиях проблемных ситуаций, способствующих осмыслению природы духовной жизни человека, пониманию значимости вопросов поиска смысла жизни, своего места, творческого самоопределения, служения ближнему;

- учет интересов, потребностей и способностей личности, которые гармонично соединяются с общими задачами изучения той или иной темы;

- совместная творческая познавательная деятельность педагога и студентов на принципах взаимного уважения и содружества;

– мотивация личности на повышение собственного уровня духовного развитие посредством решения педагогических задач на основе нравственного выбора.

Раскрывая тему «Фольклорные традиции в современном образовательном пространстве», педагог должен выявить связь нематериального культурного наследия с этнопедагогикой, этномузыкологией, этнографией. В сознании обучающихся закрепляется понимание того, что духовная культура современного педагога невозможна без знания подлинных основ традиционной народной культуры, народно-воспитательных традиций.

При изучении темы «Освоение русских народно-певческих традиций в работе фольклорного коллектива» выделяются культурологические функции воспитания. Внимание студентов акцентируется на том, что основой работы по освоению традиционного фольклора являются национальные культурные нормы и представления, и педагог обязан быть сам носителем этих ценностей.

В процессе изучения тем «Детский игровой фольклор» и «Детский календарно-обрядовый фольклор» формируются профессионально значимые качества будущего педагога-музыканта, связанные с владением навыками исполнения различных образцов детского фольклора с учетом региональных особенностей северорусских традиций. Немаловажное значение придается формам активизации интеллектуальной деятельности студентов. На занятиях раскрывается содержание и структура детской субкультуры, педагогический потенциал детских игровых традиций, различных жанров календарно-обрядового фольклора.

Тему «Освоение детского фольклора в системе школьного и дополнительного образования» студентам предлагается рассматривать с позиции возможностей влияния детских игровых и календарно-обрядовых образцов на нравственное воспитание современных детей. В теме «Принципы репетиционной работы фольклорного коллектива» акцент делается на анализе образов и мотивов народной поэзии, установлению связи фольклорного произведения с верованиями и представлениями народа, условия его исполнения.

На аудиторных занятиях, во время изучения литературы, систематизации и анализа фольклорных источников, осуществлении той или иной педагогической технологии в центре внимание всегда две задачи:

– формирование личности ребенка, учет его социально-возрастных особенностей, признание ее уникальности, понимание главной цели музыкального образования – воспитание Человека Культуры, готового решать на основе нравственного выбора социальными проблемами;

– развитие личности самого педагога, деятельность которого всегда направлена на формирование духовной культуры обучающихся.

Таким образом, духовный уровень педагога, нравственные нормы, которыми он руководствуется в профессиональной работе, имеют важнейшее значение для духовно-нравственного развития подрастающего поколения.

Успешность реализации воспитательной программы будет минимальной, если учитель не представляет для детей пример собственного духовно-нравственного поведения.

### **Список использованной литературы**

1. Балувевская, С. В. Заповеди народной педагогики в воспитании нравственной культуры личности / С. В. Балувевская // Музыкальная культура и образование: Инновационные пути развития : материалы VII международной научно-практической конференции / под науч. ред. С. А. Томчук. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – С. 28–31.

2. Воронина, Е. А. Духовно-нравственное просвещение учащихся младших классов средствами русской музыки / Е. А. Воронина. – Вологда : Издательский центр ВИРО, 2006. – 200 с.

3. Программа повышения конкурентоспособности Вологодского государственного университета на 2018–2022 годы. – Вологда, 2019. – 26 с.

4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р. – URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения: 12.11.2023).

5. Храброва, Е. В. Формирование духовно-нравственной культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза : автореферат на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. В. Храброва. – Ярославль, 2007. – 21 с.

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

***В.Л. Сигова***

*Вологодский государственный университет  
Вологда*

**Аннотация.** В статье освещаются вопросы, связанные с использованием возможностей индивидуального образовательного маршрута, в становлении профессиональной компетентности будущего учителя музыки в образовательной практике вуза.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, профессиональная компетентность, студент-музыкант.

В системе современного высшего образования большое значение приобретают инновационные методы обучения, среди которых можно выделить индивидуальный образовательный маршрут (в дальнейшем именуемый ИОМ).

Индивидуализация направлена на подготовку каждого конкретного студента к будущей профессиональной деятельности с учетом его интересов и способностей. Однако хотя индивидуальные занятия изначально являются основой обучения музыканта, на наш взгляд, возможности ИОМ как эффективного метода становления профессиональной компетентности будущего педагога в полной мере не реализованы. В статье предпринята попытка выявить ряд особенностей, характерных для ИОМ и свидетельствующих о перспективности его использования в учебном процессе для решения задач профессионального становления будущего учителя музыки.

В контексте исследуемой проблемы необходимо выделить три ключевых понятия: индивидуальный образовательный маршрут, компетенция и профессиональная компетентность. Обращаясь к трактовке содержания ИОМ, ученые-исследователи (Т.А. Жданко, Р.В. Забиров, Н.А. Лабунская, В.В. Лоренц, Ф.Г. Мухаметзянова, О.А. Петрухина, Н.М. Уварова, М.А. Шаталов, И.А. Юрловская и др.) выделяют наиболее значимые его аспекты.

Представляя индивидуальный образовательный маршрут в качестве персонально-событийного пути непрерывного развития личности студента в духовно-нравственной, когнитивной и эмоционально-волевой сферах, И.А. Юрловская акцентирует внимание на личностно-профессиональной мотивации, которая служит основой реализации образовательного потенциала [5].

Ф.Г. Мухаметзянова связывает ИОМ со способом профессионального становления студента, актуализации его субъектной позиции в учебной и профессиональной деятельности, позволяющей на основе самостоятельности и творчества осваивать образовательные программы [3].

В интерпретации В.В. Лоренц индивидуальный образовательный маршрут – «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [2, с. 22].

Анализируя содержание различных трактовок данного понятия, можно сделать вывод, что обучение в рамках ИОМ предоставляет каждому студенту возможность выбора, который является неотъемлемым правом личности. Обращаясь к актуальным проблемам разработки теории профессионального образования, Н.А. Лабунская подчеркивает сопряжение и взаимозависимость процессов личностного самоопределения и профессионального становления [1]. Субъектная позиция студента, его готовность к выбору и наличие мотивации к личностно-профессиональному саморазвитию способствует тому, что ИОМ как форма организации обучения (образовательная программа) является также и способом формирования профессиональных компетенций.

Как отмечает А.В. Хуторской, «понятие "компетенция" означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опы-

том» [4, с. 108]. Следовательно, профессиональная компетентность включает не только овладение суммой определенных компетенций, но также личностное отношение к ним субъекта, к предмету своей деятельности и тесно связана с его индивидуальностью.

В структуре профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта можно выделить ряд компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, личностно-деятельностный и рефлексивный. Содержание компонентов составляют личностные и профессиональные мотивы, интерес к музыкально-исполнительской и педагогической деятельности, потребность в творческом самовыражении, теоретические знания как основа личностно-профессионального саморазвития, личный исполнительский опыт, эмоциональная отзывчивость, артистизм, опыт творческой исполнительской деятельности, самодиагностика, самооценка, самоконтроль, саморегуляция.

Приобретение и накопление студентом-музыкантом опыта применения профессиональных компетенций как этапа его профессионального становления является целью и конечным результатом проектируемого индивидуально-образовательного маршрута. Обозначенная цель может быть успешно реализована в рамках одной из учебных дисциплин специального цикла: музыкально-инструментальное исполнительство, вокальное исполнительство, ансамблевое исполнительство, музыкально-теоретические дисциплины и др.

Необходимо отметить, что построение ИОМ для будущего педагога-музыканта имеет свою специфику, которая заключается в разном уровне довузовской музыкальной подготовки студентов. На первый курс поступают как выпускники музыкальных колледжей, так и окончившие ДМШ и ДШИ, абитуриенты с неполным музыкальным образованием, а также абитуриенты, не имеющие музыкальной подготовки.

Продвижение по индивидуальному образовательному маршруту осуществляется по трем основным линиям – личностного роста, знаний и профессионального самоопределения. Первая направлена на развитие личностных качеств (Я – концепция). Линия знаний связана с образованием личности в широком смысле слова, а линия профессионального самоопределения нацелена на формирование педагога – специалиста. Все три линии продвижения находят отражение в проектировании и прохождении студентом ИОМ на разных его этапах в разной степени интенсивности, в зависимости от уровня довузовской музыкальной подготовки, специальных способностей и личностно-профессиональной мотивации.

Вышеобозначенные линии проявляются и в алгоритме построения ИОМ для студента-музыканта, который включает следующие позиции:

– диагностика исходного уровня качеств личности обучающегося, наиболее значимых для избранной специальности, их соотношение с профессиональными перспективами, им обозначенными;



– выбор итоговой и промежуточных целей продвижения по ИОМ в рамках изучаемой специальной музыкальной дисциплины и определение приоритетных линий продвижения на каждом этапе маршрута;

– разработка критериев оценки результатов продвижения по маршруту и определение точек контроля результатов промежуточного этапа;

– построение вариантов психолого-педагогической поддержки студента в процессе его продвижения по индивидуальному образовательному маршруту.

Как показывает многолетняя педагогическая практика, использование ИОМ в учебном процессе, начиная с первого курса, нецелесообразно, т.к. в большинстве своем студенты не имеют понятия о возможностях личностного развития и профессиональных перспективах, которые дает обучение в рамках маршрута. Первый учебный год необходимо посвятить предварительной подготовке студентов к участию в работе по проектированию ИОМ, предоставить им возможность изучить информацию о его структуре, особенностях и образовательных возможностях, актуализируя их личную заинтересованность к обучению в рамках предлагаемого проекта.

Построение ИОМ осуществляется с непосредственным участием студента как субъекта выбора, разработки и реализации итоговой и промежуточных целей, определения и конкретизации линий продвижения и временных рамок. Профессиональная компетентность в качестве стратегической цели ИОМ состоит из последовательно достигаемых тактических и оперативных (промежуточных) целей выраженных в приобретении опыта применения профессиональных компетенций за весь период обучения в вузе.

Например, для студента без музыкальной подготовки такой промежуточной целью будет являться овладение базовыми навыками инструментального и вокального исполнительства, основами музыкально-теоретических знаний. Эта цель представлена тремя линиями продвижения, в которой:

– личностный рост связан с повышением самооценки студента через усвоение им базовых исполнительских навыков;

– линия формирования человека образованного проявляется в приобретении знаний по истории и теории музыки;

– линия формирования специалиста выражена профессиональным самоопределением, предпочтением инструментального или вокального вида исполнительской деятельности в зависимости от его способностей.

Для студента, имеющего диплом СПО, в качестве промежуточной цели может выступать приобретение концертно-исполнительского опыта, непосредственно относящегося к содержанию личностно-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога-музыканта.

Акцентируя внимание на личностном факторе, имеющим особое значение для построения и реализации ИОМ, необходимо отметить, что отношение студента к высшему профессиональному образованию, механизмам его выбора и закономерности получения проявляется именно в личностной позиции. Можно

с большой долей вероятности утверждать, что степень интенсивности работы механизмов на личностном уровне определяет и процесс образования, и его результат, выраженный в уровне профессиональной компетентности будущего специалиста. В этой связи индивидуальный образовательный маршрут как один из способов ее становления и наиболее адекватный специфике индивидуального обучения педагога-музыканта является перспективным и должен быть более широко востребован в образовательной практике вуза.

### **Список использованной литературы**

1. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н. А. Лабунская. – URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/2\(3\)/labunskaya\\_3\\_79\\_90](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/2(3)/labunskaya_3_79_90) (дата обращения: 28.07.23).

2. Лоренц, В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук 13.00.01 / Лоренц Вероника Викторовна. – Омск, 2001. – 250 с.

3. Мухаметзянова, Ф. Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента вуза-будущего бакалавра / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. В. Забиров // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4–1(111). – С. 130–134.

4. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

5. Юрловская, И. А. Индивидуально-образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза / И. А. Юрловская, К. П. Гучмазова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN216.pdf> (дата обращения: 04.08.2023).

# ВУЗОВСКИЙ КУРС АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ВОКАЛИСТОВ: НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

*А.А. Тихомирова*

*Белорусская государственная академия музыки*

*г. Минск*

**Аннотация.** В статье идет речь о современной концепции учебного курса «Анализ музыкальных произведений» для студентов вуза по специальности «Вокальное искусство». Рассмотрены методы целостного и сравнительного анализа как наиболее важные для изучения вокального произведения, а также некоторые вопросы методики преподавания, связанные с практической работой студентов на основе вокального репертуара и тестовыми заданиями.

**Ключевые слова:** анализ музыкальных произведений, вокальная музыка, целостный и сравнительный анализ, самостоятельная работа студентов.

В существующей учебной и учебно-методической литературе (учебники, учебные пособия, программы) анализу специфики вокальной музыки зачастую уделяется меньше внимания. Вокальные формы в вузовских учебниках Т.С. Кюрегян [6] и В.Н. Холоповой – ярких представителей московской научной школы в области теоретического музыкознания – находят отражение только в отдельных разделах. Ряд учебных пособий акцентирует отдельные аспекты изучения вокальных форм.

Так, в центре внимания И.В. Лаврентьевой оказывается два типа форм – куплетная и сквозная. По мнению автора, взаимодействие куплетных и сквозных является основой для гибкого взаимодействия и образования различного рода смешанных форм.

В новом учебном пособии Е.А. Ручьевской и Н.И. Кузьминой предметом изучения становится камерно-вокальный цикл.

Вокальные формы музыки XX века наиболее полно представлены в работе Г.В. Григорьевой [2]. Особенно ценными в практическом плане представляются авторские анализы сочинений А. Веберна, А. Шенберга, П. Булеза, Д. Лигети, Л. Ноно и других ярких представителей авангарда.

По сути, единственным фундаментальным учебным пособием, в котором вокальные формы являются предметом специального рассмотрения и представлены максимально, являются «*Формы вокальной музыки*». По мысли авторов, этот труд – дополненный и расширенный вариант «Анализа вокальных произведений» [1] – представляет собой сосредоточение научных идей петербургской аналитической школы музыкознания по изучению вокальной музыки (Е.А. Ручьевская, Н.И. Кузьмина и др.).

Подчеркнем, что вокальные и вокально-сценические жанры занимают огромное место и в становлении музыкальных культур (фольклор, профессио-

нальная музыка на ранних стадиях ее развития), и в современной структуре и иерархии музыкальных жанров. Ряд факторов (возможности человеческого голоса, наличие текстового ряда, а в опере и сценического действия) обуславливает специфические, свойственные только вокальной музыке принципы строения мелодии, фактурные особенности, принципы тематического развития и формообразования.

Несмотря на значительное количество современной научно-исследовательской литературы в области изучения вокальной музыки, ведущими представителями как московской аналитической школы музыковедения (И.В. Лаврентьева, Е.Е. Дурандина, И.В. Степанова и др.), так и ленинградской (Е.А. Ручьевская, Н.И. Кузьмина и др.), ряд вопросов, связанных именно с методикой преподавания анализа музыкальных форм вокальной музыки в вузе, остаются по-прежнему актуальными.

Цель настоящей статьи – рассмотреть актуальные вопросы методики преподавания анализа музыкальных произведений для вокалистов в зеркале современной научно-исследовательской литературы и учебных пособий.

В учебных планах Белорусской государственной академии музыки анализ музыкальных произведений составляет базис учебной дисциплины «Теория музыки» у студентов специальности «Вокальное искусство» и является одним из немногих представителей музыкально-теоретического цикла дисциплин наряду с сольфеджио. Курс анализа музыкальных произведений имеет как общегуманитарную, так и специальную направленность на будущую исполнительскую и педагогическую деятельность студента-вокалиста, является обобщающим по своему содержанию, в рамках которого рассматриваются вокальные произведения различных эпох и жанров.

Важным аспектом в определении специфики преподавания анализа музыкальных произведений для вокалистов являются методические вопросы. Основная задача, которая стоит перед преподавателем, – научить анализировать вокальную и вокально-сценическую музыку как явление синтетического жанра, учитывая все компоненты произведения в их взаимодействии и единстве.

На практических занятиях педагог должен изложить как основные теоретические сведения, так и проиллюстрировать их музыкальными примерами, проакцентировав аналитическую составляющую. Как нам представляется, она наиболее ярко воплощена в *целостном анализе* отдельных вокальных произведений, в том числе из репертуара студентов, что позволяет связать воедино структурно-композиционный аспект, связанный с процессом формообразования, и эмоциональный отклик исполнителя на ту музыку, которую он анализирует.

Не рассматривая специально вопрос о роли и трактовке целостного анализа в современном музыковедении<sup>1</sup>, укажем на важный ракурс в его понимании для практического освоения курса музыкальных форм. Так, А.Г. Коробова и

---

<sup>1</sup> В рамках настоящей статьи целостный анализ трактуется не в рамках авторского его понимания В.А. Цуккерманом, а так, как это представлено в учебном пособии А.Г. Коробовой и М.В. Городиловой.

М.В. Городилова отмечают, что «целостность произведения (как и само произведение) всегда уникальна, и направленность на ее раскрытие – это как бы стратегическая цель анализа» [5, с.17].

Стремление к постижению целостности произведения напрямую затрагивает вопрос о категориях *содержания, смысла, семантики*. На наш взгляд, в аспекте методологии анализа для вокалистов он мог бы иметь два направления. Первый вариант – наличие отдельного курса «Теория музыкального содержания» с опорой на научно-исследовательские достижения В.Н. Холоповой. Второй связан с опорой на работы Л.Н. Шаймухаметовой о «мигрирующих интонационных формулах» в процессе изучения музыкальных форм и др. Практический вариант использования их в курсе можно представить как вариант анализа барочных риторических фигур в классико-романтической музыке XX века, например секундовой интонации *lamento* или секстовой интонации и т.д.

Важна для развития аналитических навыков вокалиста и роль *сравнительного анализа*. Л.П. Казанцева в своей статье уделяет отдельное внимание данному виду анализа, рассматривая и методологическое его обоснование, и круг сравниваемых музыкальных феноменов [4]. Неоспорим факт использования сравнительного анализа именно при изучении вокальных форм. Яркий пример тому – сравнительный анализ романсов, написанных на одни и те же стихи, который будет направлен именно в область вопросов взаимодействия слова и музыки или различных закономерностей формообразования в рамках той или иной композиционной структуры. Хрестоматийный пример – поэзия А.С. Пушкина и ее отображение в музыке различных композиторов («Я вас любил», «Не пой, красавица при мне», «Ночной зефир» и др.).

Н.Б. Зубаревой в методических комментариях к анализу вокальных произведений выделяется три вида анализа: интонационный, ритмический, композиционный [3]. Такое четкое разделение на три вида анализа не представляется возможным и целесообразным в рамках отмеченного нами целостного анализа, но для текущей аналитической работы студентов в виде тех или иных аспектов оно может быть оправданным в методическом плане.

С анализом отдельного вокального сочинения органично соединяется и такая форма работы, как подбор музыкальных примеров к тем или иным темам в процессе изучения, в особенности к темам обзорного раздела, например «Слово и музыка», или к темам, несложным для освоения студентами, таким как «Период и его виды», «Простые формы», «Куплетная форма».

В этой связи большую роль в ознакомлении студентов с аналитической деятельностью в области музыкальных форм становится значительный удельный вес *самостоятельной* работы студентов именно с музыкальным произведением. Он может быть представлен как устная форма работы с листа на аудиторном занятии (выполненный непосредственно в классе), и как анализ, сделанный в ходе домашней подготовки.

Устный анализ вокального произведения для контрольных форм опроса педагогу необходимо более четко дифференцировать. Так, с листа это могут быть произведения, небольшие по масштабу, в простой, сложной, куплетной

форме или в форме рондо. Для подготовленного же анализа на экзамен можно предложить, например, крупную форму – анализ арии по выбору студента из его вокального репертуара.

Уровень усвоения теоретических сведений может быть определен в ходе проверки домашней работы в виде устного опроса студентов по той или иной пройденной теме курса, проверки их ознакомления с учебной литературой и ее конспектирования, а также в виде письменных тестовых заданий, которые наиболее целесообразны как форма контрольной проверки знаний (зачет или экзамен). В отношении последних наиболее убедительно в методическом плане использование классификации тестовых заданий Г.Р. Тараевой, которая может быть адаптирована к тестам по различным музыкально-теоретическим дисциплинам, в том числе и по анализу музыкальных произведений.

В связи с присутствием ряда трудностей в процессе усвоения некоторых теоретических тем студентами-вокалистами, например таких, как «Слово и музыка», «Смешанные формы», «Форма в музыке XX века», письменную работу в виде тестовых заданий целесообразно выстроить как сочетание собственно теоретических вопросов и определения тех или иных закономерностей формы в сопровождении звучащей музыки (особенно в том случае, если музыкальные образцы студенты ранее не изучали на занятии).

Указанные в статье аспекты методики преподавания анализа музыкальных произведений у вокалистов, на наш взгляд, активизируют как интерес студентов-исполнителей к изучаемой учебной дисциплине, так и поиск педагогами новых педагогических технологий.

### **Список использованной литературы**

1. Анализ вокальных произведений : учеб. пособие для муз. вузов / Е. А. Ручьевская и др. – Ленинград : Музыка, 1988. – 349 с.

2. Григорьева, Г. В. Музыкальные формы XX века / Г. В. Григорьева. – Москва : Владос, 2004. – 175 с.

3. Зубарева, Н. Б. Методические рекомендации по самостоятельной работе студента над анализом вокального произведения для студентов музыкальных вузов и вузов искусства, обучающихся по специальности 051000 «Вокальное искусство» / Н. Б. Зубарева. – Пермь : ПГИИК, 2004. – 22 с.

4. Казанцева, Л. П. Сравнительный анализ музыкальных произведений: вопросы методики / Л. П. Казанцева // Вопросы оптимизации учебного процесса в музыкальном вузе : сб. тр. / РАМ им. Гнесиных. – Москва, 1993. – Вып. 125. – С.111–127.

5. Коробова, А. Г. Методологические принципы анализа музыкального произведения : учеб. пособие по курсу «Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин» / А. Г. Коробова, М. В. Городилова. – Екатеринбург : УГК им. М. П. Мусоргского, 2014. – 149 с.

6. Кюрегян, Т. С. Форма в музыке XVII–XX веков / Т. С. Кюрегян. – Москва : Сфера, 1998. – 345 с.

## СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ»

### КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Л.А. Андреевская*

*Комплексный центр социального обслуживания  
населения Кичменгско-Городецкого района  
с. Кичменгский Городок*

**Аннотация.** В статье представлены коллаборативные практики наставничества в социальном обслуживании, являющиеся мощным коммуникативным ресурсом и базой межпоколенного, инклюзивного, статусного и кадрового сотрудничества, значительно повышающие эффективность межведомственного взаимодействия и качество предоставляемых услуг.

**Ключевые слова:** наставничество, куратор, молодой специалист, серебряные волонтеры, трудные подростки, ментальные инвалиды.

Развитие современного общества, его социальных связей и взаимодействий всецело зависит от сохранения и передачи опыта и знаний от наставника к ученику. Теоретическая база знаний подкрепляется получением необходимых навыков и умений в процессе практической деятельности и взаимодействия ученика и наставника.

Сегодня коллаборативные практики наставничества применяются как в профессиональной среде, так и в волонтерских, общественных, профсоюзных и досуговых сообществах.

Имея почти тридцатилетний опыт социальной работы, наше учреждение внедряет все новые и новые практики наставничества, продиктованные вызовами современности и потребностью общества в развитии социальных услуг.

Вся наставническая деятельность в учреждении делится на блоки взаимодействия и регламентирована локальными нормативно-правовыми документами. Причем деятельность между блоками может соприкасаться и объединяться между собой, образуя, таким образом, новые коллаборативные элементы и практики социального обслуживания.

Основной блок наставничества – профессиональный, является приоритетом кадровой политики учреждения.

В учреждении с 2018 года организована системная работа по наставничеству молодых специалистов. Основная цель – это оказание помощи вновь поступающим на работу специалистам в их профессиональной деятельности.

Для успешной адаптации молодых кадров к ним прикрепляют опытных сотрудников – наставников. В учреждении этот процесс регулируется положением, утвержденным приказом руководителя. Наставник назначается приказом руководителя учреждения. С приказом лично, под роспись, знакомятся наставник и молодой специалист. В течение 2-х и более месяцев ведется совместная работа.

Куратор отмечает ошибки и успехи, делает развернутый анализ этих фактов. Описывает теоретические и практические навыки человека: насколько он владеет основными знаниями, законодательной базой и методами профессиональной деятельности. Отмечается, как стажер соблюдает трудовой распорядок, насколько эффективно планирует рабочий день. На основе этого анализа наставник дает рекомендации для дальнейшей работы.

Показателями оценки эффективной работы наставника является выполнение поставленных перед стажером задач в период испытательного срока.

При наличии производственной необходимости наставник и далее курирует деятельность молодого сотрудника и осуществляет помощь в реализации производственных программ, проектов и практик.

Кураторами в нашем учреждении являются все сотрудники отделений, имеющие опыт социальной работы и необходимые знания по выбранному направлению деятельности. В среднем за год мы стажирuем от 3 до 5 специалистов, психологов, социальных работников и других сотрудников, и более 10 студентов – практикантов высших и средних учебных заведений области.

Учитывая низкую текучесть кадров в учреждении (не более 5 % в год), важно отметить, что за период с 2018 года по настоящее время через наставническое шефство прошли 4 психолога, 11 социальных работников, 9 специалистов по социальной работе и 6 сотрудников других специальностей.

В своей профессиональной деятельности работники со стажем являются наставниками для молодых специалистов. Метод профессионального наставничества в учреждении прост: наставник ставит задачу перед своим подопечным в разработке новой технологии по заявленной инновационной теме, предоставляя свободу творчеству и сопровождая эту деятельность.

Так, специалист по социальной работе, сегодня успешно курирующий деятельность центра активного долголетия «Забота», пришла в комплексный центр стажером и опытные сотрудники стали ее наставниками: консультировали в вопросах особенностей психологии пожилых людей, организации досуговой деятельности ветеранов, межведомственного сотрудничества. В итоге молодой сотрудник бесшовно включился в социальную работу и уже на первом году деятельности организовал реализацию нескольких практик активного долголетия.

Следующий блок наставничества – самый большой, волонтерский. Данный блок объединяет в себе все формы коллаборации добровольцев и получателей социальных услуг, комбинируя их в различных группах взаимодействия



и взаимопомощи. Важно отметить, что помощь в волонтерском наставничестве оказывают все организации социальной сферы на основании межведомственных соглашений.

Так, наиболее активны в наставнической деятельности серебряные волонтеры. Они становятся наставниками для многих наших подопечных, можно сказать, «прямо с колес». Серебряные волонтеры с энтузиазмом подхватывают идею шефства и наставничества и сами инициируют новые формы взаимодействия с получателями социальных услуг.

Наставническая помощь серебряных волонтеров трудным подросткам стала основой социального проекта «Инклюзивный туристический слет "Стартуем на равных"», реализуемый ежегодно с 2019 года. В рамках практики ветераны в каникулярное время привлекают подростков, находящихся в конфликте с законом, к спортивно-туристической деятельности: обучают навыкам и приемам спортивного туризма, тренируются вместе, а затем включают ребят в свою команду для участия в состязаниях туристического слета. К участию в спортивно-туристической деятельности за весь период реализации проекта привлечено 16 подростков. В 2023 году мы усиливаем данную практику участием ребят в июньском организованном отдыхе в палаточном туристическом лагере. И уже там они начнут спортивные тренировки со своими наставниками. Отметим, данная практика размещена на межрегиональном портале эффективных социальных практик «СМАРТЕКА». Также данный проект был представлен в августе 2022 года на межрегиональном семинаре-совещании по совершенствованию межведомственного взаимодействия в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Москве.

Делясь своими впечатлениями от участия в проекте, мама одного из подростков, ранее состоящего на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, отметила возросший интерес ребенка к спортивному туризму и спорту в целом. После совместных с ветеранами тренировок мальчик увлекся подтягиванием и отжиманиями дома, приучив к этим занятиям и младшую сестренку. Но самой большой победой Вани над собой было то, что он получил диплом участника команды – победителя! Впервые за много времени его хвалили, а не ругали. Он осознал, что можно быть хорошим и совершать добрые поступки! Мама выражает слова благодарности комплексному центру и серебряным волонтерам: ее сын встал на путь исправления!

Не менее важный проект наставничества серебряных волонтеров подросткам «Моя родина – Россия!», это нравственно-патриотическое воспитание молодежи участниками ветеранского клуба Деловых людей (деловые люди – это ветераны педагогического труда, бывшие руководящие работники, политологи). Ежегодно такой формой наставничества охватывает более двухсот подростков. Ветераны инициируют проведение с участием подростков исторических диспут-встреч, семинарских занятий, открытых уроков по темам боевой мощи российских вооруженных сил, любви к Родине и Отечеству, делят-

ся воспоминаниями времен Великой Отечественной войны. С наиболее сложными подростками ветераны ведут индивидуальную работу: вместе работают в столярной мастерской, ходят на рыбалку, участвуют в лыжных и легкоатлетических спортивных мероприятиях.

Организуя деятельность опорно-методической площадки Департамента социальной защиты населения по теме «Развитие в Вологодской области на базе комплексных центров социального обслуживания населения стационаро-замещающих технологий социального обслуживания граждан, страдающих психическими расстройствами», и являясь руководителем данной площадки, целью своей работы считаю внедрение и тиражирование новых форм адаптивной помощи особым людям. Одним из направлений наставничества серебряных волонтеров для граждан с ментальностью стали проекты адаптивного волонтерства «Стать добрее» и «Волонтеры добра». В этих проектах особые ребята учатся помогать пожилым гражданам при работе на приусадебном участке, на заготовке дровяного топлива и доставке воды в дом.

Совместно с серебряными волонтерами наши ребята с удовольствием прибираются в парках и скверах, очищают от мусора стадион, где сами же проводят спортивные занятия и участвуют в спортивных соревнованиях, а к празднику 9 мая «День Победы» приводят в порядок обелиски на мемориальных комплексах. Серебряные волонтеры научили ребят печь блины и пончики, и теперь наши подопечные угощают ими участников клубных объединений учреждения на встречах и мероприятиях.

При поддержке серебряных волонтеров ребята активно включились и в акцию «Помощь солдату» – учатся изготавливать солдатские блиндажные свечи, собирают теплые вещи для солдат и формируют посылки, рисуют добрые рисунки и пожелания для отправки участникам специальной военной операции. А совсем недавно совместно с серебряными волонтерами помогли семье мобилизованного гражданина в укладке дровяного топлива в дровяник и услышали в свой адрес замечательные и теплые слова благодарности.

Как и во всей реабилитационной деятельности здесь необходимо постоянное закрепление полученных навыков и волонтерских действий. Важно, чтобы у подопечного был рядом пример для подражания: наставник или здоровый волонтер. Всего к такой деятельности привлечено 15 молодых инвалидов с ментальными нарушениями, у 7 из них отмечены положительные изменения в социально-средовом взаимодействии, коммуникационной и бытовой адаптации.

Практика наставничества «Серебряные добровольцы – замещающим семьям» реализуется в учреждении с 2022 года и призвана объединить серебряных добровольцев и замещающие семьи, чтобы помогать друг другу.

Начав с небольших мастер-классов по вязанию спицами и крючком и вдохновившись творчеством и общими интересами, участники таких встреч стали проводить тематические и информационные мероприятия.

Как правило, они посвящены здоровому образу жизни, воспитанию детей, ведению домашнего хозяйства. Серебряные волонтеры, обучившись техникам сохранения памяти и мышления, организовали курс практических занятий с родителями замещающих семей. Насыщенно проходят и совместные развлекательные программы, посвященные памятным и праздничным датам.

Со слов Анны Ивановны Мельчиковой, мамы одной из замещающих семей, они очень благодарны серебряным добровольцам, нашим ветеранам, которые находят время и учат приемных родителей в комплексном центре различным житейским премудростям. И совсем не стыдно обратиться к каждой из них за советом, попросить помощи. Это настоящие наставники.

Не менее важна для учреждения и профилактическая работа с подростками и семьями, находящимися в группе риска. Здесь наша команда использует ресурс взрослых наставников, руководителей и специалистов учреждений и организаций района, имеющих авторитет и заслуживших доверие в социальной среде. Наставники клуба «Наставник подростку» помогают социально адаптироваться ребятам, находящимся в конфликте с законом: устраивают экскурсии в отдел полиции, пожарную часть, отдел гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций, оказывают помощь ребятам в профориентации. Интересен опыт индивидуальной наставнической работы с трудным подростком, когда взрослый приглашает подростка в свою семью, где воспитываются его дети, и они вместе посещают спортивные занятия, ходят в походы, совершают велосипедные прогулки. Такой технологией охвачены 7 наставников и 10 их подопечных.

А участников клуба для женщин группы риска, имеющих несовершеннолетних детей, «Рецепты счастья» сопровождают женщины – специалисты социальных учреждений, являясь настоящими помощниками и учителями. Наставники обучают женщин уходу за детьми, социально-бытовым и коммуникативным навыкам, сопровождают семью в медицинские и образовательные учреждения, помогают решать правовые вопросы.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что нам действительно удалось вовлечь в наставническое взаимодействие всех своих подопечных! А это более трехсот человек. Это люди, готовые принимать и отдавать, сопровождать и доверять, помогать и быть объектом помощи.

С начала наставнической деятельности в учреждении организовано более двух десятков межведомственных коллабораций с учреждениями культуры, здравоохранения, образования, общественными и профсоюзными организациями. Наставниками готовы стать и полицейские, и пожарные работники, и ветераны труда, и общественные деятели, и даже домохозяйки!

Перспективная точка приложения в наставничестве для нас сегодня – это помощь семьям участников специальной военной операции. Мы готовы к этой работе. Наставники для таких семей уже обучены.

## РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОКОЛЬСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Е.С. Варбанец*

*Сокольский педагогический колледж*

*г. Сокол*

**Аннотация.** Современная Россия переживает не простое время, которое ознаменовалось периодом кардинальных изменений буквально во всех областях жизни российского общества. Трансформации в системе образования не могли не затронуть и педагогические колледжи в современной России и наставничество в системе образования является его неотъемлемой частью.

**Ключевые слова:** формы наставничества, движение «Молодые профессионалы России».

В настоящее время идет активный процесс по внедрению наставничества в систему образования. В Вологодской области наставничество организуется в целях решения двух основных задач, таких как:

1) совершенствование системы профессиональной поддержки молодых и начинающих педагогов, оказания им методической, педагогической, информационной помощи в период адаптации;

2) работа со студентами для решения задач углубления профессионального образования и со старшеклассниками – для целей профориентации [1].

В БПОУ ВО «Сокольский педагогический колледж» решаются проблемы для реализации системы наставничества в образовательной среде. Решение первой задачи, где формой наставничества является форма «педагог-педагог» реализуется через школу молодого педагога, где составляется дорожная карта мероприятий, включающая в себя анализ факторов и показателей, влияющих на процесс адаптации, анализ проблем, с которыми могут столкнуться молодые специалисты в начале профессиональной деятельности.

Для того чтобы реализация данного направления проходила эффективно, за начинающими специалистами закрепляются опытные педагоги наставники. Наставник оказывает организационную, методическую, психолого-педагогическую помощь молодому специалисту в решении первоочередных проблем, преодолении трудностей, с которыми начинающий педагог встречается в профессиональной деятельности, поддерживает и способствует развитию его творческого потенциала. Успешной адаптации способствуют различные формы и методы работы наставника. Наиболее эффективными формами взаимодействия являются: деловые и ролевые игры, работа в «малых группах», анализ ситуаций, самоактуализация и прочее, развивающие деловую коммуникацию, личное лидерство, способности принимать решения, умение аргументированно формулировать мысли. Форма наставничества «педагог –

студент», «студент – студент», «студент – школьник» реализует следующие направления работы:

1 направление: разносторонняя поддержка студента по реализации его индивидуальной образовательной траектории. Урочная и внеурочная деятельность:

- консультации с наставником;
- образовательные, социальные проекты;
- конкурсы профессионального мастерства по стандартам Молодые профессионалы России;
- сопровождение студента в написании различного вида работ;
- волонтерство.

2 направление: интеграция в профессиональное сообщество. Самореализация обучающихся в проектной деятельности, учебно-исследовательской, культурно-массовой и спортивной деятельности.

3 направление: мотивация трудоустройства и профессионального роста.

4 направление: приглашение сторонних специалистов, готовых поделиться профессиональным опытом.

Ожидаемые результаты реализации направлений наставничества:

- повышение вовлеченности студентов в образовательный процесс;
- растущая успеваемость студентов;
- расширение сферы интересов студента;
- уменьшение уровня личной тревожности студентов;
- понимание будущей профессиональной траектории;
- улучшение эмоционального состояния студентов при посещении образовательного учреждения;
- мотивация на высокую успеваемость.

С целью привлечения выпускников школ наставники-студенты проводят профориентационную работу: участвуют в ярмарках учебных мест, представляют учебное заведение на спортивных соревнованиях между командами школ, техникума и колледжа. При проведении конкурсов профессионального мастерства наставники-студенты проводят мастер-классы, профессиональные пробы. Студенты-наставники в дни открытых дверей являются экскурсоводами, знакомя школьников с учебными кабинетами, лабораториями колледжа и историей учебного заведения. Здесь же находятся педагоги-наставники, которые приглашают потенциальных студентов поступать в колледж.

Молодые профессионалы России – это международное некоммерческое Движение, целью которого является повышение престижа рабочей профессии и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации проведения конкурсов по профессиональному мастерству. На чемпионате рабочих профессий студенты показывают приобретенные ими профессиональные навыки в различных сферах трудовой деятельности, отстаивают честь

своих образовательных организаций, делают определенные заявки на будущее и придают дополнительный стимул для дальнейшего развития профессионального образования [2].

Студенты и преподаватели нашего педагогического колледжа принимают активное участие в движении «Молодые профессионалы» по компетенции Дошкольное образование. Подготовка молодого специалиста, который будет участвовать, изначально, в отборочном чемпионате осуществляется на базе колледжа. Его можно условно разделить на 3 этапа:

I этап – диагностико-информационный;

II этап – практический;

III этап – практико-рефлексивный.

Теоретические и практические занятия проводятся под руководством преподавателей-наставников спецдисциплин образовательной организации, а также тренерами-преподавателями, обладающими знаниями и опытом по соответствующей компетенции.

На I этапе преподавательский состав колледжа проходит входной контроль на знание и понимание проблемы, преподаватели-тренеры налаживают связь с координационным советом чемпионата, изучают термины и определения, устав, регламент чемпионата, конкурсные задания, критерии оценки и др. в форме обучающих семинаров, самообучения. Материально-техническое оснащение предоставляет администрация колледжа, в соответствии с инфраструктурным листом и регламентом чемпионата.

Подготовка студентов на первом этапе заключается в просветительской работе в логике движения Молодые профессионалы, формировании первоначальных теоретических знаний, практических навыков по выбранной компетенции на учебных занятиях и во время кружковой работы. Педагогами проводятся работы среди студентов по отбору перспективных молодых людей для дальнейшего совершенствования профессиональных компетенций, анализируя портфолио студентов, достижения в конкурсах профессионального мастерства, уровень теоретической подготовки, медицинские показания, возраст для участия в чемпионатах. На первом этапе проводятся следующие мероприятия наставниками-организаторами конкурса:

1. Семинар для преподавателей по теме «Движение Молодые профессионалы России».

2. Просветительская и мотивационная работа среди студентов в логике движения Молодые профессионалы России в форме классных часов, викторин.

3. Создание проблемных (творческих) групп для отбора и подготовки участников чемпионата по компетенциям (реализация взаимопомощи педагогов друг другу; передача опыта участия в предыдущих чемпионатах; теоретическая, практическая и психологическая подготовка новых участников).

На II этапе после отбора обеспечивается усиленная подготовка студентов педагогами-наставниками по повышению уровня теоретической, морально-волевой и практической подготовки:

1. Изучение информационной базы проведения чемпионата – положение, инфраструктурный лист, техническое описание, конкурсное задания, критерии оценок, требования ТБ и другое.

2. Оформление заявки на участие в чемпионате участников, экспертов (форма заявки выдается организаторами чемпионата).

3. Подготовка материальной базы для участия в чемпионате (место проведения тренировочных занятий, материалы, недостающие инструменты, оборудование).

4. Усиленная профессиональная подготовка студентов, прошедших отбор для участия в чемпионате Молодые профессионалы России:

- составление и утверждение графика тренировок;
- ознакомление участника с положением о проведении отборочного тура и, непосредственно, чемпионата;
- детальное рассмотрение задания в целом, обсуждение технологической последовательности выполнения заданий, знакомство с критериями оценки;
- отработка профессиональных, скоростных навыков выполнения заданий по модулям конкурсного задания в отдельной компетенции с соблюдением ТБ и требованиями организации рабочего места.

5. Морально-волевая подготовка студентов, прошедших отбор для участия в чемпионате Молодые профессионалы России.

Для преподавателей-тренеров наставником-руководителем проводится семинар-практикум «Создание благоприятных условий для развития адаптивных ресурсов студентов во избежание столкновения со стрессом по Селье».

Для студентов наставником-психологом проводятся:

- психологическое консультирование;
- тренинги саморегуляции эмоциональных состояний;
- снятие состояние тревоги;
- формирование позитивной установки на преодоление трудностей.

На III этапе производится анализ, обобщение результатов работы, дальнейшее планирование, поиск новых форм и методов подготовки к участию в чемпионатах (разработка учебно-методической документации по стандартам).

1. Анализ результатов участия в чемпионате.

Для участника – анализ ошибок и недочетов выполнения технических операций, соблюдения требований ТБ и организации рабочего места посредством просмотра видеозаписей, фото.

Для педсостава, осуществляющего подготовку участника, – анализ дефицита собственных знаний и умений

2. Планирование и внедрение мероприятий по улучшению качества подготовки участников к чемпионатам Молодые профессионалы России:

- оформление информационного стенда «Молодые профессионалы России»;
- ведение кружковой работы, направленной на формирование профессиональных компетенций в соответствии со стандартами;
- составление «карты дефицита» профессии;
- развитие материальной базы;
- привлечение соцпартнеров к подготовке участников [1].

В заключение хочется отметить, что педагогический опыт можно почерпнуть из учебников, методических рекомендаций, СМИ и других источников, но человечество еще не придумало лучшего способа передачи опыта, чем личный контакт и творческое взаимодействие педагогов-единомышленников разных поколений.

### **Список использованной литературы**

1. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
2. Яхтанигова, Ж. М. Наставничество в среднем профессиональном образовании / под ред. Е. Н. Мясичевой. – Белгород : ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. – 164 с.

## **ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

***К.В. Волкова***

*Средняя общеобразовательная школа № 39 имени С.А. Ловенецкого  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос организации деятельности тьютора-наставника со всеми участниками образовательного процесса. Представлены методические рекомендации по выстраиванию системы наставничества с тьюторантами, педагогами, родителями и нормотипичными обучающимися.

**Ключевые слова:** тьютор, тьютор-наставник, тьюторское сопровождение.

В связи с постоянной модернизацией образовательной системы на первый план встает внедрение инклюзивных форм социализации и обучения детей с особыми образовательными потребностями (а также обучающиеся, дети с расстройством аутистического спектра). Для гармоничной работы системы инклюзивного образования требуются специалисты широкого профиля, способные грамотно выстроить взаимодействие всех участников образовательного процесса. Одним из таких специалистов является тьютор.



В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который способствует созданию условий для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательной организации. Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе.

Д.Н. Исаев, Л.М. Шипицына отмечают, что стратегия педагогического воздействия требует от специалиста изучения академических и социальных возможностей детей с ОВЗ, использование визуальных средств, согласованности при групповой работе, координации родителей и учителей, адаптации среды для занятий, высокой квалификации персонала [6].

Для нормативного регулирования деятельности тьютора в России разработаны дополнения к Профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания», включающего обобщенную трудовую функцию «тьюторское сопровождение обучающегося», утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 г. № 10н. Таким образом, появляется институт тьюторства как реформатора образовательной среды [2].

В данной статье мы рассмотрим одну из ведущих, но нормативно не регулируемую сферу деятельности тьютора – наставничество и процесс его реализации в Муниципальной бюджетной общеобразовательной школе города Вологды. В настоящее время в условиях инклюзивного образования существует проблема нехватки специальных знаний об особенностях поведения, развития детей с особыми образовательными потребностями у педагогов, детей, родителей, в связи с этим тьютор берет на себя роль наставника.

Работа тьютора-наставника отличается от работы тьютора следующими критериями:

1. Тьютор-наставник лично заинтересован в оказании различной помощи участникам образовательного процесса.
2. Тьютор-наставник вкладывает личные ресурсы: эмоциональные, временные, материальные и тому подобное.
3. Тьютор-наставник разрабатывает план и программу наставничества с различными участниками образовательного процесса и следует ему.
4. Тьютор-наставник формулирует цель и задачи в каждом направлении своей деятельности и стремится к их выполнению.

Тьютор-наставник, работая с тьюторантом, одновременно может является наставником у нескольких участников образовательного процесса: непосредственно тьюторант, классный руководитель и педагоги, работающие с обучающимся, коллеги по образовательному учреждению, одноклассники, родители. Рассмотрим роль и специфику работы с каждым участником.

Тьютор-наставник при работе с тьюторантом является его проводником в инклюзии и осуществляет следующие виды деятельности:

1. Реализация индивидуальной образовательной программы. Обучение академическим навыкам в рамках индивидуальной работы.

2. Сопровождение обучающегося в регулярных классах с нормотипичными одноклассниками.

3. Организация процесса социальной адаптации в среде сверстников.

4. Создание условий для комфортного времяпрепровождения в различных общественных, культурных учреждениях (магазины, кинотеатры, музеи и тому подобное).

В данных случаях тьютор-наставник подсказывает правильные действия, дает инструкции, которые тьюторант должен выполнить самостоятельно. Цель работы – стать обучающему не учителем, следующим за ребенком, а советником и помощником в сложной ситуации.

Тьютор-наставник для классного руководителя и педагогов является источником информации об особенностях поведения обучающегося и правилах работы с ним. В рамках данного направления тьютор реализует следующие действия:

1. Оценка готовности классного руководителя и педагогов к работе с обучающимся с особыми образовательными потребностями.

2. Консультация по вопросам грамотного выстраивания диалога с ребенком.

3. Коррекция реакций педагогов на особенности поведения обучающегося.

4. Поддержка в различных сложных педагогических ситуациях.

5. Обсуждение работы педагога с подопечным в классе или внеклассных мероприятиях.

Цель работы тьюторанта-наставника с педагогами – постоянная поддержка и консультация в различных педагогических ситуациях.

Отметим, что количество обучающихся с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии или интеграции с каждым годом возрастает, о чем свидетельствует увеличение числа коррекционных классов, где применяется инклюзия (совместное обучение нормотипичных детей и обучающихся с различными нозологиями). В связи с этим увеличивается количество педагогов и специалистов, работающих с данной категорией детей. Для комфортного вхождения в данный вид деятельности тьютор-наставник может выполнять следующие задачи:

1. Оценка психологической и профессиональной готовности коллеги к работе с обучающимися.

2. Поддержка на протяжении этапа обучения и дальнейшей работы.

3. Помощь в подготовке документации, требующейся для работы с обучающимися.

4. Своевременная коррекция реакций коллеги-педагога в различных нестандартных педагогических ситуациях.

5. Консультация и методическое сопровождение в процессе выполнения должностных обязанностей.

Таким образом, целью работы тьютора-наставника при работе с коллегами и специалистами является своевременная методическая поддержка и непосредственная помощь при работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Школа – это место объединения детей с различными образовательными способностями, социальными навыками и умениями. В условиях инклюзии при грамотной работе и участии всех членов образовательной системы возможно создание комфортной, бесконфликтной среды. Одними из важнейших участников данной системы являются обучающиеся-одноклассники. От их реакций на поведение, успеваемость тьютора может зависеть успех вхождение обучающегося с ОВЗ в инклюзивную среду. Для создания комфортной среды тьютор-наставник выполняет следующие функции:

1. Отвечает на вопросы одноклассников об особенностях поведения и различных реакций тьютора при взаимодействии с окружающей средой.

2. Помогает инициировать диалог между нормотипичным одноклассником и тьютором.

3. Организует процесс совместной деятельности между обучающимися в свободное от уроков время (перемены, внеурочная деятельность).

4. Своевременно реагирует на предпосылки нежелательного поведения тьютора и грамотно заканчивает процесс общения обучающихся.

Цель работы тьютора-наставника при работе с нормотипичными одноклассниками – успокоить детей и создать условия для комфортного взаимодействия ребят с различными образовательными способностями в условиях класса и за его пределами.

Наиболее сложной в инклюзивной образовательной системе, на наш взгляд, является работа с родителями. Тьютор-наставник для родителей выполняет важные задачи, а именно:

1. Своевременная коррекция поведения родителей в соответствии с изменениями в реакциях ребенка.

2. Поддержка родителей в сложных психологических ситуациях.

3. Обучение родителя правилам обучения «особенного» ребенка и общения с ним.

Стоит сказать, что главная цель работы тьютора-наставника с родителями – стать опорой и помощником в образовательном учреждении. Родители «особых» обучающихся особо тревожны, поскольку испытывают различные чувства (страх, переживание, разочарования, радость) иначе, по сравнению с родителями нормотипичных детей. Постоянный страх, а также стыд за поведение ребенка, его успеваемость и развитие провоцирует тревожность, помочь с которой сможет грамотно выстроенная система коммуникации «школа – родитель». Главной цепочкой для гармоничного и спокойного взаимодействия является тьютор-наставник.

В целом можно сказать, что педагогическая цель тьюторского сопровождения выражается в формуле «научить учиться», т.е. научить обучающихся воспринимать педагогические воздействия. Однако именно тьютор-наставник может помочь всем участникам образовательного процесса создать комфортную инклюзивную образовательную среду. Тьютор-наставник принимает на

себя обязанности организовать и в дальнейшем контролировать деятельность участников инклюзивной среды, в которую включен его тьюторант, таким образом помогая подопечному социализироваться и адаптироваться в среде сверстников.

### Список использованной литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об Образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 29.10.2023). – Текст : электронный.

2. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

3. Об актуальности тьютора в современном образовании [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnosti-tyutorstva-v-sovremennom-obrazovanii/viewer>.

4. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – Череповец : ЧГПУ, 2016. – 130 с.

6. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др. ; под ред. Л. М. Шипицыной. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2014 – С. 128.

7. Работа тьютора при организации образования по сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут.гос.пед.ун-т». – Сургут : РИО СурГПУ, 2020. – 75 с.

# ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И СОЦИАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

*Ж.М. Громова, И.Н. Яковенко, В.А. Афанасьева, И.Н. Климантова*  
*Череповецкий дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1*  
*г. Череповец*

**Аннотация.** В настоящей статье представлен опыт реализации традиционного и социального наставничества в учреждении социального обслуживания Вологодской области, способствующий адаптации сотрудников в новых условиях труда и адаптации получателей социальных услуг к новым условиям жизни.

**Ключевые слова:** наставничество, наставник-специалист, наставник – получатель социальных услуг, молодой специалист, сопровождение.

Сфера социального обслуживания является одной из самых важных и ответственных в современном обществе. Она обеспечивает поддержку и помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, и требует высококвалифицированных специалистов, готовых к постоянному обучению и развитию, способных взаимодействовать с гражданами и предоставлять им необходимые социальные услуги.

Безусловно, в наше время найти готового специалиста, который мог бы начать работу без периода адаптации, практически невозможно. В этом контексте наставничество представляет собой наиболее эффективный способ решения данной проблемы.

Наставничество представляет собой процесс обмена знаний, социального опыта и предоставления психологической поддержки обучаемым лицам.

В «Череповецком доме-интернате для престарелых и инвалидов № 1» реализуется два типа наставничества: наставничество в традиционном понимании этого термина и социальное наставничество.

При традиционном наставничестве происходит коммуникация между наставником-специалистом учреждения, имеющим большой объем актуальных знаний, мудрости и опыта работы, и молодым специалистом, обладающего этими качествами в меньшей степени.

Традиционный метод наставничества осуществляется по модели трех шагов «Расскажи – Покажи – Сделай».

## 1. «Расскажи».

Первый шаг включает передачу фундаментальных знаний. Наставник делится своим опытом и информацией, необходимой для успешного выполнения задач. Важной частью этого этапа является взаимодействие, где наставник через вопросы проверяет понимание и усвоение материала молодым специалистом.

## 2. «Покажи».

На втором шаге наставник демонстрирует, как выполнять задачи. Он подробно объясняет алгоритмы и методы работы, обеспечивая наглядный пример для молодого специалиста. Этот этап способствует лучшему восприятию информации и формированию практических навыков.

## 3. «Сделай».

На последнем шаге молодой специалист сам выполняет задания под контролем наставника. Здесь осуществляется проверка и коррекция действий, выявление ошибок и объяснение причин возможных недочетов. Этот этап призван обеспечить практическую прокачку навыков и гарантировать правильное выполнение обязанностей.

Такой подход важен для становления профессионализма начинающих специалистов, помогает им освоить свои обязанности, научиться эффективной работе в коллективе и стать уверенными в своих профессиональных навыках.

Помимо традиционного наставничества, в учреждении также реализуется социальное наставничество. Социальное наставничество в доме-интернате является процессом обмена знаниями, социальным опытом и психологической поддержкой между наставниками-специалистами, наставниками-получателями социальных услуг и получателями социальных услуг. Этот подход направлен на восстановление социальных связей, развитие навыков самостоятельной жизни и повышение мотивации к социально-полезной деятельности.

При социальном наставничестве происходит коммуникация между наставником-специалистом учреждения или наставником-получателем социальных услуг, имеющим достаточный уровень знаний, навыков и опыта, и вновь поступившим или проживающим получателем социальных услуг, нуждающимся в повышении уровня знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации в социальной среде.

Наставник-специалист проводит разнообразные мероприятия, такие как лекции, тренинги, консультации и деловые игры, направленные на повышение социальной компетентности. Это включает обучение навыкам решения практических проблем, умениям общения, взаимодействия с другими людьми, повышение уровня социального самочувствия и самооценки, а также развитие творческого потенциала.

Вновь поступившие и/или проживающие в доме-интернате получатели социальных услуг могут испытывать затруднения в адаптации к новой среде. Наставник-специалист или наставник-получатель социальных услуг оказывает необходимую поддержку, помогая преодолеть трудности адаптации, рассказывая о типичных ошибках и формируя положительные социальные привычки, вовлекает в общественно полезную деятельность.

Социальное наставничество в доме-интернате не только способствует личностному росту получателей социальных услуг, но и создает благоприятное социальное окружение, где каждый может чувствовать поддержку и важность своего вклада в общее благополучие.

Результаты реализации традиционного и социального наставничества в нашем учреждении впечатляют. Новые сотрудники адаптируются быстро и эффективно, они чувствуют себя увереннее и комфортнее, что влияет на их мотивацию и вовлеченность в рабочий процесс. Этот подход также положительно сказывается на уровне удержания сотрудников, поскольку они видят, что им оказывается поддержка и внимание с самого начала своей карьеры в учреждении. В результате мы наблюдаем снижение текучести кадров и увеличение уровня удовлетворенности сотрудников работой. Получатели социальных услуг чувствуют себя поддержанными и важными, что способствует их психологической стабильности и адаптации к новым условиям жизни.

Реализация традиционного и социального наставничества в нашем учреждении оказалась успешной и важной для обеспечения высокого уровня обслуживания наших получателей социальных услуг. Этот опыт может послужить образцом для других учреждений, стремящихся улучшить качество своей работы и обеспечить адаптацию как сотрудников, так и получателей социальных услуг к новым условиям.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОРТОБИОЗА СТУДЕНТА**

***Е.Ю. Капустина***

*Череповецкий государственный университет  
г. Череповец*

**Аннотация.** В статье обоснована значимость овладения основами ортобиотки для формирования личности студента; описан опыт внедрения данной технологии в систему вуза в качестве авторского общеуниверситетского курса по выбору; показана роль наставничества в построении индивидуальной траектории ортобиоза студента.

**Ключевые слова:** социально-педагогическое наставничество, ортобиоз, ортобиотика, оптимизм.

Современный динамично меняющийся мир диктует новые условия подрастающему поколению, которые позволят им стать успешными в профессиональной и личной жизни. Это и ускорение ритма жизни, и усложнение требований к личностным качествам и учебным навыкам. Однако поколение, не представляющее своей жизни без интернета и социальных сетей, уже к подростковому возрасту имеет ряд хронических заболеваний. Пребывание в состоянии постоянной эмоционально-психической напряженности из-за систематического воздействия на психику неконтролируемого потока информации

уже к окончанию средней школы создает у поколения «Z» состояние усталости и перегруженности. Подростки и юноши не умеют грамотно распределять свое время и практиковать мероприятия по профилактике эмоционального выгорания.

В 1992 году Виктором Максимовичем Шепелем – последователем Ильи Ильича Мечникова – была разработана теория ортобиоза, в рамках которой раскрываются подходы к организации рационального образа жизни и труда, гармонизации взаимоотношений человека и окружающей природы.

Ортобиотику раскрывает суть грамотного организованного ортобиоза через формулировку формулы выживания В.М. Шепеля и формулирует рекомендации по практическому овладению принципами личного ортобиоза (с лат. «разумный образ жизни»), помогающего на протяжении жизни сохранять физическое и душевное здоровье, активную деятельность и радость мироощущения. Ортобиотику как область научного знания интересуют вопросы философии оптимизма, гигиенических правил, формулы и тесты выживаемости, универсальные средства самосбережения, технологии сдерживания угасания жизни, а также рассмотрение семьи как цитадели ортобиоза.

В.М. Шепель полагает, что современному человеку необходимо нивелировать «стереотип небрежного отношения к своему здоровью, научить критическому отношению к своим знаниям, ибо можно много знать, не зная самого нужного. И, конечно, выработать в себе привычку самому контролировать свое здоровье» [2, с. 45]. Сформулированная исследователем «формула выживания» включает в себя единство трех составляющих здоровья: физического, психического и духовно-нравственного. Эти виды подразделяются на технологические составляющие, которые обеспечивают самосбережение здоровья и воспитание жизненного оптимизма (табл.) [1].

Таблица

### КОМПОНЕНТЫ ОРТОБИОЗА

Вид здоровья	Физическое здоровье	Психическое здоровье	Духовно-нравственное здоровье
Термин ортобиотики	Рекреация	Релаксация	Катарсис
Содержание	Поддержание тела в активной физической форме	Активные и пассивные формы нивелировки нервного и мышечного напряжения	Способ освобождения от негативных эмоций с целью обретения духовно-нравственного здоровья

Следовательно, ортобиотику нацеливает человека на поддержание жизненного оптимизма, активизируя внутренние ресурсы организма и ресурсы внешней среды. Основное предназначение данной науки – это создание таких условий жизнедеятельности людей, при которых они становятся устойчивыми



оптимистами и начинают заниматься самосбережением собственного здоровья.

Контингент студентов университета, даже одной специальности, различен. Все они разные, как по темпераменту, так и по мировоззрению, но если у обучающихся сформирован оптимистический настрой, желание и стремление к саморазвитию, сохранению и укреплению собственного здоровья, они будут более активными, продуктивными и целеустремленными и, соответственно, эффективными работниками. Такие люди в силу своего духовного настроя ориентированы на принятие необходимых мер по самосбережению здоровья. Они стремятся жить «полной жизнью», готовы принимать советы и следовать рекомендациям, способствующим оптимизации их жизни. Поэтому в учебный план ЧГУ включен общеуниверситетский курс «Сохранение здоровья и жизненного оптимизма».

Теоретическая база данного курса включает изучение основ ортобиотики. В результате освоения дисциплины должен сформировать компетенции, позволяющие ему управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

Итоговое задание дисциплины – построение личной траектории ортобиоза в виде индивидуальной программы сохранения здоровья и жизненного оптимизма, которая позволит студенту оптимизировать режим своего дня и избежать профессиональных деформаций.

Преподаватель в рамках данной дисциплины выступает в роли наставника, помогающего студенту в создании индивидуальной траектории ортобиоза. Наставничество рассматривается как метод социально-педагогического сопровождения студента, в ходе которого происходит непосредственное и опосредованное личное воздействие преподавателя на студента. С одной стороны, на занятиях через обсуждение и корректировку выполнения заданий педагог непосредственно влияет на формирование новых навыков, полезных для личностного развития студента. С другой стороны, посредством приемов рефлексивного и нерефлексивного слушания, через проговаривание личного позитивного отношения, поддержку действий, направленных на изменение, педагог опосредованно влияет на успешное построение заданной индивидуальной траектории ортобиоза студента.

Прорабатывая все компоненты ортобиоза, педагогу следует акцентировать внимание на развитие самодисциплины и самоконтроля, что будет способствовать успешной коррекции образа жизни и разумного распределения рекреации, релаксации и катарсиса в течении дня.

При построении индивидуальной траектории ортобиоза будущего профессионала преподаватель должен научить студентов самостоятельно четко дифференцировать время по каждой составляющей ортобиоза, исходя из конкретных показателей состояния здоровья, режима дня, характерных ежедневны видов деятельности.

Таким образом, социально-педагогическое наставничество через внедрение технологии ортобиоза в систему обучения студентов создает условия для того, чтобы они почувствовали себя способными на свершение позитивных изменений, активировали практический рационализм по отношению к своему здоровью, что позволит в целом улучшить качество жизни, будет способствовать избеганию нежелательных для здоровья последствий и формированию позитивных жизненных установок.

### **Список использованной литературы**

1. Капустина, Е. Ю. Теоретические аспекты социальной работы : учебное пособие / Е. Ю. Капустина. – Вологда, 2020. – 80 с.
2. Шепель, В. М. Ортобиотика: Слагаемые оптимизма / В. М. Шепель. – Москва : Авиценна, 1996. – 295 с.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ И АДАПТАЦИЮ В СОЦИУМЕ ПОЛУЧАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ**

*А.Н. Карачева, Ю.В. Клопова, Е.Э. Шубина  
Вологодский дом социального обслуживания  
г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена основным аспектам реализации наставнической деятельности в учреждении стационарного социального обслуживания. Фактором, определяющим вектор наставнической деятельности, является деятельность совета наставников, которая реализуется в учреждении.

**Ключевые слова:** наставничество, поддержка, люди с ментальной инвалидностью, специалисты, волонтеры.

Наставничество как форма взаимоотношений в процессе реализации социального обслуживания имеет положительный эффект, отражая позитивные изменения в поведении и адаптации в социум получателя социальных услуг, раскрывая потенциал специалиста.

В АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания» посредством наставнической деятельности происходит передача знаний, умений, навыков, а также личного жизненного опыта наставника молодому проживающему.

В качестве наставников выступают сотрудники учреждения и специалисты или волонтеры, сотрудничающие с учреждением на постоянной основе. В качестве наставляемых – получатели социальных услуг.

Задачи наставнической деятельности представлены рядом позиций:

1. Формирование навыков социально одобряемого поведения получателей социальных услуг, а также положительного отношения к трудовой деятельности.

2. Внесение предложений по созданию условий, раскрывающих индивидуальные особенности получателя социальных услуг, способствующих его полноценной активной жизни. Как правило наставническая деятельность предполагает тесное сотрудничество наставника с руководителем структурного подразделения – заведующим отделением.

3. Взаимодействие с социальным окружением наставляемого. Содействие уважительного и толерантного отношения к получателю социальных услуг [2].

В учреждении определены критерии отбора наставников: правовая грамотность специалиста, его социальный и профессиональный опыт, желание участия в наставнической деятельности и согласие получателя социальных услуг.

С учетом критериев создаются уникальные гармоничные пары наставник – наставляемый, формат взаимодействия которых разнообразен и эффективен.

Наставник выполняет определенные функции:

1. Помогает в социальной адаптации получателя социальных услуг. Именно в этот период особенно важно создать условия социальной поддержки, при которых молодой человек может обратиться за советом, получить одобрение или практический совет.

2. Содействует в освоении социальных и трудовых навыков получателем социальных услуг (с учетом возможностей). Мотивация молодых людей к активной социальной жизни – необходимая составляющая процесса наставничества. Пассивность досуга, социальной жизни наставляемого постепенно сменяется участием в социально-культурной жизни учреждения, посещением экскурсий, библиотеки, тренажерного зала. Молодые люди поступают в школу, колледж, трудоустраиваются.

3. Служит личным примером, образцом поведения в социальных ситуациях. Личность наставника оказывает непосредственное влияние на характер наставнической деятельности, сферы развития молодого человека.

4. Содействует информационной безопасности наставляемого – поддерживает его уровень осведомленности в области пожарной безопасности, безопасности в социуме и других сферах.

5. Способствует вовлечению наставляемого в мероприятия реабилитационного характера, осуществляемые в соответствии с индивидуальными программами реабилитации и абилитации, индивидуальной программой предоставления социальных услуг.

6. Служит посредником при возникновении обращений, вопросов и пожеланий наставляемого.

7. Обращает внимание на обеспечение доступной среды наставляемого, при необходимости вносит предложения в ее улучшение [1].

Характер наставнической деятельности индивидуален для каждого получателя социальных услуг, вместе с тем наставники придерживаются определенных принципов, упорядочивающих систему взаимоотношений:

1. Соблюдает границы взаимодействия с получателем социальных услуг, различая личные и профессиональные взаимоотношения. Это важно учитывать для соблюдения этических норм, а также исключения «панибратских» отношений, что ограничивает возможности выполнения задач наставнической деятельности.

2. Адаптирует форму передачи личного и профессионального опыта получателю социальных услуг, учитывая его индивидуальные особенности. Применяет наглядные материалы, учитывает временной критерий, настроение наставляемого, повторяет и закрепляет уже знакомые темы.

Наставляемыми выступают сотрудники учреждения разных должностей: заведующие отделениями, старшие медицинские сестры, психолог и другие специалисты.

Временные рамки наставнической деятельности в учреждении составляют 3 года. В этот период происходит непрерывный процесс взаимодействия наставника и наставляемого.

Результаты наставнической деятельности и эффективность этого взаимодействия прослеживается на ежегодном мониторинге. Возможность мониторинга эффективности деятельности – одно из преимуществ работы Совета наставников. Ежегодно на совете наставников происходит обмен опытом, обсуждение задач и достигнутых результатов.

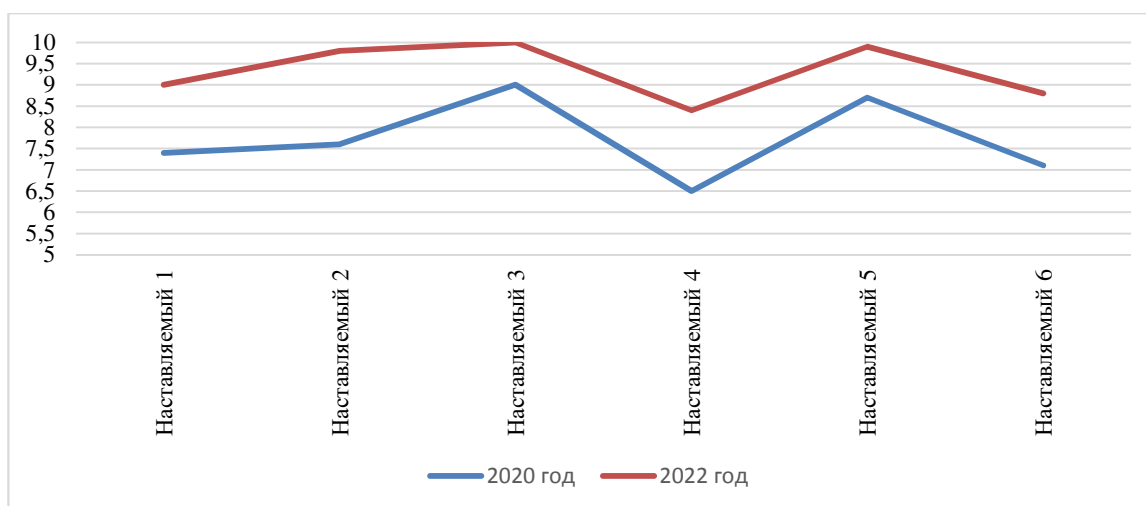
Формы получения данных – это бюллетень наставника и оценочная анкета. Заполненные материалы фиксируются и подсчитываются баллы, полученные по итогам работы. Максимальный балл по каждому критерию (10 критериев оценки) составляет 10 баллов.

Рассмотрим результаты наставнической деятельности с получателями социальных услуг в период с 2020 по 2022 год. В расчет берется среднее значение оценки работы наставника, представленное в анкетах оценки.

Критерий «Результативность работы Наставника» имеет положительную динамику. Как показано на рисунке, среди наставляемых наблюдается повышение оценки работы наставника: среднее значение результативности работы наставника в 2020 году варьируется от 7,9 до 10 баллов, в то время как в 2022 году данный показатель увеличен с 8,4 до 10 баллов.

Увеличивается оценка следующих показателей: получатели социальных услуг более активно вовлекаются в трудовую и дневную занятость, придерживаются здорового образа жизни, показывают высокий уровень социально-бытового ориентирования.

Молодые люди, имеющие наставников, пишут хорошие отзывы и предлагают продолжить наставничество, потому что взрослые опытные наставники оказывают реальную помощь в развитии и становлении, в том числе – в профессии.



*Рис. Результативность работы наставников в период с 2020 по 2022 г.*

Волонтеры, постоянно взаимодействующие с молодыми людьми, также выступают в качестве наставников. Так, например, волонтеры проекта «Помочь можно на расстоянии» (г. Москва) проводят индивидуальные онлайн-занятия с двумя получателями социальных услуг. Занимаются кинотерапией, поднимая важные социальные темы, раскрытые кинематографом. Проводят занятия арт-терапией и беседы о живописи, повышая интерес молодого человека к искусству, побуждая его на создание новых творческих работ и социальной активности.

При поддержке Благотворительного Фонда «Старость в радость» в учреждении появился отряд внутридомовых волонтеров из числа проживающих под руководством культурного организатора, который также внутри отряда ведет наставничество в рамках волонтерской деятельности.

Внутридомовые волонтеры помогают специалистам проводить занятия и прогулки с маломобильными проживающими, выступают на мероприятиях – поют, танцуют и показывают сценки, устраивают мини-концерты в комнатах и громкие чтения в холлах отделений и библиотеке.

Результат наставнической деятельности положителен как для получателя социальных услуг, так и для самого наставника. Взаимная деятельность служит элементами развития для обеих сторон. Наставники видят результаты работы в трансформации молодого человека: появлении социальной активности, дневной и трудовой занятости, изменении поведения и формы общения.

Для наставников – это новый аспект взаимоотношений, возможность на практике проявить свои лидерские качества, транслировать личный и профессиональный положительный опыт.

Для молодых людей – это поддержка, забота и помощь в лице наставника, которая побуждает достигать возможных результатов и более плавно адаптироваться в общество. Молодые люди становятся уверенными в себе, более открытыми и спокойными, что благоприятно влияет на их социализацию.

## Список использованной литературы

1. Методические рекомендации по реализации программ наставничества обучающихся. – URL: <https://dpo-ilm.ru/laboratory-news/1003201> (дата обращения 23.10.2024). – Текст : электронный.

2. Российская Федерация. Законы. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации : Федеральный закон от 28.12.2013 № 442–ФЗ. : [принят Государственной думой 23 декабря 2013 года : одобрен Советом Федерации 25 декабря 2013 года]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/laws/112> (дата обращения 15.10.2023). – Текст : электронный.

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР С МЕТОДИКОЙ ПРЕПОДАВАНИЯ

*Е.А. Кирилова*

*Вологодский педагогический колледж,  
Вологодская духовная семинария  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье представлено описание методической работы по разным модулям учебной дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики». Даны рекомендации будущим учителям, в которых предлагается описать методику работы с иллюстративным материалом и текстами. Описаны проблемы преподавания модуля «Основы православной культуры».

**Ключевые слова:** основы религиозных культур, светская этика, методика преподавания, профессиональные компетенции, традиционные мировые религии.

С апреля 2010 года в учебную программу общеобразовательной школы был включен новый предмет «Основы религиозных культур и светской этики». В настоящее время данный предмет изучается в 4 классе начальной общеобразовательной школы.

Новая учебная дисциплина состоит из 6 модулей: 1) основы буддийской культуры; 2) основы иудейской культуры; 3) основы исламской культуры; 4) основы православной культуры; 5) основы светской этики; 6) основы мировых религиозных культур. Ученик 4 класса изучает в течение учебного года какой-либо один модуль. Выбор модуля зависит от выбора ребенка и его родителей.

Подготовка обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах» в БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж» идет по всем модулям курса. Предметом оценки являются умения и знания, направленные

на формирование общих и профессиональных компетенций будущего педагога, который сможет преподавать данную учебную дисциплину в 4 классе.

По окончании курса будущий учитель должен овладеть следующими знаниями:

- подходы к определению сущности религии в современном религиоведении;
- определения культуры и религии;
- какие религии являются мировыми и национальными;
- какие религии считаются традиционными для России;
- знать историю возникновения традиционных мировых религий и их новаторов;
- каким образом дано представление о Боге в традиционных религиях;
- информацию о священных книгах традиционных религий мира;
- знать информацию о священнослужителях в традиционных религиях;
- особенности праздников и календарей в различных религиозных культурах;
- понятие греха, раскаяния и воздаяния в различных религиозных культурах;
- особенности культовых сооружений в традиционных религиях мира;
- нравственные заповеди в традиционных религиях мира.

Также обучающийся должен владеть следующими *умениями*:

- находить и использовать различные источники информации, необходимые для подготовки к урокам ОРКСЭ как в учебном процессе, так и в ходе проведения школьных уроков;
- анализировать уроки различных модулей ОРКСЭ для установления соответствия содержания, методов и средств поставленным целям и задачам;
- осуществлять самоанализ, самоконтроль при проведении различных модулей уроков ОРКСЭ;
- определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей учебного предмета, возраста, класса, отдельных обучающихся и в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами;
- строить уроки различных модулей в курсе ОРКСЭ с учетом особенностей учебного предмета, возраста и уровня подготовленности обучающихся;
- делать сравнительный анализ в ходе подбора материала, касающегося традиционных религий мира.

Наблюдения показывают, что умения, приобретаемые будущими учителями начальных классов, имеют тесную связь с разработкой и проведением подобных занятий на практике пробных уроков, преддипломной практике, а также в дальнейшей работе в начальной школе.

Стоит отметить, что некоторые модули основ религиозных культур и светской этики представляет для студентов определенные трудности, главным образом они связаны с недостаточным владением нужным объемом информа-

ции, так как изучаемый материал бывает совершенно незнаком или не близок большинству обучающихся. Это касается модулей: «Основы буддийской культуры», «Основы исламской культуры», «Основы иудейской культуры». Для студентов материал, данный в этих модулях, является абсолютно новым, так как в реальной жизни они не сталкивались с представителями этих конфессий. Наибольшие трудности и у будущих учителей, и у школьников вызывает модуль «Основы мировых религиозных культур», где будущий педагог должен иметь знания по всем четырем конфессиям и уметь их сравнивать [4].

Накапливание знаний студентов по мировым религиозным культурам идет в ходе уроков ОРКСЭ с методикой преподавания, где обучающимся предлагается просмотр и анализ документальных фильмов, посвященных той или иной конфессии, работа с иллюстративным материалом, работа со школьными учебниками, проектирование уроков по учебным пособиям разных модулей курса и так далее.

Наблюдения показали, что в какой-то мере эту проблему можно решить и с помощью особого рода контроля. Для подобного контроля после изучения каждого модуля с целью систематизации знаний студентам можно предложить определенную систему вопросов, особенность которой состоит в том, что материал дробится на мелкие фрагменты.

В силу специфики учебной дисциплины, а также с целью развития умения поддерживать беседу на заданные темы и развития общего кругозора студентов используются открытые вопросы, составленные по каждому модулю, входящему в дисциплину.

Проиллюстрируем это на примере модуля «Основы буддийской культуры». По данному модулю можно предложить систему следующих вопросов и заданий:

1. Какие истины открыл людям Будда? Почему его учение можно назвать этическим?
2. Расскажите о священном буддийском каноне «Трипитака».
3. На фоне каких религий зародился буддизм? Опишите эти религии.
4. Расскажите о жизни Будды.
5. Каковы особенности буддийских священных сооружений.
6. Раскройте понимание добра и зла буддистами [4].

Подобные вопросы и задания проверяют не только ориентирование в теоретическом материале, но также направлены на систематизацию знаний и умений в методическом плане, где будущим учителям предлагается описать методику работы с иллюстративным материалом и текстами в курсе преподавания ОРКСЭ, раскрыть методику использования интерактивных форм в организации учебно-воспитательной деятельности учащихся при изучении курса, представить особенности внеурочной работы и работы с родителями.

Как показывает педагогическая практика, студенты чаще всего сталкиваются с подготовкой и проведением уроков по модулям: основы светской эти-



ки, основы мировых религиозных культур, основы православной культуры, так как другие модули в школах не выбираются.

В ходе работы со студентами по материалу модуля «Основы православной культуры» следует учитывать тот важный факт, что студенты не являются воцерковленными людьми, следовательно, им трудны многие вопросы практического православия, которые излагаются в учебнике для 4 класса [2]. Наблюдения показали, что в определенной мере эту проблему можно решить, если педагог научится определенным методическим приемам относительно к предлагаемому программой учебному материалу. Для того чтобы облегчить подготовку будущих учителей в этом плане, на уроках ОРКСЭ с методикой преподавания применяется методика объяснения нового учебного материала, используемая педагогом воскресной школы.

Так, например, при возможности включения в уроки по модулю «Основы православной культуры» работы с притчами у педагога возникнут вопросы: Какие притчи может взять учитель для работы? Какие из этих притч доступны для детского понимания? Как можно организовать работу с младшими школьниками в 4 классе по евангельским притчам?

Чтобы учащимся был понятен смысл притч, предлагаем студентам их содержание соотносить с содержанием детских художественных произведений, а также художественных фильмов или мультфильмов, сопоставляя поступки лиц, изображаемых в притчах, с поступками детей и подростков, возраст которых соответствует возрасту обучающихся класса. Так, например, в качестве дополнительного материала в ходе изучения притч учитель может взять работу над фрагментами детских кинофильмов.

Например, рассматривая с притчу о фарисее и мытаре, содержание которой незнакомо большинству светских школьников, можно предложить студенту запланировать первоначальное знакомство через рассмотрение иллюстрации и беседу по ней. В процессе беседы по иллюстрации обращается внимание на интерьер помещения, где находятся герои иллюстрации, на позы действующих лиц, положения их рук, выражение лиц, обращается внимание и на выражение глаз, на одежду. Подобная работа учит школьников тому, на какие моменты необходимо обращать внимание в ходе анализа иллюстративного материала, а также способствует развитию чуткого отношения к окружающему миру.

После подобной беседы по иллюстрации дети узнают название притчи, и учитель проводит словарную работу с объяснениями лексического значения слов «фарисей» и «мытарь».

Далее в ходе работы с притчей о мытаре и фарисее желательно рассказать детям, что такое притча? Для чего Христос говорил притчами с народом? Рассмотреть содержание притчи о фарисее и мытаре. Кого называли фарисеями? Кого называли мытарями? Что для нас поучительного в этой притче? Также приводим примеры литературных героев из художественной литературы, напоминающие своим поведением фарисея и мытаря. Были ли такие случаи,

когда вы поступали, как фарисей? Хотелось ли вам иметь такого друга, который был бы похож на фарисея? Почему? Не ведем ли мы себя по отношению к другим, как фарисеи?

Основным учебным пособием для данного курса являются учебники, изданные издательством «Просвещение». Практика показывает, что кроме данных учебных пособий учителю на таких уроках с целью воспитания в ребенке этических чувств как регуляторов морального поведения, а также с целью развития в нем доброжелательности, отзывчивости, сопереживания к чувствам других людей необходимо подбирать дополнительный учебный материал, который бы способствовал воспитанию таких качеств. Следовательно, на уроках ОРКСЭ будущий учитель должен уметь использовать художественные тексты в качестве дополнительного материала.

Планируя урок, часто мы используем художественные произведения, через которые младший школьник получает опыт сопереживания через анализ слова. В ходе подобной работы следует представить слово таким образом, чтобы оно затронуло чувства обучающегося. Поэтому на уроках, изучая раздел «Методика преподавания курса ОРКСЭ», студенты знакомятся с особенностями такого анализа текста [1].

Итогом изучения всего курса основ религиозных культур и светской этики с методикой преподавания является дифференцированный зачет, который обучающиеся сдают по билетам, в каждом из которых по два вопроса из разных модулей. Зачет предусмотрен в устной форме. Стоит также отметить, что предварительной практической работой перед устным зачетом является демонстрация студентами умения самостоятельно разработать конспект урока по выбранной ими теме одного из шести модулей.

### **Список использованной литературы**

1. Кирилова, Е. А. Работа с художественным текстом как средство воспитания нравственных качеств младших школьников в рамках изучения курса ОРКСЭ (на примере рассказа О. А. Белевцевой и Т. Д. Ждановой «Укор хозяйну») / Е. А. Кирилова // Таинство слова и образа : материалы II Международной конференции кафедры филологии Московской духовной академии. – Москва, 2018. – С. 313–319.

2. Кураев, А. В. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс : учебное пособие для общеобразоват. учреждений / А. В. Кураев. – Москва : Просвещение, 2019. – 95 с.

3. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4 класс : учебное пособие для общеобразоват. учреждений / А. Л. Беглов, Е. В. Саплина, Е. С. Токарева, А. А. Ярлыкапов. – Москва : Просвещение, 2019. – 80 с.

4. Чимитдоржиев, В. Л. Основы религиозных культур и светской этики. Основы буддийской культуры. 4 класс : учебное пособие для общеобразоват. учреждений / Чимитдоржиев В. Л. – Москва : Просвещение, 2019. – 80 с.

# НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ (ВОЛОНТЕРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРОЖИВАЮЩИХ СТАЦИОНАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

*И.К. Кожина*

*Череповецкий дом социального обслуживания  
г. Череповец*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение практики наставничества для включения инвалидов с ментальными нарушениями в волонтерскую деятельность, повышения их социальной активности. Представлены результаты внедрения практики в стационарном учреждении социальной защиты.

**Ключевые слова:** наставник, волонтерская деятельность, стационарное учреждение, инвалиды.

С каждым годом в России увеличивается количество граждан и организаций, вовлеченных в волонтерскую/добровольческую деятельность, которая основана на нравственных ценностях, способна укрепить доверие и сотрудничество между людьми разных социальных слоев общества.

Волонтерство/добровольчество является универсальной формой, которая объединяет усилия государства и общества в решении социально-значимых проблем [2].

В настоящее время существует некоторое противоречие между повышенным интересом инвалидов/людей с ограниченными возможностями, проживающих в социозащитных организациях, которые готовы и стремятся стать волонтерами, и недостаточной разработанностью технологии сопровождения наставниками волонтерской деятельности данной категории граждан.

В АУ СО ВО «Череповецкий дом социального обслуживания» (далее – учреждение) проживает более 700 инвалидов и граждан пожилого возраста, мужчин и женщин с нарушением интеллекта. Многие из них выражают желание помогать другим, быть полезными обществу, включенными в общественную и социальную жизнь. Для этого им необходимы наставники, которые будут мотивировать их к социальной активности и становлению волонтерской деятельности.

В связи с этим поиск и распространение практик наставничества волонтерской деятельности инвалидов/людей с ограниченными возможностями является актуальным направлением в работе учреждения.

С 2022 года в учреждении внедрена в работу практика «Наставничество как форма становления добровольческой (волонтерской) деятельности и социальной активности проживающих стационарного учреждения социальной защиты».

Целью данной практики является создание условий для развития волонтерской деятельности среди проживающих стационарного учреждения психоневрологического типа, их социальной активности посредством сопровождения наставником.

Задачи практики наставничества:

1. Содействие развитию внутренней мотивации наставляемых из числа проживающих в учреждении психоневрологического профиля в оказании посильной добровольческой помощи и поддержки.

2. Развитие и обогащение личностного потенциала каждого участника волонтерского движения при помощи реализации различных форм и направлений волонтерской деятельности.

3. Повышение уровня самостоятельности и социализации участников волонтерского движения, формирования активной жизненной позиции.

4. Включенность участников волонтерского движения в социальную и трудовую реабилитацию, преодоление социальной изоляции, развитие их творческого потенциала.

Практика наставничества направлена на инвалидов/людей с ограниченными возможностями в возрасте от 18 и старше, проживающих в Череповецком доме социального обслуживания и по состоянию психического и физического здоровья способных оказывать волонтерскую/добровольческую деятельность.

В процессе вовлечения людей с инвалидностью в волонтерскую деятельность происходит налаживание и восстановление утраченных ими социальных связей, обеспечивается возможность этой категории граждан максимально реализовать свой потенциал, происходит развитие и целенаправленное формирование социально активной личности проживающих, их духовности, включению в общественную жизнь.

Предметом наставничества является процесс развития и обогащения личностного потенциала участников волонтерского движения, повышение уровня их самостоятельности и социализации посредством сопровождения наставником волонтерской деятельности наставляемых, развитие их готовности к осуществлению новых видов и форм волонтерской помощи.

Наставники выполняют:

– мотивирующую функцию (поддержка и мотивация наставляемых при организации волонтерского движения, становление ценностных ориентаций);

– диагностико-корректирующую функцию (способствование самовыражению личности наставляемого посредством изучения его желаний, возможностей, особенностей развития и состояния здоровья);

– развивающую функцию (активизация продуктивных познавательных процессов, повышения уровня самостоятельности, освоение новых форм социализации);

– коммуникативно-организаторскую функцию (развитие коммуникативных навыков проживающих, налаживание и восстановление утраченных ими социальных связей, развитие организаторских способностей проживающих).

В учреждении в роли наставников выступают как сотрудники учреждения, так и сотрудники городских муниципальных и некоммерческих организаций, общественных организаций.

В реализации данной практики наставничества используются следующие методики, инструменты и техники наставничества:

1. Индивидуальное наставничество (передача опыта, помощь в организации волонтерского отряда руководителю отряда из числа проживающих в учреждении).

2. Групповое наставничество (организация наставниками волонтерских отрядов по различным направлениям волонтерской помощи из числа проживающих учреждения).

3. Партнерское наставничество (наставничество на равных).

4. Проведение тематических недель, экологических десантов (неделя добрых дел, эконеделя, неделя помощи животным и др.).

5. Проведение информационных мероприятий и встреч о видах и формах волонтерской деятельности.

Данная практика реализуется в несколько этапов.

В период 1 этапа – подготовительного – осуществляется комплекс мероприятий, направленных на формирование основ взаимодействия наставников с наставляемыми (встречи с потенциальными участниками волонтерского движения; изучение запроса наставляемых о видах и формах волонтерского движения; изучение и обсуждение с членами волонтерского движения направлений волонтерской деятельности, востребованной в городе; подбор участников волонтерского движения из числа проживающих с учетом их желаний и состояния здоровья; заключение соглашений с благополучателями) [1].

В рамках подготовительного этапа в учреждении был сформирован волонтерский отряд из числа проживающих (10 человек), заключено соглашение с Организацией помощи бездомным животным «ЗооЩит» об оказании волонтерской помощи.

На 2 этапе – организационном – проводятся мероприятия с наставляемыми по информированию о содержании волонтерской деятельности, правилах безопасности, условиях и методах волонтерского движения. С участниками волонтерского отряда учреждения были проведены информационные мероприятия о содержании волонтерской деятельности в приюте для животных – особенности работы, общения с животными, правилах безопасности при работе с инструментами, оценке своих личностных ресурсов исходя из состояния здоровья. В рамках данного этапа в ходе встреч с наставляемыми были выделены еще несколько направлений в работе волонтерского отряда (помощь в уборке парков и скверов города; помощь библиотекам в ремонте книг, отборе и расстановке, оформлении зон и стеллажей; помощь в уборке территорий храмов, церквей, монастырей на территории города и района).

На 3 этапе – этапе сопровождения – проводятся мероприятия, направленные на вхождение наставляемых в волонтерскую деятельность, достижения ими положительных результатов в оказании волонтерской помощи, мотивация на волонтерскую деятельность проживающих учреждения, не входящих в состав волонтерского движения.

На данном этапе:

– организованы еженедельные поездки наставляемых в приют для животных «ЗооЩит» для оказания волонтерской помощи;

– заключено соглашение с МАУК «Городской культурно-досуговый центр "Единение"» о волонтерской помощи в уборке территорий парков г. Череповца;

– организованы еженедельные поездки наставляемых в парки города для уборки территорий;

– организованы еженедельные выходы наставляемых в череповецкую городскую библиотеку № 4 с целью оказания помощи в ремонте книг, оформлении тематических выставок, расстановке книг по стеллажам;

– увеличилось количество наставляемых из числа проживающих в учреждении – до 35 человек;

– отдельно выделился волонтерский отряд «Страницы книг» для организации помощи библиотекам.

На 4 этапе – этапе оценки – проводится анализ и оценка результатов деятельности наставников и наставляемых (отзывы, анкеты, рефлексия, оценка результатов деятельности волонтерских отрядов от благополучателей), подводятся итоги.

По данным промежуточного подведения итогов в мае 2023 получены положительные отзывы от наставляемых и наставников, высоко оценена деятельность волонтерских отрядов сотрудниками приюта для животных «ЗооЩит», сотрудников Парка 200-летия г. Череповца, Череповецкой Епархии, городской библиотеки № 4.

В ходе реализации данной практики выделены количественные и качественные показатели результатов практики наставничества:

1. Увеличилось количество наставляемых из числа проживающих в учреждении с 10 до 35 человек.

2. Увеличилось число наставников из числа сотрудников учреждения с 1 до 4 человек.

3. Увеличилось число организаций и учреждений.

4. Заключены соглашения о сотрудничестве в рамках оказания волонтерской помощи.

5. Увеличилось количество мероприятий по оказанию волонтерской помощи – мероприятия проводятся еженедельно, по 2–3 в неделю.

6. Разработана и апробирована модель сопровождения становления добровольческой (волонтерской) деятельности и социальной активности проживающих стационарного учреждения социальной защиты.

7. Сформированы волонтерские отряды из числа наставляемых по разным направлениям волонтерской помощи:

– оказание помощи приюту для животных «ЗооЩит» – волонтерский отряд из 12 человек;

– оказание помощи в уборке территорий парков и прилегающих территорий около храмов и церквей – волонтерский отряд 13 человек;

– оказание помощи библиотекам в ремонте книг, оформлении тематических зон, расстановке книг – волонтерский отряд 10 человек.

8. Повысилась мотивация проживающих в учреждении на оказание помощи волонтерской помощи.

9. Улучшилось психоэмоциональное и физическое состояние наставляемых. Работа на свежем воздухе, физические занятия способствуют укреплению иммунитета, восстановлению функций организма. Участники волонтерского движения чувствуют свою полезность и нужность в общественной жизни, проявляют сострадание к животным, повышают коммуникативные навыки, улучшается социальная адаптация и интеграция в общество. Все это позволяет укрепить физическое и психическое состояние наставляемых и как результат – увеличение продолжительности жизни и функций организма, самообслуживания без помощи посторонних.

Уникальность практики наставничества становления добровольческой деятельности проживающих стационарного учреждения социальной защиты заключается в том, что в качестве наставляемых выступают проживающие в стационарном учреждении граждане, имеющие ментальные нарушения [3].

Данная практика позволяет почувствовать такой категории граждан быть полезными обществу, быть включенными в общественную и социальную жизнь, получить навыки трудовой деятельности, укрепить физическое и психическое здоровье. Для этого им необходимы наставники, которые будут мотивировать их к социальной активности и становлению волонтерской деятельности.

Механизмы и элементы практики позволяют в дальнейшем осуществлять деятельность по организации проживания инвалидов/людей с ограниченными возможностями здоровья вне стен учреждения.

### **Список использованной литературы**

1. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – Хабаровск, 2008. – 20 с.

2. Арович, Я. Методы работы с волонтерами / под ред. М. Ю. Киселева, И. И. Комаровой // Школа социального менеджмента : Сборник статей. – Москва : Карапуз, 2004. – 85 с.

3. Подготовка волонтеров : программы, рекомендации, модели опыта. – Москва : ГОУ ЦРСДОД, 2007 – 60 с.

4. Шиндаулетова, С. С. Проблемы правового регулирования волонтерской деятельности : Обзор /С. С. Шиндаулетова. – Санкт-Петербург : Фортесс, 2008. – 44 с.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА РАБОТЫ С ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КЛАССАМИ**

*Е.М. Котик, Е.А. Ловкова, А.А. Малькова,  
И.А. Табунов, А.В. Шалаевская  
Череповецкий государственный университет  
г. Череповец*

**Аннотация.** В статье рассматривается значимость наставничества в образовательной системе, приводятся позиции исследователей по трактовке этого явления, а также различные модели наставничества в образовательных учреждениях. Авторы описывают свой практический опыт применения наставничества при работе с психолого-педагогическими классами.

**Ключевые слова:** наставничество, студенты, преподаватели, школьники.

Согласно Указу Президента России 2023 год объявлен годом педагога и наставника. Основная задача – это признать и поддерживать уникальный статус работников сферы образования, в том числе сформировать образ педагога как наставника, который мог бы транслировать не только знания, но и передавать жизненный, личностный и профессиональный опыт, обогащать личность будущих специалистов, прививать им необходимые компетенции и ценности.

Это находит свое отражение в нормативно-правовых актах и документах, принимаемых в нашей стране. Так, в Указе Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 указывается, что к 2024 году необходимо обеспечить создание условий для развития наставничества в образовательной сфере.

Согласно же Распоряжению Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся...» практика наставничества является необходимой при осуществлении образовательной деятельности по практически всем программам образования, что позволяет подготовить обучающихся к самостоятельной, осознанной и социально продуктивной деятельности в современных реалиях, раскрыть их личностный и профессиональный потенциал, создав психологически комфортную и безопасную среду для развития обучающихся.



На сегодняшний день в литературе даны разнообразные определения понятий «наставничество» и «наставник». В работе Р.А. Долженко и А.А. Сальцева приводится широкая трактовка наставничества иностранными учеными как «независимая помощь, оказываемая одним человеком другому в развитии, знаниях, работе, мышлении» [4]. Л.Н. Нугуманова и Т.В. Яковенко определяют наставничество как передачу опыта, знаний, формирования навыков и ценностей через неформальное общение» [7]. С позиции социологии А.Г. Гаспаришвили и О.В. Крухмалева рассматривают наставничество в статье «Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии» и относят его вместе с образованием и воспитанием к процессу социализации как элемент преемственности в формах наследования профессионального опыта [3]. Таким образом, наставничество мы понимаем как универсальную технологию передачи знаний и опыта, формирования навыков, ценностей, компетенций, и метакомпетенций через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Многие исследователи отмечают, что институт наставничества эффективно способствует профессиональному становлению обучающихся, повышению мотивации к будущей профессиональной деятельности, саморазвитию обучающихся, следовательно, к будущей самореализации в выбранной профессии [5].

Безусловно, подготовка будущего педагога или психолога к его профессиональной деятельности должна быть ориентирована не только на развитие его профессиональных качеств и навыков, но и на формирование определенных личностных качеств. Последнее может быть успешно решено практикой наставничества при обучении будущего специалиста.

В 2021 году на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования была создана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Целевая модель наставничества "педагог – педагог"», которая адресована всем субъектам, участвующим и заинтересованным в эффективном сопровождении молодых специалистов.

На базе Новокузнецкого педагогического колледжа также реализуется модель наставничества. В рамках данной модели реализуются следующие формы наставничества: «учитель – учитель», «ученик – ученик» и «учитель – ученик». Кураторами по наставничеству разработан и реализован целый ряд мероприятий, направленных на реализацию модели наставничества [1].

И.А. Мамаева описала в своей работе двумерную модель наставничества в негуманитарном вузе. Апробация практических аспектов предлагаемой модели доказала ее результативность: это более успешное вовлечение студентов-первокурсников во внеучебную жизнь вуза и повышение успешности обучения. Показана целесообразность использования предлагаемой модели для разработки и внедрения практики наставничества в вузе негуманитарного профиля [6].

В своей работе с психолого-педагогическими классами мы придерживаемся следующих основных принципов выстраивания взаимодействия.

В первую очередь, это деятельностный принцип, согласно которому обучающиеся вовлекаются в активную практическую деятельность по саморазвитию. Во-вторых, принцип формирования ценностных ориентаций и компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Также мы придерживаемся принципа учета индивидуальных особенностей, благодаря которому помогаем обучающимся выстраивать индивидуальную траекторию развития. Центральными принципами нашей работы являются принцип преемственности и «равный равному». На их основе мы выстраиваем взаимодействие преподавателей, студентов и школьников в рамках нашей модели. Это помогает повышать у обучающихся уровень осведомленности о мире профессий [9], а также помогать им с профессиональным самоопределением [10].

Лучше всего для описания нашей модели подходит метафора «треугольник наставничества». Цель модели в том, чтобы сформировать эффективную систему профессионального самоопределения обучающихся на всех уровнях. Преподаватель является организующим началом работы в рамках наставничества – он отбирает и обучает студентов, делится своим опытом, способствует их закреплению в профессии, а также является транслятором статуса наставника для школьников. В этом плане преподаватели реализуют концепцию классического наставника. Студенты в большей степени ориентированы на концепт наставника «равный равному», они курируют деятельность школьников (проектную и исследовательскую), получают от них обратную связь, организуют рефлексию полученных ими знаний и опыта. Школьники, обучаясь в рамках такой модели, приобретают актуальные знания, развивают практические умения, формируют у себя навыки, которые впоследствии будут задействованы в их деятельности на разных уровнях – они могут стать наставниками для младших школьников, быть вожатыми, организовывать мероприятия воспитательной направленности в своем образовательном учреждении, а через 1–2 года поступить на педагогические направления и продолжить свое профессиональное становление в русле психолого-педагогической деятельности.

В рамках деятельности психолого-педагогических классов каждый из участников «треугольника наставничества» развивает свои компетенции.

Приведем пример, какие компетенции развили обучающиеся (школьники): они получают знания о технологии проектной деятельности, при сопровождении наставниками разрабатывают проекты в различных направлениях, принимают активное участие в исследовательской деятельности школ и вуза, под руководством наставников проводят исследования и выступают на конференциях, в том числе, организованных Череповецким государственным университетом: городская конференция школьников «Мы и Мир», «Дни студенческой науки» (номинация «Дебют»), ведут активную практическую деятельность по саморазвитию, в рамках профориентационной деятельности знакомятся со спецификой различных специальностей и направлений подготовки: «Дни карьеры молодежи», «Дни открытых дверей ЧГУ», различные мастер-классы и презентации.

Таким образом, одним из решений проблемы профессионального становления и развития будущих педагогов и психологов, являющихся еще обучающимися средних образовательных учреждений, может выступать институт наставничества, способствующий их профессиональному становлению. В настоящее время наставничество в обучении школьников является эффективной практикой, которая способствует развитию личности, повышает профессиональную мотивацию, поддерживает развитие необходимых социальных навыков и помогает в выборе профессии. Этот подход активно применяется в образовательных учреждениях различного уровня, продемонстрировав свою эффективность [2, 8].

### Список использованной литературы

1. Арнст, Е. А. Из опыта работы по реализации модели наставничества в колледже / Е. А. Арнст // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 4 (75). – С.30-33
2. Гаврутенко, Т. В. Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов / Т. В. Гаврутенко, С. Е. Максимова // Наука и школа. 2022. – № 3. – С. 86–93.
3. Гаспаришвили, А. Г., Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии / А. Г. Гаспаришвили, О. В. Крухмалева // Народное образование. – 2019. – 35. – С. 109–115.
4. Долженко, Р. А. Новые направления развития наставничества в РФ / Р. А. Долженко А. А. Сальцев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 6–11.
5. Игнатьева, Е. В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Е. В. Игнатьева, Н. Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 2 (23). – С. 32–39.
6. Мамаева, И. А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе / И. А. Мамаева // Теория и методика профессионального образования. – 2020. – №5 (99) – С. 71–76.
7. Наставничество: эффективная форма обучения : информационно-метод. материалы / сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. – 2-е изд., доп., перераб. – Казань : ИРО РТ, 2020. – 51 с.
8. Руденко, И. В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов / И. В. Руденко, И. В. Саркисова // Научен вектор на Балканите. – 2021. – № 2 (12). – С. 45–50.
9. Табунов, И. А. Осведомленность о мире профессий у обучающихся старших классов / И. А. Табунов, Е. М. Котик, Е.А. Ловкова // XVI ежегодная научная сессия аспирантов и молодых ученых. Материалы Всероссийской научной конференции. – Вологда, 2023. – С. 227–230.

10. Табунов, И. А. Технология помощи в профессиональном самоопределении обучающимся психолого-педагогических классов / И. А. Табунов, Е. М. Котик, Е. А. Ловкова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей VI международной научно-практической конференции / под научной редакцией Е.В. Карповой. – Ярославль – Минск, 2022. – С. 63–67.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОМОЩНИК В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*К.З. Мавланова*

*Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова  
г. Архангельск*

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ категории «адаптация» и роль информационного сопровождения в жизни иностранного студента. Дан анализ положительных и отрицательных аспектов адаптации на основе данных социологического опроса и предложены пути решения в создании мобильного приложения в помощь успешной жизни и комфортной адаптации иностранных студентов в России.

**Ключевые слова:** адаптация, информационное сопровождение, иностранные студенты.

Информационное сопровождение выходит на новые уровни с каждым днем с использованием современных методов, технологий и новизны, тем самым облегчая жизнь человеку. В повседневной жизни человек, общество, компания, а тем более студент оперативно и легко работают и учатся с помощью информационного пространства, решая все необходимые задачи и вопросы. Но вопрос адаптации иностранного студента озадачивает не только университетское сообщество, международный отдел вуза, но и правительство нашего государства.

Адаптация как термин происходит от позднелатинского языка, что в переводе означает «пригодный, удобный», «приглаживание», «приспособление», был введен в научный обиход во второй половине XVIII века Х. Аубертом, в 1865 году, для обозначения и повышения световой чувствительности при изменениях освещенности. Дальнейшее развитие было связано с концепцией Ч. Дарвина, и под адаптацией он понимал совокупность полезных для организма изменений, представляющих собой более или менее верное отражение окружающей среды. Между тем уже в учении канадского физиолога Г. Селье об адаптационном синдроме речь идет не только об определенных процессах

приспособления, но и о продолжительных функциональных состояниях-стрессах, развивающихся под действием стрессоров и образующих «совокупность адаптационных реакций» человека. Каждую составляющую своего определения Селье пояснил так: общий – потому что к стрессу приводят факторы, которые, воздействуя на разные области организма, в итоге способны вызвать общую системную защиту; адаптационный – потому что это явление как бы закрепляется, приобретает характер привычки; синдром – потому что его отдельные проявления частично взаимозависимы.

С помощью информационных технологий адаптация может стать успешным и комфортным спутником в жизни иностранного студента в новой стране для проживания и получения качественного образования. Для изучения данного вопроса было проведено социологическое анкетирование в формате открытых вопросов среди иностранных студентов различных курсов Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова посредством электронных анкет-опросников. Главной темой опроса явилось создание приложения, помогающего иностранным студентам адаптироваться в городе и университете.

Студенты отметили как негативные, так и положительные аспекты своей адаптации. Наиболее часто упоминалось то, что в первые дни на новой территории студентам требовалось использовать мобильные навигаторы для составления маршрутов к нужным местам. Это вызывало определенные неудобства и зависимость от современных технологий. Кроме того, студенты отмечали значительные расходы на общественный транспорт, связанные с поиском нужных объектов учебной деятельности. Им было бы удобно, если бы университет предоставлял проездные билеты на общественный транспорт. Однако стоит отметить, что информационное пространство, включающее в себя различные онлайн-площадки, социальные сети и другие различные источники информирования, значительно облегчают адаптацию иностранных студентов. Они могут узнавать о своем новом городе, университете и культуре заранее, знакомиться с людьми, обмениваться полезной информацией и советами. Благодаря этому студенты могут чувствовать себя более уверенно и быть более подготовленными к совершенно иной жизни.

В связи с этим использование информационных ресурсов может существенно облегчить процесс адаптации иностранных студентов. Приложения, электронные ресурсы помогут студентам ориентироваться в новом пространстве, экономить денежные средства на транспортные расходы и быстрее приспособиваться к местной культуре и новому образу жизни, – это также поможет сделать адаптацию более успешной и комфортной.

В свою очередь препятствием может стать нехватка опыта в использовании электронного приложения для работы с файлами, презентациями и другими средствами коммуникации. Поэтому важно быть готовым помочь и под-

держат тех, кто испытывает трудности в этой области, и объяснить им, как правильно пользоваться такими средствами. Неосведомленность о климатических особенностях также может стать причиной проблемного взаимодействия с жителями севера. Климатические условия на севере могут быть суровыми и отличаться от того, с чем привыкли жить студенты, особенно с южных стран или стран независимых государств. Стоит иметь представление о том, какие погодные условия возможны и как правильно подготовиться к ним. Понимание вышеупомянутых проблем и бережное отношение к культуре, образованию, технологиям и климату поможет успешно взаимодействовать с жителями севера и развивать позитивные отношения в любой сфере деятельности.

В ходе социологического исследования студенты ощутили и положительные стороны своего опыта в адаптации. В первое время с большой радостью посещали библиотеку университета, где была возможность работать на компьютерах, а персонал всегда был любезным и оказывал помощь по самым различным вопросам. Чуткая забота и внимание, проявленные университетом, вызывают только благодарность и трепетные чувства. С первых месяцев обучения иностранных студентов окружали заботой и поддержкой со стороны персонала, который был всегда приветливым и отзывчивым. А группу объединили совместные задания, игры, мероприятия, походы, школа актива, которые стали настоящим смыслом всего коллектива и командообразования.

За счет оперативной работы, помощи тьюторов иностранных студентов и первокурсников, а также управления международного сотрудничества у студентов сложился лишь положительный опыт и впечатления. Студентам было предоставлено подробное объяснение возможных трудностей, форс-мажорных ситуаций и указаны способы их предотвращения. Одновременно посчастливилось найти отличных одноклассников, прекрасного куратора, верных друзей и товарищей, что сделало учебу приятной, интересной и необыкновенной.

На основании полученных данных и мнений студентов представляется внести собственное видение с их стороны на пройденном опыте в создании и восполнении всего в мобильном приложении, которое поможет успешно справиться с адаптацией в городе и учебе.

Предлагается включить следующие функциональные возможности в приложение:

1. Возможность персонализации приложения, чтобы каждый студент мог настроить свои предпочтения и получать персонализированные рекомендации и информацию.

2. Интерактивные курсы по культуре и языку страны, в которой находится университет, чтобы студенты могли быстро освоить основы местной культуры и языка.

3. Функция поиска репетиторов или языковых партнеров для обучения языку и помощи в академических вопросах.

4. Раздел с советами и ресурсами для успешной адаптации и разрешения потенциальных проблем, таких как домашняя боль, социальная изоляция и т.д.

5. Напоминания и календарь с актуальными событиями и дедлайнами, чтобы студенты могли легко планировать свое время и не пропускать важные мероприятия или сроки.

Цель будущего приложения – обеспечить студентам удобное и надежное решение для успешной адаптации в городе и учебе, обеспечивая им поддержку, необходимые знания и ресурсы.

Информационное сопровождение играет важную роль в жизни иностранного студента, помогая ему получить необходимую информацию о правилах и требованиях в новой среде. Это может стать неотъемлемым помощником в университете, а также источником получения необходимой информации о визовых, миграционных процедурах, а также культурно-творческих, социальных, адаптационных и профилактических мероприятиях. Наличие информационного сопровождения помогает иностранному студенту чувствовать себя комфортнее в новой среде.

Это приложение станет первым помощником и необходимостью в специфических потребностях иностранного студента, предоставляя актуальную информацию – о языковых курсах, культурно-творческих мероприятиях, социальной поддержке и полезных ресурсах. Оно также сможет предложить функции перевода иностранных слов, фраз и предоставит возможность общаться и связываться с другими иностранными студентами для создания сообщества, группы и поддержки.

В заключение следует отметить, что адаптация и информационное сопровождение играют наиважнейшую роль в жизни иностранного студента, несмотря на возникающие сложности, создание мобильного приложения пойдет только в помощь успешной жизни и комфортной адаптации иностранного студента в России. Приложение поможет сориентироваться в новом городе, быстрее приспособиться к местной культуре, образу жизни, а также даст решение о возможных путях и средствах эффективной адаптации через получение доступной и оперативной информации о месте пребывания и обучения иностранного студента.

# НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНЫХ ДЕЙСТВИЙ СО СТОРОНЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*А.А. Макарова*

*Рязанский филиал Московского университета МВД России*

*имени В.Я. Кикотя*

*г. Рязань*

**Аннотация.** Статья посвящена возможностям применения наставничества в целях профилактики совершения противоправных общественно-опасных деяний среди несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** противоправные деяния, несовершеннолетние, профилактика, наставничество.

В настоящее время в России происходит процесс активного развития отношений в обществе, который на первый ряд выдвигает проблемы, связанные с увеличением действий противоправного характера среди лиц несовершеннолетнего возраста.

Состояние и особенности преступности несовершеннолетних являются одним из важных индикаторов нравственного развития и положения подрастающего поколения в обществе. Определение нравственной картины общества формируется исходя из его отношения к детям, а борьба с преступностью не становится эффективнее в рамках ориентации законодательства на карательные процедуры.

Отметим, что согласно Федеральному закону № 120 «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» несовершеннолетний – это лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет [4]. В данном Федеральном законе не раскрыто понятие «противоправные действия», поэтому обратимся к Уголовному кодексу Российской Федерации, который определяет противоправные действия как юридические факты, которые противоречат требованиям, установленным нормами права. В зависимости от степени общественной опасности противоправные действия делятся на преступления и проступки (административные, гражданско-правовые, дисциплинарные) [3].

Согласно статье 20 Уголовного кодекса Российской Федерации уголовной ответственности подлежит лицо, которое на момент совершения преступления достигло возраста 16 лет. Вместе с тем по некоторым статьям УК ответственность несовершеннолетних предусмотрена с 14 лет, например: убийство (ст. 105), умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (ст. 111), изнасилование (ст. 131), кража (ст. 158), грабеж (ст. 161), угон транспортного средства (ст. 166) и другие [3]. Административная ответственность предусмотрена законодателем с 16 лет.



Состояние преступности несовершеннолетних зависит от внутригосударственной проводимой политики, а также деятельности правоохранительной системы.

В докладе о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка отмечается рост численности детей, в отношении которых органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних проводилась индивидуальная профилактическая работа в 2022 году, составила 461 377 чел. (2021 г. – 458 912 чел., 2020 г. – 446 873 чел., 2019 г. – 471 303 чел.) [2].

Принимаемые субъектами профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних меры обусловили сокращение на 4,4 % (с 31,9 тыс. до 30,5 тыс.) числа преступлений, совершенных несовершеннолетними в 2022 году [2].

Численность несовершеннолетних, принявших участие в совершении уголовно-наказуемых деяний, сократилась на 9,7 % (с 29,1 тыс. до 26,3 тыс.). Снизилась численность подростков, совершивших преступления в состоянии алкогольного (на 14,2 %; с 3,4 тыс. до 2,9 тыс.) и наркотического (на 13,3 %; с 83 до 72) опьянения. На 11,5 % (с 7,2 тыс. до 6,4 тыс.) сократилась численность участников преступных деяний в возрасте до 18 лет, ранее совершивших уголовно наказуемые деяния, в том числе ранее судимых – на 8 % (с 2,6 тыс. до 2,4 тыс.).

Вместе с тем беспокойство вызывает значительное увеличение в структуре подростковой преступности числа таких преступлений, как изнасилование (+52,5 %, с 99 до 151) и мошенничество (+36,5 %, с 724 до 988). В целом количество совершенных с участием несовершеннолетних особо тяжких преступлений возросло на 22,5 % и составило 2256 фактов (2021 г. – 1841). Это самый большой показатель за последние пять лет [2].

За 2022 год в отношении 126 550 несовершеннолетних составлены протоколы об административных правонарушениях. Острым вопросом остается употребление несовершеннолетними алкогольной продукции и наркотических (психотропных веществ). Также согласно докладу Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка в Вологодской области отмечается рост выявленных несовершеннолетних в состоянии алкогольного опьянения, а также в состоянии наркотического опьянения [2].

Согласно официальному сайту Генеральной прокуратуры Российской Федерации по Вологодской области отмечается уменьшение количества выявленных несовершеннолетних, совершивших преступление: в 2022 году выявлен 271 несовершеннолетний (в сравнении с 2021 годом – 335 несовершеннолетних, 2020 год – 456 несовершеннолетних). Вместе с тем в Вологодской области отмечается рост совершения особо тяжких преступлений, что составило в 2020 году 6 фактов, в 2021 году 21 факт, в 2022 году 15 фактов. Также в 2020 году несовершеннолетними Вологодской области совершено 246 преступле-

ний средней тяжести, в 2021 году совершено 128 преступлений, тогда как в 2022 году отмечается рост данной категории преступлений – 144 факта [2].

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена распространением преступлений и правонарушений, связанных с вовлечением несовершеннолетних в преступную и антиобщественную деятельность и необходимостью противодействия им.

Основным нормативно-правовым документом, который регламентирует детальность субъектов профилактики в работе с такими несовершеннолетними, является Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Под профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в данном законе понимается система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении [4].

Одной из мер профилактики можно назвать наставничество. В Вологодских центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, наставничество появилось более 10 лет назад. Но активно развивать данное направление и использовать в работе с детьми «группы риска» стали с 2021 года в БУ СО ВО «Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, "Флагман"».

Наставничество – это форма индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетним посредством закрепления за ним наставника из числа взрослых граждан для оказания положительного воспитательного воздействия. Целью наставничества является эффективное решение проблем личностного роста и развития воспитанника, содействие благополучной адаптации в самостоятельной жизни.

Наставником может стать лицо, которое достигло возраста 18 лет. Чтобы стать наставником, необходимо написать заявление определенного образца на имя директора центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, а также предоставить следующие документы:

- справка об отсутствии судимости;
- справки из психиатрического диспансера и наркологического диспансера;
- пройти краткую психологическую диагностику;
- заполнить согласие на обработку персональных данных.

После подачи необходимых заявлений и документов будущий наставник проходит обучающий курс для наставников на отделении содействия семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, БУ СО ВО «ВЦПД "Флагман"».

Наставляемым является несовершеннолетний возраста 14–17 лет. Возрастные ограничения предусмотрены тем, что наставничество в отличие от опекунов и усыновления/удочерения не является формой жизнеустройства воспитанника. Его законным представителем также остается директор центра, а постоянным местом жительства сам центр.

В настоящее время в центре воспитывается в среднем 68–70 воспитанников, из которых 20 человек относится к несовершеннолетним «группы риска», а значит, что данные несовершеннолетние состоят на учете в подразделении по делам несовершеннолетних отдела полиции (и) или отнесены к категории СОП.

Несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении, – это лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия.

Наставничество детей-сирот и детей, оставшийся без попечения законного представителя, которые состоят на учете в субъектах профилактики, – это трудоемкий процесс. Связано это с тем, что данные несовершеннолетние поступают в учреждение старше 14 лет, при этом чаще всего они уже имели опыт асоциального поведения. От некоторых несовершеннолетних пишет отказ его законный представитель, так как утерять контроль над несовершеннолетним. Чаще всего такой подросток имеет низкую учебную мотивацию, отсутствие дисциплины, склонен к совершению самовольных уходов с места жительства и совершению противоправных деяний.

Попав в учреждение, несовершеннолетний проходит социальную реабилитацию, адаптацию, которые должны помочь сформировать и развить: качества жизнестойкости, устойчивую мотивацию и достижения исправления противоправного поведения.

В данном случае наставничество можно считать индивидуальной мерой профилактики несовершеннолетнего, отнесенного к категории «группы риска». Профилактика через наставничество является длительным процессом, так как выстраивается на доверительных отношениях взрослого и несовершеннолетнего. Форма проведения наставничества многообразна: беседы с несовершеннолетним по телефону или лично, прогулки в парках и скверах, походы в развлекательные заведения, посещение совместных секций и учреждений досуга. Одним из важных факторов удавшегося наставничества является доверительная связь взрослого и ребенка. Данная связь невозможна без систематических встреч и общения друг с другом.

За период с января 2021 года по октябрь 2023 года всего в центре было сформировано 40 пар. Из них к несовершеннолетним «группы риска» отнесено 11 воспитанников. За указанное время у 5 воспитанников «группы риска» наставниками являлись сотрудники полиции. Сейчас действуют три пары, где

несовершеннолетний находится в категории «группы риска», а наставником является сотрудник полиции. Также за истекший период с учета по исправлению в подразделении по делам несовершеннолетних были сняты двое несовершеннолетних.

Из числа сотрудников полиции наставниками являются как руководители, так и исполнители подразделений. В настоящее время преимущественно данные сотрудники служат в подразделении по делам несовершеннолетних. Средний возраст наставников – 23–38 лет, при этом нет преобладания наставников, у которых есть собственные несовершеннолетние дети.

Таким образом, можно сделать вывод, что для современной несовершеннолетней преступности свойственно: динамика противоправных действий несовершеннолетних носит волнообразный характер, совершение преступлений группой лиц (рост особо тяжких преступлений), нарушение детско-родительских отношений. В настоящий момент наставничество в Вологодской области с несовершеннолетними, склонными к совершению противоправных действий, находится на начальной стадии становления, это связано с появлением практики и опыта работы в данном направлении. Вместе с тем наставничество является длительным процессом, поэтому динамика не будет постоянно активной. Также стоит уделять внимание конкретной паре взрослый друг – ребенок и отслеживать динамику относительно периода «до» и «после» определенного времени (в данном случае период времени будет зависеть от степени вовлечения несовершеннолетнего в антиобщественный образ жизни, желание и возможности наставника).

### **Список использованной литературы**

1. Генеральная прокуратура РФ. Показатели преступности России [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/activity/crimestat>.

2. Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка за 2022 год [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: <https://deti.gov.ru/Deyatelnost/documents/245>.

3. Российская Федерация. Законы. Уголовный кодекс Российской Федерации: УК тест с изменениями и дополнениями на 12.10 2023 принял Государственной думой 13 июня 1996 № 63-ФЗ [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/).

4. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 №120 [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/12116087/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/>.

5. Цечоев, В. К. Теория государства и права : учебник / В. К. Цечоев. Москва : Прометей. – 2017. – 213 с.

# СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*И.А. Макеева*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен наставничества как концептуальной основы социальной работы. Приводятся примеры различных моделей наставничества как способа помощи нуждающимся – субъект-объектный, реализованный в деятельности помогающих визитеров, и субъект-субъектный, применявшийся движением «Сеттльмент».

**Ключевые слова:** наставничество, патернализм, помогающие визитеры.

На протяжении всего развития человеческой цивилизации любое общество сталкивалось с проблемой отношения к тем его членам, которые не могут самостоятельно обеспечить свое полноценное существование: детям, старикам, больным, имеющим отклонения в физическом или психическом развитии. В системе отношений вспомоществования всегда существовало две группы людей – те, кто нуждается в помощи и поддержке (объект помощи, просящий, страждущий), и те, кто оказывает помощь (субъект, помогающий, благотворящий).

Наставничество как социальное явление можно охарактеризовать как процесс, при котором наставник (более опытный и знающий человек) наставляет, нацеливает, поучает, вразумляет, указывает, показывает, направляет, подсказывает наставляемому.

Если обратиться к истокам развития теории социальной работы, то можно отметить, что уже в русле философских воззрений античных авторов обозначены теопатерналистские подходы. Так, в работах Гесиода в круг объектов помощи входят не только странники, но и нищие, дети-сироты, старцы и любой из смертных, не оказавший им помощь, попадает под гнев эриний – богинь мести [2].

Аристотель рассматривал филантропию как феномен дружеских отношений, зарождение и функционирование которого связано с процессом межличностного взаимодействия. По его мнению, благосостояние человека можно оценить в обществе только тогда, когда он благоденствует, то есть проявляет дружеские чувства по отношению к своим друзьям, что является утилитарной стороной дружественности. Другая связана с помощью и поддержкой в разные периоды жизни – «друзья нужны молодым, чтобы избегать ошибок, и старикам, чтобы ухаживали за ними и помогли им» [1]. Аристотель рассматривает дружественность как природное свойство человека, а субъект-субъектные от-

ношения как процесс межличностного взаимодействия, когда один субъект оказывает помощь другому.

В период становления профессиональной – практической социальной работы, начиная с середины XIX века, помощь рассматривалась как процесс наставления нуждающихся, т.к. их социальная несостоятельность обусловлена отсутствием необходимого опыта, качеств. Можно выделить две модели социальной работы, основанной на концепте наставничества. Первая модель строилась на субъект-объектном подходе, где помогающий (наставник) – субъект, наставляемый – объект. Эта модель была реализована в деятельности Нью-Йоркского Общества организованной благотворительности, которое предложило организовать работу помогающих визитеров. Город был поделен на районы и в каждом районе работало по 2–3 помогающих визитера. Их функционал включал изучение условий жизни неимущих, налаживание контактов с жителями, оказание помощи и поддержки в воспитании детей, ведении домашнего хозяйства.

Концепция деятельности помогающих визитеров основывалась на субъект-объектном подходе. Они полагали, что основная причина бедственного положения нуждающихся заключается в их умственной и социальной беспомощности, слабости характера, отсутствии необходимых знаний, т.е. они уязвимы в силу своей социальной несостоятельности. Следовательно, помогающий визитер рассматривал человека не как равного себе, а как объект для воздействия и его задача заключалась в выявлении и исправлении недостатков, преодолении слабостей, передаче собственного опыта, жизненной мудрости, ценностей и образа жизни, в основе которого были трудолюбие, умеренность, нравственность, семейные отношения.

Вторая модель социальной работы, основанная на субъект-субъектном подходе, была реализована в деятельности движения «Сеттлемент», которое начало развиваться в конце XIX века в Чикаго. Социальные работники считали, что для эффективности деятельности необходимо жить в территориальной общине в тех же условиях, в которых проживают нуждающиеся в помощи, чтобы лучше понимать причины трудностей. Социальные работники также не были равными в социальном статусе с наставляемыми, т.к. их отличало наличие высшего образования, высокого уровня общей культуры, но они не смотрели «свысока» на подопечных. Они считали, что в основе их работы лежит «простое чувство добрососедства», которое приобретает благодаря погружению в ситуацию. Процесс оказания помощи подразумевал не социальный контроль и работу над моральным несовершенством людей, а изменение социальных условий жизни в общине, ориентацию на их потребности, сотрудничество.

Таким образом, социальное наставничество можно рассматривать как концептуальную основу социальной работы, которая оформилась в конце XIX века. В этот период сложилось две модели наставничества – первая с доминан-

той патерналистского отношения к нуждающемуся как объекту помощи, неспособному справиться самостоятельно; вторая – с доминантой сотрудничества, опорой на личностные ресурсы человека, учет влияния социальных условий. В настоящее время в практике социальной работы реализуется подход, основанный на уважении прав получателя социальных услуг, активизации его внутренних ресурсов.

### **Список использованной литературы**

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. – Том 1. – Москва : Мысль, 1976. – 550 с.

2. Фирсов, М. В. История социальной работы : учебное пособие / М. В. Фирсов. – Москва : КНОРУС, 2012. – 400 с.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Т.Н. Макина*

*Кадниковский детский дом-интернат, предназначенный  
для граждан, имеющих психические расстройства  
г. Кадников*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме наставничества в организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается форма наставничества «педагог – воспитанник», реализация проектной деятельности по технологии «Наставничество».

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, педагоги-наставники, социальный проект, технология «Наставничество».

В последние годы государственные реформы, идеология и социально-значимые сферы стали в большей степени обращены в сторону реализации принципов равенства и законных прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих это равенство [1, с. 85]. Достоинства новой системы и современных направлений работы эффективны в большей степени для детей, проживающих в родных или приемных семьях.

Дети с ограниченными возможностями, проживающие в государственных учреждениях разных сфер, имеют низкий уровень владения даже базовыми социальными навыками, понимания сути и содержания основных социальных ролей, своей роли в обществе. Многие в этой связи обладают низкой самооценкой, высоким уровнем зависимости, неуверенности в своих силах и действиях, проблемами в коммуникации, прочими характеристиками личности, усложняющими им социальные контакты [2, с. 1].

Вряд ли кто-то будет спорить с тем, что дети, проживающие в детских домах-интернатах, имеют множество проблем. Они травмированы, у них нет привязанности к близкому человеку, из-за чего нет доверия к миру, они мало приспособлены к жизни, не знают базовых вещей, не умеют успешно коммуницировать, договариваться. Для решения данных проблем просто необходим наставник-друг, значимый взрослый, который будет рядом в нужные моменты, который покажет, в какие моменты жизни мир не опасен, а в какие – наоборот, очень опасен, который может подсказать что-то, поделиться личным опытом, вместе проводить время.

Государственные учреждения разных сфер не могут в полной мере компенсировать данную проблему. По этой причине высокую значимость и важность приобретает сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья наставниками с целью развития и поддержания их социального потенциала, навыков, стимулирования их активности в обществе, построении социальных отношений, понимания сути социальных ролей, социальных ожиданий, контактов [2, с. 1].

На этапе становления личности любому ребенку с ОВЗ важен ориентир на значимую личность, ориентир на позитивный пример. Конечно, всегда рядом есть важные для них люди: воспитатели, учителя, специалисты. Они воспитывают его, являются защитниками, советчиками и просто друзьями. Наставник же объединяет в себе все эти роли, помогая ребенку и поддерживая его в поисках индивидуальных жизненных целей и способов их достижения. Именно наставничество является высокоэффективным инструментом социализации.

Чтобы показать ребенку с ограниченными возможностями здоровья жизнь за пределами детского дома-интерната, в учреждении в течение нескольких лет реализуется технология «Наставничество».

Высокую эффективность в этом направлении могут показать проекты наставничества, так как они воздействуют на подопечных через дружбу, личный пример, чувство равенства и содействия [2, с. 2]. Новизна реализуемых социальных проектов заключается в использовании технологии наставничества как стратегически значимого эффективного элемента формирования уникальных знаний, навыков и компетенций детей с ОВЗ, развития их потенциала, формирования поведенческих моделей, соответствующих целям социализации.

Педагоги детского дома-интерната, являющиеся наставниками для своих подопечных, разработали как индивидуальные, так и коллективные проекты.

Долгосрочный социальный проект «Великолепная семерка» – один из успешных проектов, реализуемых в детском доме-интернате по применению технологии «Наставничество».

Обеспечение системного индивидуального сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья – основная цель реализации проекта. В состав участников проекта входят 3 наставника-воспитателя и 4 настав-



ляемых из числа воспитанников детского дома-интерната. Наставники обучают детей с особенностями развития навыкам сопровождаемой жизни в обществе, прививают навыки культурных, моральных и духовных ценностей, способствуют развитию потенциала воспитанников и определению жизненных целей, стараются стать для ребенка с особенностями развития старшим другом и опорой в сложных ситуациях.

Использование в работе разнообразных методов, таких как наблюдение, курирование, интервенция, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, психологическая помощь, реабилитация, социально-психологическая профилактика, консультирование, позволяет педагогам-наставникам поддерживать контакт наставника и воспитанника, стимулировать позитивную адаптацию личности в изменяющихся ситуациях, способствовать решению жизненно важных задач, возникающих у воспитанников.

Модель наставничества «педагог – ребенок» осуществляется через ознакомление воспитанника с ограниченными возможностями здоровья с инфраструктурой города, туристические походы, прогулки выходного дня, выходы в семьи наставников, подготовку номеров художественной самодеятельности к календарным праздникам.

Благодаря наставникам кругозор детей постоянно расширяется, вместе они гуляют в парке, проводят вечера в кругу семьи наставника, посещают игровые комнаты и интерактивный зоопарк, городские развлекательные мероприятия, кафе и мастер-классы по приготовлению различных блюд участвуют в виртуальных экскурсиях по различным местам.

Воспитанникам с более тяжелыми, часто множественными нарушениями наставник нужен не меньше. Из-за дефицита общения и тепла дети данной категории особенно ценят внимание, адресованное лично им. К базовым потребностям детей с ТМНР, помимо всего прочего, относятся эмоциональный и тактильный контакт, потребность в получении новой информации, в ощущении безопасности. Именно эти потребности часто не удовлетворяются при массовом воспитании детей в учреждениях. Среди таких детей есть те, которые все понимают, частично могут ответить с помощью речи, но в основном общаются с помощью несложных жестов и карточек-символов. Педагоги-наставники, курирующие воспитанников с тяжелыми и множественными нарушениями, организуют для воспитанников, находящихся на постельном режиме содержания, кукольные представления, празднования дней рождения, игровые и музыкальные минутки, часы общения, прогулки.

Формирование социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья находится в прямой зависимости от целенаправленной поддержки детей педагогами-наставниками, выявления их потенциала во всевозможных формах жизнедеятельности,

Таким образом, реализация технологии «Наставничество» в детском доме-интернате способствует улучшению внутреннего психологического ком-

форта и эмоционального состояния воспитанников, повышению самооценки, уверенности в себе, повышению уровня коммуникативных и социальных навыков, формирует ответственное поведение, организованность и самостоятельность.

### **Список использованной литературы**

1. Петрова, И. Н. Модель наставничества студент – студент как эффективный механизм сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / И. Н. Петрова, О. А. Танаева, И. А. Забарина, И. Н. Стребакова // Сборник трудов конференции «Наука и образование : отечественный и зарубежный опыт». – Белгород, 2023. – С. 85–89.

2. Султанова, А. М. Наставничество для социальной адаптации и профессиональной ориентации подростков-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Султанова / Статья на общеобразовательной платформе Инфоурок. – 2019. – URL: <https://образовательные-материалы.рф/публикации/43849/4071068/> (дата обращения: 09.09.2023). – Текст : электронный.

## **СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Л.А. Марченко*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье дан краткий историографический анализ развития наставничества, рассмотрены теоретические и практические аспекты данного феномена.

**Ключевые слова:** наставничество, социальное наставничество, наставник.

На сегодняшний день одной из актуальных сфер научных исследований в области теории и практики обучения является наставничество. Интерес к данной проблеме достаточно высокий. Прежде чем рассмотреть сущность понятия «наставничество», необходимо обратиться к историческим аспектам данного феномена, присутствовавшего на всех этапах развития человеческого общества.

Наиболее полно историографический обзор наставничества в разные исторические периоды представлен Е.А. Югфельд. Еще с древних времен метод наставничества применялся в первобытнообщинном строе – к каждому юноше определялся опытный, умелый, мудрый наставник, который мог передать необходимые знания, навыки для сохранения жизненного уклада племени, традиций, обычаев, обрядов. В поздние времена наставничество применялось ре-

месленниками: молодые подмастерья осваивали профессию, работая под руководством мастера.

Теоретические основы наставничества были заложены еще в эпоху античности в сочинениях древнегреческих и римских философов (Сократ, Платон, Аристотель, Пифагор, Демокрит, Квинтилиан), а также китайских (Конфуций). Многие из перечисленных философов были наставниками своих подопечных. Дальнейшее развитие основы системы наставничества получили в Средние века в трудах Э. Роттердамского, Ф. Аквинского, Н. Макиавелли. Позднее великие педагоги Ян Амос Коменский, Жан-Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Адольф Дистервег продолжили тему наставничества в своих сочинениях, опираясь на основные моменты в воспитании подрастающего поколения и значимости в данном процессе учителя-наставника [5].

Огромная роль наставничества в становлении духовности русского народа прослеживается со времен крещения Руси. В разные эпохи к теме наставничества обращались: митрополит Киевский и всея Руси Илларион (XI в.), Владимир Мономах (XII в.), К.Д. Ушинский (XIX в.), А.А. Хованский (XIX в.), В.А. Сухомлинский (XX в.) и многие другие выдающиеся деятели, которые внесли значительный вклад в развитие педагогической мысли. Они считали, что теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, а «успешное вхождение человека в профессию, его адаптация в профессиональном сообществе, профессиональное развитие и достижение высот могут напрямую зависеть от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника» [5].

Считается, что понятие «наставничество» приобрело свое современное значение в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи. Наставник – человек авторитетный, с хорошей профессиональной подготовкой и богатым жизненным опытом.

В настоящее время в России активно возрождается традиция наставничества. Прежде всего, обратимся к сути понятий «наставник» и «наставничество». В словаре В. Даля и в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «наставник» определяется как «учитель или воспитатель, руководитель», а «наставничество» – как «звание, должность, дело наставника».

В научной литературе имеются различные представления о наставнике. С одной стороны, это человек влиятельный, старший по возрасту и дающий мудрые советы. С другой стороны, это человек-практик, который обладает, прежде всего, большим опытом, а не авторитетом.

С.П. Казакова и Н.И. Харламова выделяют некоторые концепции о процессе наставничества. В одних концепциях наставник – это учитель, который направляет подопечного в его жизненном пути. В данном процессе наставник занимает активное место. В других концепциях процесс наставничества представляется как равные отношения наставника и подопечного. В результате

происходит активизация внутренних ресурсов наставляемого для «самостоятельного решения стоящих перед ним жизненных задач» [2].

В современной науке дефиницию «наставничество» рассматривают как многоаспектный феномен и определяют его с разных позиций. Наставничество – это «сложившаяся форма передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу» [3].

Наставничество – это двусторонний процесс, представляющий деятельность наставника и деятельность подопечного и носящий субъект-субъектный характер. Данный процесс является разновидностью педагогического взаимодействия, в котором происходит постоянный диалог, межличностная коммуникация.

Выделяют определенные виды наставничества. К ним относят:

- тьюторство (используется при реализации образовательного и воспитательного процесса);
- менторинг (построен на принципе добровольности и направлен на поддержку в процессе взаимодействия);
- коучинг (индивидуальная работа с наставляемым для достижения конкретных задач, актуализации личностных потребностей и преодоления существующих дефицитов);
- фасилитация (признание личности человека ценной, важной).

По мнению И.А. Зориной, каждый из данных видов наставничества имеет определенную специфику [1].

Также в настоящее время выделяют три основных типа наставничества: индивидуальное, паритетное и совместное наставничество.

И.А. Зорина также определяет нетрадиционные формы наставничества:

- дистанционная;
- ситуационная (краткосрочное);
- круговая (участники меняются позициями);
- групповая или командная;
- «напарничество» [1].

На современном этапе развития общества понимается значение и ответственность наставничества прежде всего в системе социального обслуживания населения. Наставничество является наиболее эффективной формой оказания помощи различным специалистам сферы социального обслуживания населения при освоении ими своей профессии для повышения квалификации и, по мнению Л.В. Копицы, «дополняет всю систему образующихся ценностей» [3].

А.В. Мартышова выделяет особенности наставничества как способа профессионального развития:

1. Непосредственное взаимодействие нового специалиста и наставника во время исполнения своих обязанностей.
2. Совмещение исполнения должностных обязанностей с профессиональным развитием.

3. Получение необходимых знаний и навыков и применение их на практике [4].

Автор также предлагает внедрить институт наставничества в органах государственной власти на основе:

- разработки материальной системы мотивации наставников;
- создании специальной системы подготовки наставников;
- разработки и внедрении методики оценки деятельности наставника;
- разработки инновационных форм наставничества;
- создании специальных интернет-форумов в качестве эффективного инструмента наставничества [4].

На наш взгляд, данные предложения по совершенствованию деятельности в области наставничества можно применять и в других сферах.

В настоящее время обращается внимание исследователей на тему добровольческой деятельности (волонтерство), что во многих странах является важным и обязательным элементом социально ориентированного общества. Данная тематика развивается в различных сферах деятельности, в том числе и в таком направлении волонтерства, как социальное наставничество.

Актуальность наставничества бесспорна. Очень часто люди, попавшие в трудную жизненную ситуацию, нуждаются в помощи и поддержке. И когда нет внимания со стороны близких, то в данных случаях на помощь приходят добровольцы.

Наставничество – трудоемкий, сложный и долгий процесс, и поэтому важно, какими качествами должен обладать человек, решивший стать наставником. Основной критерий, по которому определяется, сможет ли человек быть наставником – мотивированность его на выполнение социально значимой деятельности. Далеко не каждый человек может выполнять тяжелую, неоплачиваемую, требующую отдачи сил, многочасовую, эмоционально и физически трудную работу. Но людей, желающих быть наставниками, становится все больше и больше.

Таким образом, в настоящее время наставничество распространяется на различные сферы, в том числе и социальную, является необходимым для развития личности, позволяет обеспечить равные возможности для всех людей. Благодаря данному феномену возникает стремление людей к саморазвитию и развитию других людей и общества в целом. Наставничество в XXI веке является одним из важнейших факторов управления человеческими ресурсами.

### **Список использованной литературы**

1. Зорина, И. А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования / И. А. Зорина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – № 2. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/15SCSK223.pdf>.

2. Казакова, С. П. Социальное наставничество: специфика и перспективы развития / С. П. Казакова, Н. И. Харламова // Форум молодых ученых. – 2018. – № 12 (28). – С. 838–841. – URL: <http://forum-nauka.ru>.

3. Копица, Л. В. Организация наставничества в системе социального обслуживания населения / Л. В. Копица // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс : сетевое издание. – 2020. – № 3. – Санкт-Петербург : ПБ ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья». – URL: <http://центрсемья.рф>.

4. Мартышова, А. В. Наставничество как элемент системы развития государственных служащих / А. В. Мартышова // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 116–119.

5. Югфельд, Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект / Е. А. Югфельд // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>.

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОТНОШЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ ВСЕХ ФОРМ ПОПЕЧЕНИЯ**

*Л.В. Мороз, Н.Н. Шамахова  
Вологодский центр помощи детям,  
оставшимся без попечения родителей, № 1  
г. Вологда*

**Аннотация.** Создание в регионе единого правового, организационного, методического, информационно-аналитического пространства по подготовке воспитанников разных форм попечения к самостоятельной жизни и сопровождению посредством внедрения социальной практики наставничества – одна из приоритетных задач органов управления и учреждений социальной защиты.

**Ключевые слова:** воспитанник, наставничество, семейный наставник, социальный гид, трудная жизненная ситуация.

Институт наставничества – универсальный способ накопления и передачи знаний, навыков, опыта и успешных моделей поведения. В настоящее время социальное наставничество является одним из эффективных инструментов реализации образовательного маршрута воспитанника учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, и его подготовки к самостоятельной жизни.

Развитие системы наставничества в отношении воспитанников всех форм попечения тесно связано с историей становления и спецификой учреждения. В 1989 г. с целью реабилитации кровных родственников в Вологде был открыт экспериментальный детский дом семейного типа, ныне это Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1. Сейчас в нем проживают 70 воспитанников в возрасте от 3 до 18 лет.

В 90-е годы в связи с увеличением срока пребывания детей в детском доме в систему воспитательной работы прибавился этап постинтернатного жизнеобеспечения воспитанников. По результатам ежегодного мониторинга региональной базы данных выпускников всех форм попечения области определены проблемные зоны, влияющие на эффективность адаптации молодых людей при переходе на независимое проживание: недостаточно высокий показатель адаптации в профессиональных образовательных организациях, низкий уровень навыков в решении жилищных и бытовых вопросов.

Одной из основных причин недостаточной степени социализации в обществе выпускники называют отсутствие поддержки значимого человека, способного оказать помощь в трудной жизненной ситуации.

Старшие подростки центров помощи детям также успешнее адаптируются в социуме, когда чувствуют поддержку взрослого, проявляющего личную заинтересованность в построении образовательного маршрута подростка, оказывающего помощь в профессиональном определении, в решении вопросов бытового характера, трудной жизненной ситуации.

В данном случае ресурс наставничества рассматривается нами как одна из форм сопровождения воспитанников и выпускников, доказавшая свою эффективность на протяжении длительного срока использования учреждением.

Центр всегда был открыт для сотрудничества с различными организациями: трудовыми коллективами города (АО «ВОМЗ», ООО «ГПЗ»), социальными партнерами, фондами, добровольческими организациями и неравнодушными гражданами, жителями города. Взаимодействие осуществлялось через досуговые и спортивные мероприятия, совместные праздники, дни открытых дверей, вечера выпускников. Благодаря такому партнерству складывались взаимоотношения между добровольцами и детьми по типу «наставник – воспитанник».

В начале 2000-х системообразующим компонентом развития воспитательной системы центра становится проектная деятельность. На протяжении ряда лет учреждение успешно применяет на практике технологию «социального лифта» постинтернатного сопровождения выпускников и социализации воспитанников подросткового возраста, получившую название «Попутный ветер». Она позволяет активизировать ресурсы успешно адаптированных в самостоятельной жизни выпускников для добровольческой деятельности и социального сопровождения несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации.

Технология кураторства, где в роли наставников выступают сами выпускники – так называемые «социальные гиды», осуществляется с опорой на принципы добровольного начала. Наставники принимают участие в культурно-досуговых и профориентационных мероприятиях, творческих вечерах, проектной деятельности учреждения. Рассказывают о способах решения трудных жизненных ситуаций, делятся с воспитанниками личным профессиональным и жизненным опытом с позиции старшего товарища и друга, что приносит свои плоды в виде многочисленных историй успешной социализации.

Социальные гиды играют огромную роль в прогнозировании образовательного маршрута воспитанников. Технология включена в авторскую дополнительную общеразвивающую программу по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни и их профессионального самоопределения «Дорога в жизнь».

Наставники-выпускники передают неоценимый опыт по принципу: «Учу тому, что умею сам», осуществляя наставничество по формуле «равный – равному».

Лидер практики – Наталья Николаевна Шамахова, директор учреждения, – отмечена дипломом «Победителя по федеральному округу за 1 место в номинации «Наставничество в социальной сфере». Технология «Попутный ветер» вошла в Реестр лучших практик, тиражируемых Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Новым этапом в формировании системы наставничества в учреждении стала реализация проектов: «Наставничество: перспективы роста и успеха» (2018–2019 гг., Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), «Счастье в дом» (2021–2022 гг., БФ «Дорога к дому»), «Детская площадка приглашает» (2023 г.), «#СемейныйНаставник» (2023 г., Вологодское региональное отделение ООБФ «Российский детский фонд» при поддержке Правительства Вологодской области).

Защита семьи, создание условий для достойного воспитания детей в семье – в фокусе внимания Правительства Вологодской области, Департамента социальной защиты населения области. Учреждение оказывает полный спектр социальных услуг, направленных на защиту интересов семей с детьми. Особое внимание уделяется сопровождению замещающих семей, принявших на воспитание детей, оставшихся без попечения взрослых.

Проекты «Счастье в дом» и «Детская площадка приглашает» нацелены на оказание адресной помощи замещающим семьям, а также молодым семьям выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в вопросах социальной адаптации, интеллектуального и культурно-досугового развития детей. Способствуют профессиональной ориентации и дальнейшему самоопределению подростков.

В целевую группу вошли замещающие семьи Вологды и Вологодской области, находящиеся в трудной жизненной ситуации, семьи выпускников, воспитывающие детей дошкольного возраста.

За 3 года 207 детей из 125 замещающих семей совместно с наставниками посетили 144 мастер-класса, общеразвивающие занятия в созданной на базе центра Школе выходного дня (столярная, швейная мастерские, вокальная студия, спортивный зал).

Наставники принимали активное участие в мероприятиях проекта, в том числе: выездах творческих бригад из числа воспитанников «группы риска» с концертными программами в муниципалитеты и округа Вологодской области, кукольных спектаклях, игровых программах для малышей БУЗ ВО «Дом ре-



бенка специализированный № 1» г. Вологды. Члены замещающих семей совместно с воспитанниками учреждения и наставниками участвовали в волонтерской деятельности.

Учреждение не только стало интерактивной площадкой для совместной досуговой и профориентационной деятельности детей и родителей из замещающих семей, но и создало коммуникативное пространство с участием наставников из числа профессионалов, представителей трудовых, творческих, спортивных коллективов города и области.

Реализация проекта и его результаты способствовали появлению нового инновационного для Вологодской области направления системы наставничества – семейного наставничества.

В июне 2023 года учреждение совместно с Вологодским региональным отделением ООБФ «Российским детским фондом» при финансовой поддержке Правительства Вологодской области начало реализацию проекта «#СемейныйНаставник». Он направлен на развитие на территории Вологодской области новой формы наставничества замещающих семей, взявших на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, – «семейного наставничества».

Технология включает ряд этапов:

1) подбор целевой группы замещающих семей, нуждающихся в сопровождении наставника;

2) обучение специалистов проекта технологиям семейного наставничества;

3) подбор и обучение группы семейных наставников, готовых способствовать процессу социализации воспитанников;

4) проведение мероприятий по формированию групп «семейный наставник – замещающая семья» (совместные культурно-досуговые мероприятия, тренинги, экскурсии, участие в конкурсах и др.);

5) деятельность наставника по сопровождению замещающей семьи и ее членов;

6) психолого-педагогическое сопровождение пар «семейный наставник – замещающая семья».

В сентябре на базе центра открыта Школа для семейных наставников, где они знакомятся с формами и направлениями наставнической деятельности в отношении замещающих семей, особенностями профориентационной работы с воспитанниками разных форм попечения, организации досуговых мероприятий. В интерактивной форме изучают психологические особенности детей-сирот, трудности, с которыми могут столкнуться воспитанники учреждения в период адаптации к новым условиям жизни в приемной семье.

С целью формирования пар «семейный наставник – замещающая семья» организован цикл занятий, где участники проекта в неформальной обстановке лучше узнают друг друга.

Раскрытие творческого и интеллектуального потенциала опекаемых, оказание поддержки в их развитии, расширение социальных связей, обогащение

коммуникативного опыта детей и подростков, развитие умений и навыков, необходимых для успешной социализации, поддержка в решении возникающих трудностей в семье – это лишь часть направлений деятельности семейного наставника.

Также как «семейный доктор», профессионально обученный «семейный наставник», закрепленный за одной конкретной семьей, быстро и эффективно окажет поддержку в вопросах профессионального самоопределения опекаемого, получения первичных предпрофильных навыков, выхода из трудных жизненных ситуаций. Посоветует, к какому специалисту можно обратиться для решения социальных, юридических, правовых вопросов. Обучит членов замещающей семьи навыкам организации активного семейного досуга, что имеет немаловажное значение в укреплении детско-родительских отношений. Поможет детям и родителям пройти период адаптации быстрее, объединит и сплотит семью.

В ближайших планах учреждения организация и проведение социально значимых мероприятий проекта: творческий фестиваль «Созвездие талантов Вологодчины», Слет волонтеров детства, где каждый из участников «пар» представит свои успехи в личностном, жизненном и социальном становлении.

В заключении отметим, что наставничество сегодня не столько инновация, сколько объективная необходимость, инструмент воспитания социально активного, профессионально-ориентированного выпускника, находящегося на попечении государства либо замещающей семьи.

Успешные практики учреждения по самоопределению и подготовке к самостоятельной жизни воспитанников отмечены в ходе международных, всероссийских, региональных конкурсов. В 2022 г. проект «Счастье в дом» награжден дипломом лучшей социальной практики детского добровольчества, направленной на включение детей в оказание помощи сверстникам» (XI Всероссийская акция «Добровольцы – детям»). Проект представлен на региональном этапе Международной премии #МЫВМЕСТЕ.

В 2023 году в ходе XII Всероссийской акции «Добровольцы детям» учреждение признано региональным лидером в номинации «Забота в каждый дом» («Детская площадка приглашает» – реализация лучших практик поддержки детей и семей с детьми в трудной жизненной ситуации в номинации). Информация об опыте работы находит отражение в публикациях, методических материалах.

Одна из актуальных на сегодняшний момент задач, стоящих перед коллективом Вологодского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1, – развитие региональной системы социального сопровождения выпускников всех форм попечения, в том числе с использованием института наставничества во всем многообразии его форм и видов. Основным критерий результативности нашей деятельности в этом направлении – профессиональная, трудовая и личностная самореализация выпускников.

## ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

*О.В. Нагибина*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

**Аннотация.** В статье представлен анализ понятия профессиональная жизнеспособность применительно к специалистам помогающих профессий. На основе анализа текстов, представленных в рамках профессионального конкурса, выделены факторы защиты, определяющие профессиональную жизнеспособность специалиста.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, профессиональная жизнеспособность, факторы риска и защиты, специалисты помогающих профессий

Современные условия профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий (профессий, которые направлены на заботу и содействие физическому, умственному, эмоциональному или духовному благополучию других людей [6]), связаны со стрессовыми факторами. Среди таких факторов – интенсивное общение, эмоциональные взаимоотношения, взаимодействие с социально уязвимыми слоями населения, со сложными и критическими ситуациями, которые необходимо решать в короткие сроки и др.

Пилотажное исследование (302 респондента: 102 специалиста по социальной работе из различных учреждений социальной защиты населения, 200 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа») показало, что наличие профессиональных рисков осознается специалистами-практиками и студентами. Кроме того, все опрошенные отмечают потребность в формировании умений противостояния рискам. В связи с этим актуализируется проблема изучения профессиональной жизнеспособности, которая может выступать одним из механизмов, способных обеспечивать продуктивность профессиональной деятельности, преодоление сложностей и вызовов внешней среды [3].

Под жизнеспособностью человека понимается «способность человека к управлению собственными ресурсами, обеспечивающими высокий предел личностной психической адаптации в контексте развития личности, а также социальной и профессиональной самореализации человека в условиях социальных, культурных норм и средовых условий» [2].

В настоящее время в определении жизнеспособности можно выделить несколько основных направлений [4]:

- жизнеспособность как ресурс личности, который может актуализироваться в определенных ситуациях;

- жизнеспособность как комплексное психологическое понятие, свойство личности, которое развивается при взаимодействии с определенными ситуациями;

- жизнеспособность как основа социально-психологической адаптации через изменение смысловой саморегуляции.

Термин «профессиональная жизнеспособность» применительно к специалистам помогающих профессий используется как характеристика, на которую те, кто предоставляет услуги уязвимым группам населения или группам риска, опираются в изначально стрессовых условиях. Профессиональная жизнеспособность – это способность человека успешно и творчески ориентироваться и преодолевать жизненные стрессы, сложные условия и трудные события, где требуются постоянный учет изменений, трансформация привычных повседневных действий и профессиональное участие [1]. Данное понятие нацеливает внимание не только на анализ факторов риска, которым подвергаются специалисты помогающих профессий, но и на формирование факторов защиты их профессиональной жизнеспособности.

Анализ различных источников, включая зарубежные [5], позволяет утверждать, что условиями повышения жизнеспособности специалистов помогающих профессий являются:

- использование саморегуляции в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах;
- самореализация;
- просоциальное поведение;
- переосмысление своей роли и профессиональной идентичности через призму эмоционального компонента жизнеспособности;
- мировоззренческая направленность личности, духовность;
- удовлетворение от сострадания (в противоположность утомлению от сострадания).

При этом в ряде публикаций по профессиональной жизнеспособности делается акцент на том, что профессиональная идентичность и жизнеспособность формируются на основе понимания истории, ценностей, уверенности в нужности своей профессии, а также определенного оптимизма, самоэффективности и понимания своих границ. Также важны позитивные образцы профессионального поведения для подражания, которые формируют у начинающих специалистов такие качества, как забота о себе, удовлетворение от сопереживания, теплоту, эмоциональную и общую компетентность.

Нужно понимать, что обозначенные условия формирования профессиональной жизнеспособности требуют от специалиста времени на осмысление ценности и важности своего труда, своих приобретений, сильных сторон личности. Ежедневная загруженность специалиста часто не позволяет ему сделать акцент на собственном профессиональном развитии и осознании ценности своего труда. В этом плане профессиональные конкурсы, в рамках которых

необходима самопрезентация специалиста, дают возможность рефлексировать и выявлять факторы защиты их профессиональной жизнеспособности.

Опыт проведения конкурса «Призвание – социальное служение» наглядно показывает, что наставничество в деятельности специалиста по социальной работе не только создает благоприятные условия для получателей социальных услуг, но и дает возможность специалисту осмыслить значение своей профессиональной деятельности для формирования собственной жизнеспособности. Соотнося название конкурса со своей профессиональной деятельностью, специалисты наглядно демонстрируют свою профессиональную жизнеспособность.

Анализ портфолио, представленных в рамках конкурса и включающих самопрезентацию специалиста, позволяет выделить факторы защиты, применяемые специалистами организаций социального обслуживания Вологодской области, занимающимися наставнической деятельностью.

*Эмоционально-положительное отношение к процессу и результату труда:*

«Но больше всего я люблю общаться с моими подопечными и организовывать для них полезные и интересные мероприятия» (Парфенова Вера Николаевна, БУ СО ВО «Вогнемский дом социального обслуживания»).

«Люблю свою работу и своих коллег за то, что наши будничные дни не являются обыденной рутинной, а отличаются яркостью и оригинальностью» (Хайтембитова Наталья Сергеевна, АУ СО ВО «Красавинский дом социального обслуживания»).

«Считаю, что одной из граней профессии, как призвания, является осознание того, что на работу идешь как на «праздник», чувствуешь себя комфортно и работаешь с удовлетворением и осознанием того, что твоя работа действительно направлена на организацию поддержки пожилых граждан и инвалидов, в основном одиноких и иногда забытых родственниками» (Бурцева Тамара Викторовна, АУ СО ВО «Октябрьский дом-интернат для престарелых и инвалидов»).

«Я с уверенностью могу сказать, что моя работа приносит мне положительные эмоции, радость и удовлетворение» (Мозгина Екатерина Сергеевна, АУ СО ВО «Дом социального обслуживания «Сосновая Роща»).

*Осознанное противостояние рискам:*

«Ведь специалист по социальной работе – это не столько профессия для меня, это состояние души. Это, прежде всего, призвание, которое дает чувство причастности и преданности работе, без которого невозможно или очень трудно выдерживать общение со страдающими людьми, с людьми, которые столкнулись с проблемами, подчас и неразрешимыми, с людьми, которые в своей жизни испытали много потерь» (Батикова Татьяна Николаевна, БУ СО ВО «Вогнемский психоневрологический интернат»).

«В нашей работе не может быть случайных людей, это труд по призванию. Он по плечу только тем, кто целиком отдает себя заботе о других» (Мозгина Екатерина Сергеевна).

*Возможность видеть результат своего труда и получать обратную связь:*

«А самое главное для меня – это обратная связь. Я считаю, что на любом занятии должен быть обмен информацией, опытом, мнением, добрым словом, улыбкой. Сколько нового, интересного, трогательного и мудрого я узнаю от своих подопечных! Самая высокая оценка моей работы, когда я ухожу домой, а кто-то из моих бабулек мне тихонько шепчет: «Храни тебя Бог! Я буду по тебе скучать» (Парфенова Вера Николаевна).

«На сегодняшний день я курирую 86 человек. Каждый со своим характером и пониманием о жизни, непростой судьбой. За годы работы они все стали мне близкими и родными. Они тоже учат меня многому: честности, благородству, выносливости, умению решать трудные жизненные ситуации, поддерживают морально, когда на глаза наворачиваются слезы» (Мозгина Екатерина Сергеевна).

*Способность к профессиональному творчеству:*

«Мой творческий арсенал помогает мне видеть мир через призму прекрасного и передавать эти чувства на все окружающее» (Хайтембитова Наталья Сергеевна).

«Я верю в свои возможности, в выполнении задач проявляю настойчивость, предпочитаю *новаторские* решения, эффективно организую свой труд и труд своих коллег, поддерживая идеи своих сотрудников» (Бурцева Тамара Викторовна).

*Сплоченность профессионального коллектива:*

«Работаю в коллективе, где коллеги пользуются огромным уважением у наших получателей социальных услуг, бесконечно благодарят нас за чуткость и терпение» (Батикова Татьяна Николаевна).

«Благодарна коллегам за опыт, совместную работу, усердный труд и выручку в нужный час» (Хайтембитова Наталья Сергеевна).

«Я поняла, что социальная работа – мое призвание, потому что работаю в коллективе, где коллеги пользуются уважением среди получателей социальных услуг, которые благодарят их за чуткость и терпение, научив и меня терпению, пониманию чужой боли» (Бурцева Тамара Викторовна).

Таким образом, специалисты демонстрируют профессиональную жизнеспособность как способность человека успешно и творчески ориентироваться и преодолевать стрессы, связанные со спецификой социальной работы. Личностные смыслы, связанные с удовлетворенностью профессионалами своей работой, ее социальным значением и духовным содержанием, являются уникальными защитными факторами, обеспечивающим противостояние стрессам и нагрузкам, являясь определяющими в структуре жизнеспособности профессионалов социальной сферы. При этом можно увидеть повторяющиеся защитные факторы – личностные (установки, черты личности) и средовые (специфика функционирования коллектива). Данные факторы могут быть ориенти-

ром для произвольного формирования профессиональной жизнеспособности, а именно целенаправленного повышения субъектности деятельности, развития сплоченности профессионального коллектива в рамках профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий, супервизии, профессиональных конкурсов, программ по профилактике профессионального выгорания.

### **Список использованной литературы**

1. Brown, T. The response to COVID-19: Occupational resilience and the resilience of daily occupations in action / T. Brown. // Australian Occupational Therapy Journal. – 2021. – Vol. 68. – № 2. – P. 103–105.

2. Махнач, А. В., Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А. В. Махнач, А. И. Лактионова // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 290–312.

3. Нагибина, О. В. Формирование резильентности детей и молодежи / О. В. Нагибина // Русский Север. Образовательный диалог – 2022. Сборник научных трудов Всероссийского форума к 110-летию основания Вологодского учительского института. Под редакцией Л. О. Володиной. – Вологда, 2022. – С. 204–210.

4. Осинцева, А. А. Профессиональная жизнеспособность специалистов помогающих профессий: обзор отечественных и зарубежных исследований / А. А. Осинцева, В. А. Капустина // Современная зарубежная психология. – 2023. – Том 12. – № 2. – С. 22–29.

5. Современная зарубежная психология. – 2023. – Том 12. – № 2.

6. Hawkins, P. Supervision in the Helping Professions. 4th ed. / P. Hawkins, R. Shohet // Maidenhead: Open University Press, 2012. – 304 p.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ – ИНВАЛИДАМ ПО ЗРЕНИЮ**

*А.С. Паневин, И.П. Черкасова  
Владимирский государственный университет  
имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
г. Владимир*

**Аннотация.** Статья содержит краткий обзор развития наставничества в России. Основное внимание автор уделяет описанию современной деятельности преподавателей вуза – наставников студентов-волонтеров для работы с обучающимися в вузе инвалидами по зрению (на примере ВлГУ).

**Ключевые слова:** педагог-наставник, студенты-волонтеры, студенты с нарушениями зрения.

Современные педагоги все чаще обращаются к опыту поддержки и помощи молодым специалистам, широко распространенному в СССР, а именно к наставничеству. Как подчеркивает Е.Ю. Есенина, в нашей стране начался и успешно развивается процесс возрождения и развития института наставничества, которое она называет одним из важных инструментов российской кадровой политики. В национальном проекте «Образование» – это одна из ведущих тем. В стране функционируют Всероссийское общественное движение наставников детей и молодежи «Наставники России», «Национальный ресурсный центр наставничества» и другие общественные инициативы [2].

Традиция наставничества в России зародилась еще в XVIII веке. Наши старшие современники застали расцвет наставничества в СССР. С его начала в двадцатых годах XX века и до угасания в девяностые, как отмечают Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева, накопился богатый опыт педагогической и психологической поддержки начинающего учителя, способствующий формированию профессиональных компетенций. Наставничество проявлялось в разных формах – и как воспитательная работа, и как профессиональное обучение. Существовали разные его виды – ученические бригады, групповое наставничество, и другие. Задачи менялись в соответствии с социальными запросами [4].

Специалисты нашего времени – доктора педагогических наук В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев – предлагают четкую актуализацию проблемы наставничества XXI века, раскрывают психолого-педагогическую основу данного процесса, формулируют актуальные задачи, характеризуют типы. Эта группа ученых выделила современные методы наставнической деятельности, подробно описывает трудовые функции и действия наставников в образовательной сфере. Особое внимание они уделяют их личностным качествам и компетенциям, а также критериям оценки результатов деятельности наставников [1]. По сей день не существует законодательной базы, регулирующей наставническую деятельность в РФ, в связи с чем нет единого подхода к пониманию этого феномена и его определению. Вместе с тем, как сообщают СМИ, 2023 год – Год педагога и наставника – может стать годом, когда федеральный закон о наставничестве будет доработан и принят [3].

Обращение к педагогическому опыту показывает, что в середине прошлого века было нормой прикреплять к выпускнику педагогического института, пришедшему в школу, педагога со стажем, обладающего знаниями, умениями и навыками работы с «подрастающим поколением» (так в то время называли обучающихся). Такой педагог-наставник помогал молодому учителю как с освоением методики преподавания дисциплины, так и с формированием профессионального стиля общения с учащимися и их родителями, с коллегами. Востребована подсказка наставника была и при решении непростых ситуативных педагогических задач, с которыми в школе сталкивается каждый педагог. Наставничество практиковалось и в высшей школе. Нельзя сказать, что в более позднее время старшее поколение педагогов не помогало вновь пришедшим,



но сам термин потерялся, ушло в прошлое и официальное назначение наставника. Сейчас этот опыт вызывает большой интерес в связи со сложившимися реалиями, когда особенно остро ощущается необходимость в повышении социального статуса учителя, а образование нуждается в высокопрофессиональных педагогических кадрах.

Результаты успешной социализации современных выпускников с инвалидирующими заболеваниями, понимание ими важности образования для получения более престижной профессии и трудоустройства все чаще приводят этих ребят в высшие учебные заведения. Однако факт поступления в вуз не гарантирует быстрой адаптации к новым условиям обучения, проживания в общежитии. В большой степени это касается студентов-инвалидов по зрению и осложняется их огромными сложностями или невозможностью самостоятельного освоения неизвестных ранее маршрутов передвижения по городу (нередко не знакомому ранее), по студенческому городку и даже по корпусам учебного заведения. Часто у них возникают проблемы при освоении специальных технических средств обучения для незрячих. Они испытывают серьезные затруднения в использовании персональных компьютеров. Многие не имеют достаточного опыта общения. Оказать помощь таким молодым людям, помочь им освоиться в вузе, студенческом городке, в своей учебной группе – миссия волонтеров и педагогов-наставников.

Практика показывает, что одними из самых эффективных помощников студентов-инвалидов по зрению могут стать их однокурсники, поскольку они адаптируются одновременно, сообща проводят учебное и частично свободное время. Вместе с тем обычные студенты первого курса не знакомы с особенностями и проблемами незрячих или слабовидящих людей, и они не готовы ни правильно помочь им в передвижении, ни даже полноценно общаться с ними. В связи с этим возникает необходимость мобилизовать первокурсников на участие в волонтерском движении вуза и обучить добровольцев общению и специфике разнообразной помощи студентам-инвалидам по зрению. Организовать эту сложную деятельность могут педагоги-наставники.

Научная новизна исследования заключается в поиске методов и форм работы педагогов-наставников со студентами-волонтерами, готовыми оказать добровольную социально-педагогическую помощь слепым и слабовидящим студентам. Цель исследования – разработка методов и форм подготовки студентов-волонтеров для оказания помощи слепым и слабовидящим студентам их наставниками – преподавателями вуза и волонтерами-старшекурсниками.

Владимирский государственный университет с 2015 года по настоящее время обучает студентов-инвалидов по зрению по направлениям подготовки «Психология», «Логопедия», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Педагогическая психология» и др. Психолого-педагогическую помощь эти обучающиеся получают в научно-образовательном и консультативном центре «Инклюзивное образование»

(НОЦ ИО), открытом кафедрой «Психология личности и специальное образование». Сотрудники центра оказывают не только специальную помощь слепым и слабовидящим студентам, но также проводят обучение и психолого-педагогическое сопровождение студентов-волонтеров, фактически являясь и их педагогическими наставниками. В НОЦ ИО в 2015 году был создан и успешно функционирует коррекционно-развивающий отряд КРОТ, главная цель которого – социально-педагогическая помощь и психологическая поддержка студентов с нарушениями зрения. В течение восьми лет состав отряда практически не изменяется, в него входят от 18 до 20 студентов-волонтеров, убывающие выпускники заменяются первокурсниками. Традиционной стала организация «Школы волонтера».

Основные направления наставнической деятельности:

- поддержание регулярного состава коррекционно-развивающего отряда КРОТ: знакомство первокурсников с законодательной базой и деятельностью добровольцев России; представление волонтерского отряда КРОТ и достижений его членов; приглашение в отряд студентов первого курса, готовых оказывать помощь слепым и слабовидящим;

- обучение новых волонтеров этике общения с людьми с глубокими нарушениями зрения;

- формирование навыков общения преподавателей и обычных студентов с незрячими первокурсниками;

- ознакомление с правилами сопровождения незрячего студента на территории студенческого городка, в корпусах университета, в транспорте, городской среде; помощь в практической отработке применения этих правил;

- ознакомление с правилами оказания волонтерской помощи слепым и слабовидящим студентам в различных жизненных и учебных ситуациях;

- ознакомление волонтеров с особенностями адаптации социокультурных мероприятий для лиц с глубокими нарушениями зрения;

- психолого-педагогическая поддержка волонтеров, оказывающих добровольческую помощь студентам-инвалидам по зрению;

- содействие обучению студентов-волонтеров и их участию в муниципальных, региональных и федеральных конкурсах, проектах, форумах добровольцев.

Методы деятельности наставников:

- личный пример;

- методы формирования сознания личности: беседа, информирование, анализ ситуации и др.;

- консультирование;

- методы организации жизнедеятельности и поведения, в частности организация совместной деятельности обычных и незрячих или слабовидящих студентов;

– методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения обычных и незрячих студентов;

– методы контроля и самоконтроля.

Формы наставнической деятельности: индивидуальная, групповая, онлайн-поддержка. Последняя форма стала актуальной для добровольцев в период пандемии. Для поддержки студентов-инвалидов по зрению она является одной из традиционных.

Ежегодно обычные и незрячие студенты-первокурсники, обучающиеся в одной группе, принимают участие в адаптационном мероприятии «Учимся понимать друг друга», социально-психологических тренингах «Неравные старты», «Игры в темноте», мастер-классе по пространственному ориентированию «Движение без барьеров». В этот период важной частью работы наставников является помощь по адаптации и пространственному ориентированию студентов-инвалидов в университете и студенческом городке. В течение обучения они привлекаются к участию в научно-исследовательской работе студентов, в культурных, спортивных и других мероприятиях кафедры и университета.

Все студенты участвуют в совместной деятельности. В 2022–23 учебном году ею стали адаптационный практикум «Мастерская взаимопонимания», изготовление тактильных макетов для слепых и слабовидящих обучающихся ГКОУ ВО СКОШ в городе Владимире, подготовка экспонатов и участие в выставке ВлГУ «Современные адаптивные технологии в научной деятельности студентов с нарушениями зрения». Не остаются без внимания Международный день белой трости и Международный день добровольцев. Несколько раз в учебном году организуются совместные экскурсии в музеи городов Владимира, Москвы, Нижнего Новгорода. Студенты-волонтеры стали инициаторами подготовки и проведения Музейно-педагогического занятия «Музей ВлГУ. Адаптация экскурсий и экспонатов для студентов с ОВЗ».

Наши незрячие студенты приглашаются на муниципальные и региональные мероприятия Владимирского отделения ВОС, куда отправляются в сопровождении волонтеров. В 2023 году под руководством педагогов-наставников они заняли призовые места в региональном этапе Национального чемпионата профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» по компетенции «Психология».

Преподаватели-наставники и студенты-волонтеры в течение всего периода обучения оказывают психологическое и социально-педагогическое сопровождение студентам-инвалидам – бакалавров и магистров. В 2023 году студенты и преподаватели-наставники приняли участие в семинаре-практикуме «Быть самостоятельным круто» (НРООДИЗ «Перспектива, г. Н. Новгород).

Таким образом, преподавателям-наставникам необходимо проводить работу с первокурсниками по вовлечению их в волонтерские отряды, раскрывая благородную миссию добровольчества; приглашать студентов и готовить их к оказанию необходимой помощи студентам-инвалидам по зрению; способство-

вать совершенствованию добровольческой деятельности. Знакомить новых волонтеров с этикой общения, особенностями сопровождения и оказания помощи по социально-педагогической адаптации слепых и слабовидящих студентов. В качестве наставников могут также выступать студенты-волонтеры старших курсов. Необходимо повышать профессиональный уровень деятельности педагогов-наставников, развивать наставничество в студенческой среде.

### Список использованной литературы

1. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.

2. Есенина, Е. Ю. Наставничество на производстве: «Забытое старое» и «Желаемое новое» / Е. Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – №7. – С. 2–5.

3. Майер, А. В России может появиться закон о наставничестве / А. Майер. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/05/26/976982-v-rossii-mozhet-poyavitsya-zakon-o-nastavnichestve>. (дата обращения: 19.09.2023). – Текст : электронный.

4. Челнокова Е. А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 4 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike>. (дата обращения: 19.09.2023). – Текст : электронный.

## ПРАКТИКА НАСТАВНИЧЕСТВА «РУКА ПОМОЩИ»

*О.П. Паньшина*

*Устюженский дом социального обслуживания  
для граждан пожилого возраста и инвалидов  
г. Устюжна*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос применения практики наставничества молодых специалистов в учреждении стационарного типа для граждан с ограниченными возможностями здоровья, проанализированы применяемые методики на этапах реализации практики наставничества.

**Ключевые слова:** наставничество, адаптация, методики, молодые специалисты.

2023 год посвящен Году педагога и наставника. Традиционная форма наставничества как форма деятельности давно используется в нашем учреждении. «Устюженский дом социального обслуживания для граждан пожилого возраста и инвалидов» находится в сельской местности в селе Михайловское, где проживают 140 человек с ограниченными возможностями здоровья. В де-

кабре 2018 года состоялось открытие отделения № 2 в деревне Малое Восное, на базе бывшего детского дома, которое находится в 30 км от отделения № 1 в селе Михайловское.

Специфика организаций похожа, но в каждом есть свои нюансы, и именно эти нюансы делают социальную работу своеобразной и уникальной. Таким образом, возникла необходимость оказания помощи сотрудникам, поступившим на работу в дом-интернат. Коллектив учреждения постарался, чтобы адаптация специалистов в отделении № 2 к новым условиям труда прошла успешно и в короткие сроки. Специалисты социальной службы должны не только формировать направления социальной работы, внедрять в свою работу новые технологии, необходимо совершенствовать свои знания и умения. Поэтому трудовая деятельность между отделениями перешла в форму наставничества.

Целью наставничества является создание условий для поддержки и полного раскрытия личностных качеств наставляемого, успешной личной и профессиональной самореализации молодых специалистов.

Задачи наставничества:

- создать оптимальные условия для эффективного обмена личностным, жизненным и профессиональным опытом участвующих в наставнической деятельности;
- значительно сократить период адаптации к новому месту работы;
- повысить качество подготовки специалиста;
- добиться качественного выполнения обязанностей без помощи наставника;
- снизить текучесть кадров среди молодых специалистов;
- укрепить и развить корпоративный дух, удержать ценных сотрудников.

С января 2019 года в практике наставничества сформировалось сотрудничество специалиста по социальной работе (отделение № 1, с. Михайловское) и инструктора по трудовой терапии (отделение № 2, село Малое Восное).

На этом этапе мы использовали такие методы, как планирование деятельности инструктора по труду, личная беседа и личный пример, пояснение и разъяснение видов трудовой деятельности с инвалидами, мотивация к внедрению инновационных форм работы.

Личное общение до апреля 2020 происходило регулярно, неотложные вопросы решали с помощью мобильной связи. Специалист по социальной работе регулярно выезжала в отделение № 2, оказывала помощь в выборе направлений профессиональной деятельности, проводила методические учебы, совместно изучали и решали неотложные вопросы. Также инструктор по труду приезжала в отделение № 1, знакомилась с опытом работы с инвалидами в учреждении, осваивала необходимые методические материалы, законодательные акты, стандарты специалиста, инструкции и прочие документы.

Следующий этап наставничества был самым сложным не только для нас, но и для всей страны. В условиях самоизоляции специалисты социальной

службы скорректировали планы и методики проведения социально-реабилитационных мероприятий с помощью IT-технологий. Во время проведения карантинных мероприятий взаимодействие происходило дистанционно, с помощью телекоммуникационных технологий, таких как мобильная связь, Ватсап, Телеграмм, социальная сеть ВК, электронная почта.

Наставничество из традиционной формы работы, применяемой в учреждении, вследствие независящих от нас обстоятельств, плавно перешло в дистанционную форму с элементами личных встреч.

Регулярность взаимодействия зависела от степени сложности и неотложности решаемого вопроса и могла продолжаться от нескольких минут до нескольких часов. Использовались такие методы, как консультирование, информирование, дистанционное обучение.

На этом этапе происходит мониторинг готовности наставляемого самостоятельно решать вопросы без помощи наставника. Наставник просто ставит перед наставляемым работником задачи и подталкивает к решению, предлагая самому додуматься до него.

В процессе проведения мероприятий по наставничеству важную роль играет обратная связь. Необходимо отметить, что на каждом этапе наставничества проводится анализ взаимодействия наставника и наставляемого сотрудника, коррекция планов, методик и направлений деятельности.

Для наставника – это чувство ответственности за коллегу, оказание поддержки и помощи в решении вопросов. Для наставляемого – это обретение уверенности в своих силах, правильности выбранного решения, направления работы, коррекция планов и избежание ошибок в работе.

Работа инструктора по трудовой терапии в стационарном учреждении подразумевает не только оказание социально-трудовых услуг, но и формирование инновационных направлений социальной работы, внедрение в свою работу новых технологий, необходимость совершенствования своих знаний и умений.

В этом помогают дистанционные формы работы, которые мы стали использовать для освоения новых знаний и навыков, таких, как видеоконференции, круглые столы, методические площадки и объединения, участие в конкурсах разного уровня (региональных, областных, всероссийских).

Дистанционное обучение дает возможность не только получения дополнительных знаний специалистам, но и запускает процесс обсуждения и внедрения инноваций в работу. На этом этапе наставничество переходит в партнерское сотрудничество. Наставник и наставляемый сотрудник общаются на равных. Это – показатель того, что наставник хорошо выполнил свою работу, а наставляемый перенял опыт, погрузился в работу и дальше может развиваться самостоятельно.

Специалист по трудовой терапии всегда стремится познавать новые направления в работе с инвалидами, проживающими в отделении, изучает из-

менения в законодательной базе, развивает личностный рост и профессионализм. Она творческий человек, и ее мероприятия отличаются креативностью и неординарностью. В ее активе оказание не только социально-трудовых услуг, но и социокультурных, бытовых, педагогических, правовых, оздоровительных, коммуникативных.

Проживающие дома-интерната любят участвовать в игровых, театрализованных, интеллектуальных мероприятиях, так как им с ней интересно, весело, познавательно.

Понятие «наставничество» в социальной сфере должно соответствовать времени и развиваться вместе с нами. Смысл наставничества в том, чтобы профессиональный союз наставника и наставляемого был необходим тому и другому.

Подводя итог работы по практике наставничества, можно сказать, что для наставника молодой сотрудник – это не просто коллега, это друг, за которого всегда чувствуешь ответственность, сопереживание и проявляешь интерес к его дальнейшей деятельности. Для наставляемого наставник – это и учитель, и партнер, и добрый товарищ, который придет на помощь в любое время.

Отмечая изменения в работе инструктора по трудовой терапии, можно сказать, что и она в свое время тоже будет кому-то наставником. Ее готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений помогает увидеть динамику в профессиональном становлении.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧРЕЖДЕНИЯ**

*М.А. Пашичева, И.А. Петранцова, Н.В. Гаврикова  
Вологодский дом социального обслуживания  
г. Вологда*

**Аннотация.** Статья посвящена реализации наставнической деятельности в учреждении стационарного социального обслуживания как технологии формирования и развития кадрового потенциала.

**Ключевые слова:** наставничество, молодые специалисты, опытные наставники, этапы технологии.

Одна из важнейших ценностей нашего учреждения – команда сотрудников, имеющая опыт социального обслуживания людей с психическими расстройствами. Сохранить бесценный опыт специалистов старшего поколения, сокращая при этом время вхождения в суть работы и в деловые взаимоотношения новых сотрудников, позволяет эффективно работающая система наставничества.

Наставничество как технология способствует более быстрому формированию знаний и профессиональных компетенций у молодых специалистов, системно поддерживая теоретические и практические навыки оказания социальных услуг людям с ментальной инвалидностью.

Цель наставничества заключается в поддержке и развитии кадрового потенциала учреждения, создании условий для формирования эффективной системы вхождения в специфическую работу новых специалистов.

Наставничество решает следующие задачи:

- более быстрое и качественное вхождение в работу молодых специалистов, применение на практике и отработка имеющихся знаний и навыков, самостоятельности в принятии важных профессиональных решений;
- стимулирование молодых специалистов к творческой профессиональной деятельности, профессиональному и личностному развитию;
- профессиональная реализация наставников (опытных специалистов) посредством передачи профессиональных знаний, опыта в решении производственных задач, повышение авторитета среди коллег;
- сплочение коллектива посредством командной работы наставник – наставляемый;
- снижение кадрового движения в первые месяцы испытательного срока.

Технология наставничества в учреждении представлена несколькими этапами: начиная со знакомства со специалистом и его деятельностью в первые недели работы, постепенного расширения поля посильных трудовых действий в соответствии с циклограммой труда и под руководством наставника, завершая применением молодым специалистом имеющихся знаний и навыков в профессиональной деятельности с учетом специфики отделения и индивидуальными особенностями получателей социальных услуг.

Как результат завершающего этапа – качественное выполнение молодым специалистом трудовых функций в соответствии с циклограммой труда и изменяющимися условиями. Оценка деятельности нового специалиста осуществляется посредством рефлексии при общении с наставником.

Рефлексия может и должна сопровождать работу специалиста постоянно, но в итоге результаты освоения цикличной деятельности специалиста и его взаимодействия с получателями социальных услуг обязательно подводятся заместителем директора по социально-реабилитационной работе.

Первый этап наставнической деятельности – ознакомительный.

Здесь важно разделить роль заместителя директора по социально-реабилитационной работе, заведующего отделением и наставника. Заместитель директора по социально-реабилитационной работе отвечает за все подразделение, ставит перед сотрудниками общие на месяц и неделю задачи, исходя из планирования работы учреждения, подводит итоги контроля реализации определенных направлений деятельности социальной службы и специалистов и не может регулярно отвлекаться на конкретные вопросы дея-



тельности специалиста по социальной работе. Заведующий отделением планирует и контролирует организацию деятельности конкретного подразделения в целом. Поэтому вопросы, возникающие в ходе вхождения специалиста в деятельность учреждения, берет на себя опытный специалист – наставник.

Н.В. Гаврикова, специалист по социальной работе, утверждает, что «роль наставника гораздо шире в формировании специалиста по социальной работе, чем просто рассказ о традициях социального обслуживания в учреждении, знакомство с принятыми видами и способами деятельности, утвержденными приказами, и знакомство с коллективом коллег. Однако без передачи этих знаний не обойтись, ведь они помогают молодому специалисту преодолеть барьеры и эффективнее выполнять свои обязанности».

Следующий этап – освоение циклограммы деятельности специалиста.

Цикличность деятельности любого специалиста, предоставляющего определенные социальные услуги, осваивается в течение года. Некоторые этапы работы молодому специалисту могут представляться ненужными или несущественными. У молодого специалиста постоянно появляются вопросы, на которые лучше ответить вместе с опытным коллегой-наставником. Вопросы традиционно касаются общения с получателями социальных услуг и принятия решений по проблемам подопечных, взаимодействия с другими специалистами подразделений, внутреннего документооборота и технологий работы. Наставник может не отвечать на каждый возникающий ежедневно вопрос, но он может проработать ответы на принципиальные вопросы нового специалиста по социальной работе.

Процесс освоения циклограммы может длиться долго: от нескольких месяцев до года. Это зависит от сложности деятельности конкретного специалиста и качества вхождения в работу и в сложившийся коллектив.

Рефлексия. Этот этап или несколько этапов в ходе реализации циклограммы позволяет понять, насколько хорошо молодой специалист применяет осваиваемые компетенции в практической деятельности. Рефлексия позволяет молодому специалисту увидеть проблемы в освоении видов действий специалиста, наставнику – помочь в решении определенных проблем. При этом заместитель директора, заведующий отделением определяет качество подготавливаемых документов, качество удовлетворения запросов получателей социальных услуг и качество исполнения кодекса этики специалиста. В целом определяется уровень освоения циклической деятельности и возможности дальнейшей работы в учреждении.

Наставничество содействует не только качественному освоению видов и способов деятельности специалиста, но и формированию умений и навыков. Например, молодой специалист освоил работу с получателями социальных услуг, но качество заполнения документации оставляет желать лучшего. Значит, наставник показывает свои шаблоны документов, разъясняет, как правильно и оперативно заполнять данные документы, проработать качество до-

кументооборота. Через определенное время, обычно через месяц, подводятся итоги работы сотрудника по решению этой задачи.

Опытные сотрудники-наставники имеют опыт формирования умений и навыков подопечных в определенных видах деятельности и в достижении высоких результатов получателями социальных услуг на соревнованиях, в конкурсах, на фестивалях, готовы делиться этим опытом. Молодые специалисты при помощи наставников привыкают к реальным условиям социального обслуживания, имеют моральную поддержку в преодолении профессиональных трудностей, учатся быстрее решать конкретные проблемы, приобретают новый опыт и формируют необходимые профессиональные компетенции в социальном обслуживании людей, имеющих ментальные нарушения.

Как утверждает наша молодежь, наставник – это особенный человек, который способен выполнять несколько задач одновременно. Это тот специалист, который берет на себя ответственность за становление настоящего профессионала в своем деле. Он передает свои знания и накопленный за годы работы опыт, учит находить выход из сложных и непонятных ситуаций, которые могут возникнуть в рабочее время, а также, особенно важно, что наставник позволяет новому специалисту с большим комфортом влиться в рабочий процесс и коллектив.

Основные роли наставника – это поддержка и помощь в профессиональной деятельности, в организации работы с получателями социальных услуг, отработка формирования профессиональных навыков и выстраивания отношений с коллегами.

Наставничество создает условия для успешного вхождения молодых специалистов в трудовую деятельность, направленную на предоставление социальных услуг.

Работа с опытным специалистом позволяет быстрее осваивать компетенции для работы с людьми, имеющими психические расстройства, достигать результатов деятельности и удовлетворенности людей, проживающих в учреждении, качеством предоставляемых услуг.

Работа опытного специалиста-наставника не требует большого дополнительного финансирования, принципиально важным является моральное и материальное поощрение.

В ходе вхождения молодого специалиста в деятельность учреждения в период испытательного срока уже определяются продвинутые специалисты, которые быстро реагируют на складывающиеся обстоятельства и оперативно решают поставленные задачи. Также становится понятным алгоритм работы с конкретным молодым специалистом по его профессиональному развитию.

Наставничество способствует формированию преемственной деятельности социальной службы по предоставлению социальных услуг, которая поддерживается более опытными сотрудниками.

У системы наставничества есть и недостатки. В основном они связаны с качествами наставников и способами организации наставнической деятельности. В первую очередь, наставнику необходимы высокие моральные качества и педагогический такт. Важно, чтобы молодые специалисты были заинтересованы в помощи и поддержке опытных специалистов и не считали это бесполезной затеей. Если руководитель подразделения настаивает на большой работе наставника с молодым специалистом, то опытный специалист может не успевать выполнять свою работу. В данной работе, как и в mnogой другой, важно чувство меры в организации наставничества

Результатом наставничества в нашем учреждении для опытных специалистов стали: предоставление возможности расширения реализации профессионального опыта в организации предоставления социальных услуг; стимулирование развития компетенций специалистов и формирования алгоритмов разных видов деятельности; возможности для разработки авторских программ; расширение сферы деятельности в учреждении.

Результат наставничества в нашем учреждении для молодых специалистов: более мягкая и качественная профессиональная адаптация; доступность получения совета и рекомендаций опытных специалистов; возможность более быстрого освоения необходимых профессиональных навыков; возможность в дальнейшем самому стать наставником.

В наставничестве как двустороннем технологическом процессе развивается не только молодой специалист, но и наставник. Это происходит в формировании новых современных профессиональных знаний, умений, навыков и в реализации этого нового опыта. Обязательное условие успеха – постоянная рефлексия между наставляемым специалистами и наставником.

Таким образом, наставничество, с одной стороны, является технологическим процессом, а с другой – технология наставничества способствует формированию и развитию кадрового потенциала учреждения социального обслуживания.

## КОМПЛЕКСНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕХАНИЗМ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПО ТРУДОУСТРОЙСТВУ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

*Н.В. Сычева, А.А. Иванова, Н.А. Давыдова*  
*Череповецкий государственный университет*  
*г. Череповец*

**Аннотация.** Представлена характеристика проекта, позволяющего расширить возможности успешного взаимодействия людей с инвалидностью и работодателей, повысить мотивацию к трудоустройству со стороны соискателей и работодателей, предложения по совершенствованию процессов трудоустройства людей с инвалидностью.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, инвалиды-колясочники, профориентация, трудоустройство инвалидов, мотивация к трудоустройству.

Проблемы трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья остаются актуальными в нашем обществе. Существует большое количество программ и механизмов, в том числе государственных, которые направлены на улучшение показателей по трудовой занятости инвалидов, но не все из них оказываются эффективными по разным причинам.

Помимо технических проблем с потребностями обустройства рабочих мест и предоставления необходимого дополнительного образования, наиболее сложным фактором является то, что и в современном обществе существует проблема стереотипов и предрассудков в отношении инвалидов. Многие работодатели не представляют, какие навыки и возможности они могут иметь и не умеют оценивать их потенциал.

Таким образом, система работает не всегда эффективно как со стороны соискателей с инвалидностью, так как их образ жизни и ограничения перманентно негативно воздействуют на психическое состояние, вызывая множество специфичных проявлений, так и со стороны работодателей, не видящих действительно равные возможности в трудоустройстве инвалида и человека без ограничений по здоровью, что в свою очередь непосредственно сказывается на предоставлении самых некачественных вакансий или и вовсе отказ от идеи принятия в коллектив человека с ограничениями.

Все указанные выше факторы делают проблему низкого процента трудоустройства людей с инвалидностью актуальной, требующей комплексного подхода для решения. Поэтому в проекте мы решили сфокусироваться на 3-х направлениях:

– создание более специфичных и лично-ориентированных механизмов по взаимодействию соискателей с инвалидностью и работодателей:

– повышение мотивации и конкурентоспособности соискателей с инвалидностью за счет развития навыков самопрезентации и позитивного инклюзивного сообщества:

– расширение набора знаний, связанных с трудоустройством инвалидов, и лояльности к ним у работодателей.

Реализация в виде онлайн-площадки позволит не рассматривать проект, как региональный, а сразу ориентироваться на федеральный или даже международный уровень.

Один из требуемых механизмов – создание расширенной, специфичной анкеты для соискателей с инвалидностью, которая будет включать не только сухие данные о профессиональных знаниях и опыте, но и информацию о возможностях в трудовой деятельности. Таким образом, будет формироваться положительный фокус и у соискателя, и у работодателя, которые смогут адекватно осознавать, на какие вакансии соискатель подходит и какие ресурсы необходимо вложить для эффективного взаимодействия. Но любое взаимодействие не может быть эффективным без мотивации всех сторон, участвующих в процессе.

Мотивация является ключевым фактором в формировании стремлений личности в любой сфере деятельности. Важно отметить, что понимание мотивации невозможно без учета окружающей реальности. Особенно часто социальная среда для людей с ограниченными возможностями не способствует развитию мотивации к работе. Возможности для трудоустройства у лиц с ОВЗ минимальны, количество рабочих мест ограничено. Тем временем удовлетворенность материальным положением у лиц с ограниченными возможностями остается на низком уровне, что подталкивает их к желанию его улучшить. К сожалению, долговременные стереотипы не способствуют появлению устремлений к труду и полноценному участию в жизни общества. В течение длительного времени в России существовало представление о том, что человек с ограниченными возможностями нуждается в излечении прежде, чем приступить к полноценной жизни, но при этом существует множество ограничений. В отличие от этого за рубежом считают, что ограничения, связанные с инвалидностью, не должны являться барьером для полноценной жизни, и нужно лишь создать подходящие условия. Многие инвалиды, привыкшие к отказам и формирующие потребность в льготах и привилегиях от государства, лишены мотивации к трудовой деятельности. Кроме того, работодатели, выдвигая высокие требования к качеству рабочей силы, не создают подходящих условий для инвалидов. Необходимо не только создание инфраструктуры, способствующей включению инвалидов в социальные связи, но и изменение менталитета самих граждан.

Важной составляющей в работе с инвалидами является анализ личностных особенностей человека с ограниченными возможностями, его отношения к инвалидности, взаимодействия с социальной средой, а также его мотивации

к труду и социальным контактам. Особую роль здесь играют мотивационные установки. Применение методики «Мотивы выбора профессии» позволяет определить, определяется ли желание работать внешними или внутренними факторами. Внутренние факторы соответствуют потребностям человека в саморазвитии в профессиональной и социальной сферах. Внешние факторы делятся на два типа: положительные и отрицательные. Положительные связаны с материальным вознаграждением или одобрением социума, отрицательные – с давлением, требованиями или угрозами. При преобладании внутренних мотивов и положительной внешней мотивации у человека больше шансов достичь цели. Иногда мотивация выбора профессии определяется внутренними факторами, но могут возникать препятствия в их реализации. Это может зависеть от того, какие мотивы руководят инвалидом: мотивация к успеху или избегание неудачи. Люди, мотивированные к успеху, обычно активны и инициативны, стремятся к преодолению препятствий и проявляют настойчивость. Те, кто избегает неудач, чаще склонны к бездействию, пытаясь избежать риска и негативных исходов.

Профессиональная мотивация – это устойчивая система факторов, определяющих выбор профессиональной деятельности и стимулирующих к ее выполнению. Это процесс, который мотивирует как самого человека, так и других, достигать поставленных целей в работе. Мотивация, включая профессиональную, зависит от внутренних и внешних факторов, которые могут меняться со временем, создавая динамическое движение. Профессиональная мотивация существенно влияет на результативность работы. Особую важность имеют сами мотивы, они являются отправной точкой для деятельности и тесно связаны с профессиональной активностью личности. Равновесное воздействие сильных мотивов на эффективность профессиональной деятельности заключается в том, что на среднем уровне мотивации работа выходит наилучшим образом; при слишком высокой или слишком низкой мотивации производительность снижается. Профессиональные мотивы могут быть разнообразными: высокий заработок, желание избежать критики со стороны руководства, стремление сочетать интересы семьи и карьеры, желание сохранить текущее место жительства и другие.

Э.С. Чугунова выделила три типа профессиональной мотивации.

1. Доминантный тип. Данный тип подробно интересуется профессией и изучает как можно подробнее.

2. Ситуативный тип. Для такого типа важной составляющей в профессии выступает высокое денежное вознаграждение.

3. Суггестивный или конформистский – в данной классификации этот тип представлен как навязанное мнение со стороны социума, близких людей [1].

Для всех указанных типов мотивации крайне важным является развитие так называемых «мягких» навыков, которые повышают ценность соискателя для любого типа профессиональной деятельности и позволяют пройти именно

первый шаг на собеседовании: создание первого положительного впечатления. В отличие от навыков специфичных, которые требуются в определенной профессии и более неприменимы нигде, данные умения позволяют успешно сформировать резюме, анкету и создать позитивный образ соискателя для работодателя. Именно поэтому в нашем проекте первым шагом мы запускаем курс обучения, посвященный навыкам самопрезентации соискателей, и параллельно – информационную часть для работодателей, которая позволит дестигматизировать тему приема на работу сотрудников с инвалидностью, и подсветит положительные стороны такого трудового взаимодействия. Замотивированный сотрудник с высоким уровнем лояльности и желанием к развитию – именно такой образ соискателя с инвалидностью необходимо создавать для преодоления стереотипов.

Неотъемлемой частью проекта является партнерство с работодателями: сотрудничество с работодателями и партнерство с частным сектором могут способствовать созданию большего количества доступных вакансий и улучшению возможностей трудоустройства инвалидов.

Таким образом, создание комплексных проектов, направленных на трудоустройство людей с инвалидностью, является необходимым в текущей ситуации. Мотивационные механизмы для профессионализации инвалидов являются неотъемлемой частью процесса инклюзивной занятости и обеспечения равных возможностей на рынке труда. Разработка специализированных механизмов, специально разработанные образовательные программы, партнерство с работодателями и социальное включение играют важную роль в устранении барьеров перед профессиональной реализацией инвалидов.

Эффективное внедрение мотивационных механизмов для профессионализации инвалидов не только способствует их личному росту, но также обогащает общество за счет внесения разнообразных перспектив и потенциала, представляемых этой группой на рынке труда.

### **Список использованной литературы**

1. Чугунова, Э. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности / Э. С. Чугунова // Психологический журнал. – 1985. – № 4. – С. 73–86.

# НАСТАВНИЧЕСТВО КАК РЕСУРС ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ РАЗНЫХ ФОРМ ПОПЕЧЕНИЯ

*Н.Н. Шамахова*

*Вологодский центр помощи детям,  
оставшимся без попечения родителей, № 1  
г. Вологда*

**Аннотация.** В статье раскрыты возможности наставнической деятельности для успешного становления воспитанников и выпускников разных форм попечения. Приведены примеры эффективных проектов и технологий по наставничеству и их влияние на социализацию личности.

**Ключевые слова:** наставничество, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, проект, технология.

2023 год согласно Указу Президента Российской Федерации – Год педагога и наставника. Как показало время, это направление весьма актуально и востребовано. К примеру, реализацией областных проектов по данной тематике охвачено более полутора тысяч специалистов организаций социального обслуживания населения области, это практически одна треть работающих. Почему это так важно для педагогов, социальных работников и других специалистов? Ответ очевиден – получателями услуг являются вологжане не зависимо от возраста, нуждающиеся в разных видах поддержки, как государства, так и общества в целом.

Наставники, волонтеры, добровольцы оказывают неоценимую поддержку детям, оставшимся без попечения родителей, инвалидам, престарелым, семьям и гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В зависимости от целевой группы и поставленных задач определяются виды и формы наставнической деятельности. Мы остановимся на категории детей и молодежи, представим опыт работы по внедрению технологий наставничества, влияющих на успешность формирования и становления личности в современном социуме.

Согласно статистическим данным на 1 ноября 2023 года на территории области проживает 3898 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

3508, что составляет 88,9%, воспитывается в семьях граждан;

390 – 11,1 % находятся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Наставничество является эффективным инструментом социализации детей и подростков, лишенных родительского попечения.

В числе значимых людей в жизни воспитанников – представители исполнительной и законодательной власти, главы районов, военнослужащие, пред-



ставители духовенства, сотрудники правоохранительных структур, предприниматели, руководители предприятий, общественные деятели, равнодушные граждане, которые могут передать ребенку свой жизненный опыт, оказать адресную помощь семьям с детьми.

Наставничество в профессиональном самоопределении заложено в практику «Сыны полка», она реализуется по инициативе руководства Череповецкого высшего военного инженерного училища радиоэлектроники, БУ СО ВО «Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, "Наши дети"», при поддержке Правительства Вологодской области и Департамента социальной защиты населения. Практика позволяет подросткам подготавливаться к освоению среднего специального и высшего военного образования.

Воспитанники центров помощи детям и замещающих семей в возрасте от 15 до 17 лет, планирующие связать свою судьбу с защитой Отечества, проживают в общежитии учебного заведения, где каждому подростку подбирается наставник-профессионал.

Это значительно облегчает адаптацию с первого дня зачисления в ряды «Сынов полка», помогает выстраиванию зоны психологического комфорта. Воспитанники осваивают строевую, спортивную и физическую подготовку, углубленно изучают спецпредметы, живут по режиму и правилам военного вуза.

Потенциал наставничества в профессиональном самоопределении и подготовке воспитанников к самостоятельной также жизни активно раскрывают специалисты Вологодского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Флагман».

С января 2022 года при участии наставников-профессионалов реализуется творческий проект «Живая нить традиций». Его цель – знакомство подрастающего поколения с базовыми основами традиционной народной культуры, формирование интереса воспитанников к народным промыслам, понимание особенностей и взаимосвязи отдельных видов народного творчества.

Основными направлениями данного проекта является овладение знаниями и представлениями об искусстве кружевоплетения, истории данного промысла, формирование практических умений и навыков самостоятельно разработать и сплести простое кружевное изделие, развитие творческих способностей и индивидуальности воспитанников, возможность участия в выставках, конкурсах, получение допрофессиональной подготовки по профессии «кружевница».

Для реализации проекта в учреждении оборудовано специальное помещение, есть возможность использовать специальные технические средства. В рамках реализации проекта также учитываются возрастные возможности, уровень развития воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Интересен проект Великоустюгского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, направленный на развитие наставничества сотрудников полиции над подростками, состоящими на различных видах профилактического учета. Итоги проекта подводятся на ежегодном конкурсе «Лучший шеф-наставник», где отмечаются пары «воспитанник – наставник», добившиеся значимых достижений в поведении, образовании, творчестве, спорте. Успешная социализация воспитанников проходит и при участии шефов попечительского совета.

Каждое учреждение имеет свою историю, концепцию, традиции, поэтому процесс наставничества имеет свои особенности.

Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1, реализует практико-ориентированную технологию «Попутный ветер», она мотивирует выпускников на активизацию собственных ресурсов через освоение новых социальных компетенций и включение в добровольческую деятельность с воспитанниками.

В основу технологии заложена подготовка «социальных гидов». Социальный гид – это успешный выпускник, состоявшийся в жизни как гражданин, семьянин, труженик, прошедший обучение по специальной программе и передающий свой жизненный опыт тем, кто нуждается в социальной помощи. Старшие братья и сестры, выйдя в самостоятельную жизнь, создавая семьи, берут под опеку своих младших родственников.

С позиции «равный – равному» молодые наставники доносят те моменты, которые подростки в силу возраста не воспринимают от воспитателей.

В процессе общения между наставниками и подопечными могут формироваться и формируются устойчивые дружеские социальные взаимоотношения, оказывается системная поддержка и помощь в решении правовых, организационных, социально-бытовых и других вопросов.

Востребованность данной практики позволяет минимизировать низкий уровень адаптации в обществе: снижается число подростков, совершающих правонарушения и самовольные уходы.

Живой пример наставников способствует раннему выявлению воспитанников-лидеров, способствует формированию добровольческих начал, новых социальных связей, приводит к социально- и личностно-значимым изменениям в жизни воспитанников. Развитию у подростков чувства ответственности, уверенности в своих способностях, формированию активной гражданской позиции. Воспитанники – активные защитники природы и животных, реальными делами помогают обществу «Велес», неоднократные победители проектов «ЭкоВологда», «Чистые игры». Наравне со взрослыми участвуют в подготовке и проведении кукольных спектаклей и игровых программ для малышей Дома ребенка, мастерят в мастерской артобъекты для веранд, организуют концерты для детей отделения детской онкологии, гематологии и химиотерапии г. Во-

логды. Средства от продажи ручных изделий на ярмарках передают ребенку-инвалиду, с которым ребят связывает многолетняя дружба.

Технология «Прикоснись сердцем», родившаяся в ходе реализации «Попутного ветра», отмечена дипломом лучшей региональной социальной практики детского добровольчества, направленной на включение детей в оказание помощи сверстникам.

Уникальность практики «Попутный ветер» заключается в ее саморазвитии, добровольном приросте участников, реальных результатах, несложной трансляции опыта, востребованности молодежью.

Практика включена в топ 100 лучших практик, реализуемых Благотворительным Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, авторы награждены дипломом победителя по Северо-Западному федеральному округу за 1 место в номинации «Наставничество в социальной сфере». Презентация «Попутного ветра» представлялась в ряде регионов РФ как специалистами, так и самими выпускниками.

Данная форма доказала, что ресурс выпускников довольно значителен, поэтому с их помощью реализуется еще ряд проектов, в том числе проект «К вершинам добра». В целевой группе воспитанники, в том числе «подростки группы риска», на безвозмездной основе выезжают в двухнедельные экспедиции на восстановление храмов в Вологодском районе. Наставниками выступают выпускники, отдавшие свои силы на благо возрождения святыней, когда сами проживали в детском доме, и продолжающие это благородное дело

Выпускники становятся для воспитанников образцом для подражания. Это мы наблюдаем в различных направлениях: творчестве, спорте, труде.

В связи с проведением в последние годы активной политики семейного устройства детей-сирот в семьи практически 89 % детей-сирот проживают в семьях. Для ребенка это естественная среда развития и роста. Но, к сожалению, не всегда ожидания опекунов и детей становятся реальностью. И в ряде случаев не хватает индивидуальной поддержки и доверенного лица, который смог бы нивелировать конфликт, помочь разобраться в сложных вопросах, разъяснить ситуацию. Отсюда – риск вторичного сиротства, что наносит ребенку еще большую психологическую травму, формирует «базовое недоверие к миру», ведет к асоциальным проявлениям. С этой целью в 2023 году совместно с Вологодским региональным отделением Российского детского фонда разработан проект «#Семейный наставник».

Основная задача – создание поддерживающей социальной среды вокруг семьи за счет ресурса индивидуального наставника, который: объединит и сплотит семью, поделится опытом профессионального становления, поддерживая успехи ребенка в учебе, определении собственных индивидуальных целей и путей их достижения. Окажет помощь в выстраивании конструктивного взаимодействия родителей и детей, урегулировании и разрешении конфлик-

тов, как результат – улучшение детско-родительских отношений в 80 % семей, участников проекта. А значит, сохранена естественная для ребенка среда.

Практика семейного наставничества как технология сопровождения семьи в трудной жизненной ситуации востребована и эффективна, особенно на этапе первого года нахождения ребенка в замещающей семье.

Одним из системообразующих компонентов в развитии наставнического движения в социальной сфере являются Школы наставничества, открытые в г. Вологде, г. Череповце, г. Великий Устюг. Ресурс для привлечения заинтересованных граждан в наставники – это гранты, активно используемые при проведении мероприятий проектов.

В феврале 2023 года в г. Великий Устюг (на вотчине Деда Мороза) в целях популяризации роли наставника, развития системы наставничества в отношении детей-сирот и выпускников всех форм попечения, поощрения лучших наставников состоялся региональный форум наставников «Наставничество – путь к успеху». Форум показал, что ряды наставников постоянно пополняются, они востребованы молодым поколением. Важность и значимость наставничества подтверждается успешными результатами в становлении и развитии воспитанников и выпускников разных форм попечения.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

***Н.В. Шильниковская***

*Великоустюгский центр помощи детям,  
оставшимся без попечения родителей  
г. Великий Устюг*

**Аннотация.** В статье обобщен опыт организации наставничества сотрудников ОМВД воспитанникам, совершившим правонарушения и состоящим на профилактическом учете. Раскрыты особенности применения инновационной формы работы – конкурс пар: наставник – наставляемый «Лучший шеф-наставник».

**Ключевые слова:** наставник, наставляемый, взаимодействие, результат.

Великоустюгский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, – одна из старейших организаций для детей в Северо-Западном федеральном округе России. Еще в 1885 году устюжский купец Василий Иванович Костров пожертвовал здание под рукодельни для малолетних девочек-сирот и выделил первоначальный капитал на их содержание. Этот год и является датой основания учреждения.

За время существования учреждение преобразовалось от рукоделен, детского дома до современного многофункционального центра.

Тенденции последних лет показывают, что в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, чаще всего поступают подростки, имеющие опыт совершения правонарушений, бродяжничества и уже состоящие на профилактическом учете. Так, большую часть коллектива детей Великоустюгского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, составляют воспитанники в возрасте от 12 до 18 лет. На данный момент таких детей 54 % от всего контингента.

Эта ситуация обуславливает необходимость поиска эффективных форм работы по профилактике отклоняющегося поведения, правонарушений и самовольных уходов детей.

Одной из таких форм стал проект, стартовавший в учреждении в 2019 году и активно развивающийся по сей день. В его основе – взаимодействие сотрудников ОМВД и воспитанников, совершивших правонарушения и состоящих на профилактическом учете. При этом суть взаимодействия не только во встречах и профилактических беседах, а в практическом тесном общении, наставничестве сотрудников подросткам.

Ключевое мероприятие проекта – ежегодный конкурс пар: наставник – наставляемый «Лучший шеф-наставник».

Задачами конкурса определены:

- повышение эффективности профилактической работы в области правового воспитания несовершеннолетних;
- развитие современных форм взаимодействия сотрудников ОМВД с воспитанниками;
- популяризация лучших практик наставничества.

Ежегодно меняется тематическое и содержательное наполнение конкурса.

В 2019 году конкурс проводился в следующих номинациях:

- «Лучший в профилактической работе» (максимальное снижение количества правонарушений и фактов самовольных уходов у воспитанников);
- «Лучший во взаимодействии» (максимальное количество совместных с воспитанниками мероприятий и встреч, помощь в организации полезной занятости воспитанников);
- «Лучший в образовании» (максимальное повышение уровня успеваемости у воспитанника).

Каждый месяц пары наставник – подопечный заполняли контрольный лист и в итоге выявились победители.

В условиях пандемии 2020 года конкурс прошел в формате онлайн. Учитывая возможности этого года в патриотическом воспитании молодежи, конкурс был посвящен 75-летию Великой Победы и носил название «Лучший шеф-наставник – 2020. Юбилей Великой Победы».

Общение наставников и воспитанников осуществлялось онлайн-способами: мобильная связь, переписка по электронной почте, видеозвонки и т.д. Победители были определены в трех номинациях:

- «Лучший в прозе о войне» (совместное сочинение на основе художественных произведений о Великой Отечественной войне);
- «Лучший в фильме о войне» (создание презентации о фильме, телевизионном образе или герое фильма);
- «Лучший в фактах о войне» (разработка реферата о необычных фактах и событиях военных лет).

2021 год стал годом проведения конкурса «Лучший шеф-наставник – 2021. Земля героев». Предметом и содержанием конкурса стали материалы об устюжанах, Героях Советского Союза, получивших это высокое звание в годы Великой Отечественной войны.

Пары наставников и подопечных подготовили совместные работы в следующих номинациях: «Лучшая презентация»; «Лучший видеоролик»; «Лучший буклет».

В 2022 году конкурс получил название «Лучший шеф-наставник: спорт-детям!» и проводился в следующих номинациях:

- «Лучший в профилактической работе – 2022» (максимальное снижение количества правонарушений и фактов самовольных уходов у подопечных, снятие несовершеннолетних с профилактического учета);
- «Лучший во взаимодействии – 2022» (максимальное количество совместных с воспитанниками спортивных мероприятий и встреч);
- «Лучший в достижениях – 2022» (максимальное количество наград, побед в спорте и физической культуре подопечного).

В рамках конкурса «Лучший шеф-наставник – 2023. Вместе можем все» организовано более десяти коллективных мероприятий команды наставников и воспитанников:

- «День добрых дел», в ходе которого пары оказывали помощь семьям участников СВО;
- «Обереги добра» – мастер-класс по изготовлению оберегов для участников СВО;
- «Турнир по настольному теннису» – соревнование пар наставников и наставляемых;
- «Яркий взгляд» – фотосессия воспитанников с наставниками;
- «Весна пришла» – мастер-класс по изготовлению скворечников;
- «Наставник-профессионал» – встреча на рабочем месте с заместителем начальника УМВД России по Вологодской области.

В ходе конкурса для всех участников проведено единое мероприятие «Марафон добрых дел». В его ходе каждая пара наставник – наставляемый выбрала и реализовала социально-полезное дело.

Победителем конкурса стала пара, набравшая наибольшее количество баллов по критериям, направленным на оценку степени включенности под-

ростка в совместную деятельность; творческий подход, проявленный в ходе подготовки и проведения мероприятий; степень информационной открытости результатов участия в мероприятии.

Практика доказала свою эффективность. Взаимодействие сотрудников полиции и подростков стало более доверительным и личностным. Если раньше подростки воспринимали представителей правоохранительных органов как оппозицию, общение с ними вызывало протест, отвержение, агрессию, то после проведенной работы появилось личностное общение, основанное на уважении и доверии.

Значительно изменился имидж сотрудника органов внутренних дел среди детей. Подростки увидели в наставниках взрослых друзей, способных не только контролировать и наказывать, но и помогать в жизненных ситуациях.

Сейчас 100 % детей, состоящих на профилактическом учете, имеют наставников из числа сотрудников ОМВД. Данные статистики последних лет показывают стабильную положительную динамику снижения количества подростков, совершивших правонарушения и самовольные уходы. В 2020 году таких воспитанников было 12, в 2021 – 9, в 2022 количество снизилось до 8.

За 2023 год 6 подростков сняты с профилактического учета в ОМВД. На сегодняшний день подростков, совершивших правонарушения и самовольные уходы в учреждении, нет.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агафонова Софья Андреевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Россия.

**Андреева Анастасия Александровна**, педагог-психолог, БОУ ВО «Вологодский многопрофильный лицей», г. Вологда, Россия.

**Андреевская Лариса Анатольевна**, директор БУ СО ВО КЦСОН «Кичменгско-Городецкого района», с. Кичменгский Городок, Россия.

**Асанова Татьяна Васильевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Афанасьева Алла Сергеевна**, канд. психол. наук, кафедра психолого-педагогического образования, АНО ВПО РосНОУ, Домодедовский филиал, Россия.

**Афанасьева Валентина Анатольевна**, специалист по социальной работе АУ СО ВО «Череповецкий дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1», г. Череповец, Россия.

**Балуевская Светлана Владимировна**, преподаватель БПОУ ВО «Вологодский областной колледж искусств», г. Вологда, Россия.

**Белая Светлана Александровна**, старший преподаватель кафедры пения УО «Белорусская государственная академия музыки», г. Минск, Белоруссия.

**Берсенева Лилия Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Блинова Светлана Владимировна**, канд. искусствоведения, доцент, доцент кафедры музыкального искусства и образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Бочкарева Ольга Васильевна**, д-р пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Вадуринна Елена Николаевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Ван Бинцюань**, соискатель кафедры музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства УО «Белорусская государственная академия музыки», г. Минск, Белоруссия.



**Варбанец Елена Сергеевна**, преподаватель БПОУ ВО «Сокольский педагогический колледж», г. Сокол, Россия.

**Васюра Светлана Александровна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Россия.

**Волкова Ксения Вадимовна**, тьютор МОУ СОШ № 39, г. Вологда, Россия.

**Гаврикова Наталья Викторовна**, специалист по социальной работе АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Гальперина Диана Андреевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Громова Жанна Михайловна**, директор АУ СО ВО «Череповецкий дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1», г. Череповец, Россия.

**Гуань Чэнюань**, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.

**Давыдова Наталья Алексеевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Дан Натали**, учитель математики, МАОУ «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия»; магистрант, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород, Россия.

**Дегтярева Надежда Викторовна**, учитель музыки МОУ СШ № 43 имени А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка, г. Ярославль, Россия.

**Демидова Татьяна Анатольевна**, канд. пед. наук, Бюджетное учреждение социального обслуживания Вологодской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, „Наши дети“», г. Череповец, Россия.

**Долгина Екатерина Евгеньевна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МУДО ДШИ «Гармония» г.о. Власиха Московской области; аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия.

**Долгушина Марина Геннадьевна**, д-р искусствоведения, доцент, заведующий кафедрой музыкального искусства и образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Елансков Роман Иванович**, преподаватель ГПОУ ТО «Тульский колледж искусств имени А.С. Даргомыжского», г. Тула, Россия.

**Жукова Мария Аркадьевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Россия.

**Жукова Светлана Васильевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»; педагог-психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 „Земляничка“», г. Вологда, Россия.

**Загоскина Татьяна Викторовна**, заместитель директора по организационно-педагогической работе БУ ВО «Областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Вологда, Россия.

**Закирова Гульнара Миняхановна**, старший преподаватель кафедры педагогики и социальных технологий филиала ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Воткинск, Россия.

**Запевалова Людмила Георгиевна**, канд. искусствоведения, доцент, доцент кафедры теории музыки УО «Белорусская государственная академия музыки», г. Минск, Белоруссия.

**Иванова Анастасия Алексеевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Камакина Ольга Юрьевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Капустина Елена Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования, общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Карачева Анна Николаевна**, старший методист АУ ВО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Кирилова Елена Алексеевна**, канд. филол. наук, заведующий кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Вологодской духовной семинарии, г. Вологда, Россия.

**Климантова Ирина Николаевна**, культорганизатор АУ СО ВО «Череповецкий дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1», г. Череповец, Россия.

**Клопова Юлия Владимировна**, психолог АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Кожина Ирина Кузьминична**, заместитель директора по реабилитационной работе АУ СО ВО «Череповецкий дом социального обслуживания», г. Череповец, Россия.

**Коковина Любовь Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Котик Екатерина Михайловна**, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Красильникова Евгения Александровна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»; педагог-психолог МАОУ «Центр образования № 42», г. Вологда, Россия.

**Кузнецов Александр Владимирович**, БУ СО ВО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних „Феникс“», г. Вологда, Россия.

**Кузнецова Елена Алексеевна**, педагог-психолог АУ СО ВО «Дом социального обслуживания „Сосновая Роща“», д. Сосновая Роща, Россия.

**Кузнецова Полина Владимировна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Ловкова Екатерина Александровна**, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Мавланова Камилла Зокировна**, магистрант, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия.

**Макарова Алина Александровна**, слушатель, Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань, Россия.

**Макеева Ирина Александровна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Макина Татьяна Николаевна**, методист БУ СО ВО «Кадниковский детский дом-интернат, предназначенный для граждан, имеющих психические расстройства», г. Кадников, Россия.

**Малухина Нина Владимировна**, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда, Россия.

**Малькова Анастасия Андреевна**, старший лаборант ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Маракушина Ирина Геннадьевна**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия.

**Марченко Любовь Андреевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Мороз Лариса Викторовна**, заместитель директора по научно-методической работе БУ СО ВО «Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1», г. Вологда, Россия.

**Мурышева Алена Николаевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»; педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 41», г. Вологда, Россия.

**Нагибина Ольга Валерьевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, заместитель директора Института педагогики, психологии и физического воспитания по научной работе, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Никифорова Вероника Алексеевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Ню Юнъмэн**, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.

**Павозкова Ольга Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия.

**Паневин Алексей Святославович**, магистрант, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, Россия.

**Паньшина Ольга Павловна**, специалист по социальной работе АУ СО ВО «Устюженский дом социального обслуживания для граждан пожилого возраста и инвалидов», г. Устюжна, Россия.

**Парамонова Ульяна Сергеевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Пашичева Марина Александровна**, директор АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Петранцова Ирина Александровна**, канд. пед. наук, заведующий социально-реабилитационным отделением АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Поярова Татьяна Александровна**, канд. пед. наук, доцент, директор Института педагогики, психологии и физического воспитания ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Пушкина Оксана Викторовна**, преподаватель БПОУ ВО «Сокольский педагогический колледж», г. Сокол, Россия.

**Рейма Оксана Ярославовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального искусства и образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Сигова Вера Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального искусства и образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Силинская Юлия Павловна**, заместитель директора по информационно-методической работе БУ ВО «Областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Вологда, Россия.

**Скахина Полина Николаевна**, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Смекалов Даниил Андреевич**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Соболева Мария Евгеньевна**, директор БУ ВО «Областной центр ППМСП Вологодской области», г. Вологда, Россия.

**Соколовская Анна Николаевна**, педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 110 „Аистенок“», г. Вологда, Россия.

**Соколовская Ольга Константиновна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Старцева Елена Алексеевна**, учитель-логопед, заместитель директора БУ ВО «Областной центр ППМСП Вологодской области», г. Вологда, Россия.

**Стругова Наталья Александровна**, педагог-психолог Ресурсного центра инклюзивного образования ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия.

**Сычева Наталия Викторовна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Табунов Иван Александрович**, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Тихомирова Алла Анатольевна**, канд. искусствоведения, доцент, доцент кафедры теории музыки УО «Белорусская государственная академия музыки», г. Минск, Белоруссия.

**Тихомирова Екатерина Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Трандина Елена Евгеньевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Трапезникова Елена Николаевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»; педагог-психолог МБОУ ВМР «Ермаковская средняя школа», п. Ермаково, Россия.

**Тюрина Алена Леонидовна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»; учитель начальных классов БОУ СМО «Основная общеобразовательная школа № 2 имени В.Н. Изюмова», г. Сокол, Россия.

**Урусова Ольга Ивановна**, старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь.

**Ушакова Наталья Евгеньевна**, канд. ист. наук, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

**Фалетрова Ольга Михайловна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Цатурян Марина Оганесовна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Цветкова Светлана Владимировна**, учитель-дефектолог, заместитель директора БУ ВО «Областной центр ППМСП Вологодской области», г. Вологда, Россия.

**Шалаевская Алена Владимировна**, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия.

**Шамахова Наталья Николаевна**, канд. пед. наук, директор БУ СО ВО «Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1», г. Вологда, Россия.

**Шеркунова Дарьяна Николаевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Шильниковская Наталья Владимировна**, социальный педагог БУ СО ВО «Великоустюгский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», г. Великий Устюг, Россия.

**Шубина Екатерина Эдуардовна**, культурный организатор АУ СО ВО «Вологодский дом социального обслуживания», г. Вологда, Россия.

**Щеголева Елена Васильевна**, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Югова Людмила Владимировна**, воспитатель БУ СО ВО «Великостюгский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», г. Великий Устюг, Россия.

**Яблокова Аида Вячеславовна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Россия.

**Яковенко Иван Николаевич**, заместитель директора по социальной работе АУ СО ВО «Череповецкий дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1», г. Череповец, Россия.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
-------------------	---

### СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА УСПЕХА И УСПЕХ ПЕДАГОГА»

<b>Агафонова С.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ .....	5
--	---

<b>Берсенева Л.А., Тихомирова Е.Л.</b> ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....	10
---	----

<b>Вадурин Е.Н., Андреева А.А.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ: УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ .....	16
--	----

<b>Васюра С.А.</b> СТИЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБЩЕНИЯ, АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГА .....	20
---	----

<b>Гальперина Д.А.</b> АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ГОРОДЕ ВОЛОГДЕ .....	27
--	----

<b>Дан Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	31
---	----

<b>Долгина Е.Е.</b> ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	35
--	----

<b>Загоскина Т.В., Силинская Ю.П.</b> МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ НАЧИНАЮЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА .....	38
---	----

<b>Закирова Г.М.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ И АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	41
--	----

<b>Коковина Л.Н.</b> РЕСУРС КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	45
---	----



<b>Кузнецов А.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....	54
<b>Маракушина И.Г.</b> ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ВЫЗОВЫ И РЕСУРСЫ УСПЕХА.....	57
<b>Парамонова У.С., Щеголева Е.В.</b> ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	60
<b>Поярова Т.А.</b> ТОЧНОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	63
<b>Пушкина О.В.</b> РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ 16–17 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕСА.....	67
<b>Скахина П.Н.</b> К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....	70
<b>Смекалов Д.А.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	75
<b>Тихомирова Е.Л.</b> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УСПЕХЕ ПЕДАГОГА.....	78
<b>Трандина Е.Е.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБУЧЕНИЯ .....	83
<b>Тюрина А.Л., Яблокова А.В.</b> ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РИСКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ САМООЦЕНКИ .....	87
<b>Урусова О.И.</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....	90
<b>Ушакова Н.Е.</b> ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» .....	94
<b>Югова Л.В.</b> СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	97

**СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ  
ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ  
ИНКЛЮЗИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»**

<b>Асанова Т.Л.</b> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	101
<b>Афанасьева А.С.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	106
<b>Демидова Т.А.</b> МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	111
<b>Жукова М.А.</b> КОНКУРЕНТНАЯ СРЕДА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОРГАНИЗАЦИИ: ЗА И ПРОТИВ.....	116
<b>Жукова С.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	121
<b>Камакина О.Ю., Кузнецова П.В.</b> СПЕЦИФИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТОВ.....	125
<b>Красильникова Е.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	127
<b>Кузнецова Е.А.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО РЕАЛИЗАЦИИ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ .....	130
<b>Малухина Н.В.</b> РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС» В ПРОЕКТИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС .....	135
<b>Мурышева А.Н., Цатурян М.О.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	139
<b>Соболева М.Е., Старцева Е.А., Цветкова С.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	142

<b>Соколовская А.Н., Соколовская О.К. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ .....</b>	<b>146</b>
<b>Стругова Н.А., Павозкова О.Е. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ .....</b>	<b>151</b>
<b>Трапезникова Е.Н. ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ.....</b>	<b>155</b>
<b>Шеркунова Д.Н. РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>158</b>

**СЕКЦИЯ «СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МУЗЫКАНТА  
В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ»**

<b>Балуевская С.В. ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА .....</b>	<b>162</b>
<b>Белая С.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МЕДИАСРЕДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ .....</b>	<b>165</b>
<b>Блинова С.В. ВОЛОГОДСКИЙ КОМПОЗИТОР-ЛЮБИТЕЛЬ ИГОРЬ БЕЛКОВ.....</b>	<b>171</b>
<b>Бочкарева О.В. ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ .....</b>	<b>178</b>
<b>Ван Бинцюань ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУ ЧЖИЦИНА (1889–1969) И ПУТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НОВОГО КИТАЯ.....</b>	<b>183</b>
<b>Гуань Чэнюань ДАЙ ЮЙЦЯН: ЛИЧНОСТЬ ПЕВЦА И ЕГО ВКЛАД В РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ОПЕРЫ.....</b>	<b>188</b>
<b>Дегтярева Н.В., Фалетрова О.М. МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ МУЗЫКИ.....</b>	<b>193</b>
<b>Долгушина М.Г. КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВУЗЕ И ИХ РОЛЬ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....</b>	<b>196</b>
<b>Елансков Р.И. МОТИВАЦИЯ – КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ.....</b>	<b>200</b>

<b>Запевалова Л.Г. ПО СТРАНИЦАМ ПРОШЕДШЕГО ЮБИЛЕЯ БЕЛО-РУССКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ МУЗЫКИ (1932–2022): КАФЕДРА ОПЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ И ХОРЕОГРАФИИ ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА...</b>	204
<b>Никифорова В.А., Фалетрова О.М. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	209
<b>Нью Юньмэн ТВОРЧЕСТВО ВАН ЛИПИНА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КИНОМУЗЫКИ КИТАЯ РУБЕЖА XX–XXI ВЕКОВ</b>	214
<b>Рейма О.Я. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН</b>	217
<b>Сигова В.Л. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА</b>	221
<b>Тихомирова А.А. ВУЗОВСКИЙ КУРС АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ВОКАЛИСТОВ: НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ</b>	226

### **СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ»**

<b>Андреевская Л.А. КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	230
<b>Варбанец Е.С. РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОКОЛЬСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА</b>	235
<b>Волкова К.В. ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ</b>	239
<b>Громова Ж.М., Яковенко И.Н., Афанасьева В.А., Климантова И.Н. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И СОЦИАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ</b>	244
<b>Капустина Е.Ю. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОРТОБИОЗА СТУДЕНТА</b>	246

<b>Карачева А.Н, Клопова Ю.В., Шубина Е.Э. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ И АДАПТАЦИЮ В СОЦИУМЕ ПОЛУЧАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ .....</b>	<b>249</b>
<b>Кирилова Е.А. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР С МЕТОДИКОЙ ПРЕПОДАВАНИЯ .....</b>	<b>253</b>
<b>Кожина И.К. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ (ВОЛОНТЕРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРОЖИВАЮЩИХ СТАЦИОНАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ .....</b>	<b>258</b>
<b>Котик Е.М., Ловкова Е.А., Малькова А.А., Табунов И.А., Шалаевская А.В. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА РАБОТЫ С ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КЛАССАМИ .....</b>	<b>263</b>
<b>Мавланова К.З. ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОМОЩНИК В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ .....</b>	<b>267</b>
<b>Макарова А.А. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНЫХ ДЕЙСТВИЙ СО СТОРОНЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....</b>	<b>271</b>
<b>Макеева И.А. СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....</b>	<b>276</b>
<b>Макина Т.Н. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....</b>	<b>278</b>
<b>Марченко Л.А. СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....</b>	<b>281</b>
<b>Мороз Л.В., Шамахова Н.Н. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОТНОШЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ ВСЕХ ФОРМ ПОПЕЧЕНИЯ .....</b>	<b>285</b>
<b>Нагибина О.В. ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ .....</b>	<b>290</b>
<b>Паневин А.С., Черкасова И.П. НАСТАВНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ – ИНВАЛИДАМ ПО ЗРЕНИЮ .....</b>	<b>294</b>

<b>Паньшина О.П. ПРАКТИКА НАСТАВНИЧЕСТВА «РУКА ПОМОЩИ».....</b>	<b>299</b>
<b>Пашичева М.А., Петранцова И.А., Гаврикова Н.В. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧРЕЖДЕНИЯ .....</b>	<b>302</b>
<b>Сычева Н.В., Иванова А.А., Давыдова Н.А. КОМПЛЕКСНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕХАНИЗМ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПО ТРУДОУСТРОЙСТВУ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ .....</b>	<b>307</b>
<b>Шамахова Н.Н. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК РЕСУРС ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ РАЗНЫХ ФОРМ ПОПЕЧЕНИЯ .....</b>	<b>311</b>
<b>Шильниковская Н.В. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ .....</b>	<b>315</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>319</b>

*Научное издание*

ВОСПИТАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции,  
посвященной Году педагога и наставника  
(Вологда, 29 ноября 2023 г.)

*Электронное издание*

Рекомендовано к изданию 13.12.2023. Уч.-изд. л. 20,3.

---

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»  
160000, г. Вологда, ул. Ленина, 15