

# Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

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

12+

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



**ВЫПУСК № 4 (61), октябрь – декабрь 2023**



<http://www.iro38.ru>

## ЖУРНАЛ «Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

### Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования  
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

**Главный редактор:** И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

**Заместители главного редактора:** Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),

А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

**Ответственный секретарь:** Е. К. Балкова (Иркутск)

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. В. Алексеев, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Е. А. Алисов, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. В. Антоненко, д-р психол. наук, доц. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. А. Бабицкая, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Г. Ц. Бадужева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ), Т. И. Бакланова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Э. В. Балакирева, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), И. В. Балшикая, д-р пед. наук, доц. (Ожно-Сахалинск), Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), Е. И. Бражник, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск), А. Вайль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валушина, канд. пед. наук (Иркутск), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Т. Н. Волковская, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. В. Воробьева, д-р пед. наук, доц. (Иркутск), З. М. Гаджимурадова, д-р психол. наук, проф. (Махачкала), А. Ф. Галимуллина, д-р пед. наук, проф. (Казань), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Киров), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дейкина, д-р пед. наук, проф. (Москва), Ю. В. Еремин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. В. Жигорева, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Загравская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. В. Захарева, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, доц. (Москва), Н. А. Загеева, канд. социол. наук, доц. (Улан-Удэ), В. Ю. Захаров, д-р ист. наук, проф. (Москва), Н. В. Зеленко, д-р пед. наук, проф. (Армавир), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), Л. В. Капилович, д-р мед. наук, проф. (Томск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), Е. А. Кедярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Клочкова, д-р психол. наук, проф. (Ярославль), О. И. Ключко, д-р филос. наук, доц. (Москва), Н. Л. Кольчикова, д-р пед. наук, доц. (Абакан), А. Ю. Корбут, д-р филос. наук, проф. (Иркутск), А. Н. Корнев, д-р психол. наук (Санкт-Петербург), О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц. (Киров), А. В. Кубасов, д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург), М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), Б. В. Курирянов, д-р психол. наук, проф. (Москва), О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск), Е. Б. Лактинова, д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск), Е. А. Медведева, д-р психол. наук, проф. (Москва), Г. А. Мишина, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск), Н. М. Назарова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. А. Нестерова, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. Е. Павлов, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ), С. Б. Пашкин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф. (Ульяновск), С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф. (Якутск), К. Ю. Плотников, канд. пед. наук (Санкт-Петербург), В. Б. Поплавский, д-р физ.-мат. наук, доц. (Саратов), Ю. А. Разенкова, д-р пед. наук, доц. (Москва), Л. В. Рашибурская, д-р филос. наук, проф. (Нижегород), А. А. Русаков, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмина, д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону), Ю. В. Селиванова, д-р социол. наук, проф. (Саратов), Г. А. Стародубцева, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Р. И. Суннатов, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед. наук, доц. (Ожно-Сахалинск), Л. В. Тарабакина, д-р психол. наук, проф. (Москва), С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева, д-р пед. наук, доц. (Челябинск), Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), А. И. Ульгуева, д-р пед. наук, доц. (Чита), А. П. Усольцев, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург), Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), С. Н. Феклистова, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Г. Н. Фомишкая, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов, д-р социол. наук, доц. (Москва), Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), В. Ф. Чертов, д-р пед. наук, проф. (Москва), Т. А. Шилько, д-р мед. наук, проф. (Томск), И. М. Яковлева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

### Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А

Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

### Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А

Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

### Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени

доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)  
(педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред  
(психологические науки)

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)

Дата включения издания в Перечень: 01.02.2022.

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2023

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

- 415 **Цзэхау Чжан, Трапицын С. Ю.**  
Организационная культура Харбинского политехнического университета: проблемы и пути их преодоления
- 429 **Шведина С. А., Петрушин И. С., Сараева О. Н.**  
Профориентационная работа со старшеклассниками в Иркутской области: практика и анализ результативности
- 450 **Костенко Н. В.**  
Механизмы принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

- 470 **Романенчук К. В.**  
Особенности формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича»

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- 482 **Антипова А. М.**  
Вопросы изучения произведений К. Г. Паустовского в работах Н. А. Демидовой и её учеников: к 100-летию со дня рождения учёного-методиста
- 497 **Штоббе И. А., Ахметов М. А.**  
Учебно-методическое пособие по химии для билингвального обучения иностранных студентов

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

- 513 **Афанасьева Р. А., Хасанова А. П.**  
Изучение особенностей профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией «оператор швейного оборудования»

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- 523 **Галицких Е. О.**  
Лаборатория профессионального роста педагога как форма педагогического наставничества

538

**Молокова А. В.**

Научно-методическое сопровождение методических объединений педагогов: от моделирования к реализации

548

**Музалева О. В., Ахминеева А. Х.**

Приоритеты потребностей обучающихся при использовании дистанционных образовательных технологий медицинского вуза

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

562

**Бубнова И. С., Улько Е. В., Компанеев А. М.**

Особенности ценностно-смысловой сферы педагогов основного и дополнительного образования (на примере педагогов средней общеобразовательной школы и детской школы искусств)

577

**Каменских Д. В.**

Решение психолого-педагогических проблем обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений через коррекционно-развивающие занятия

#### КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

586

**Брыкова А. С., Каримова Л. Ш.**

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

602

**Данилова Ю. Н.**

Изучение особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребёнка с задержкой психического развития средствами арт-терапии

## CONTENTS

### SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

#### GENERAL PEDAGOGY

- 415**      **Zhang Zehua, Trapitsyn S. Yu.**  
Organizational Culture of Harbin Institute of Technology: Problems and Solutions
- 429**      **Kostenko N. V.**  
Mechanisms for Strategic Management Decisions-Making in the Development of School Development Programs
- 450**      **Shvedina S. A., Petrushin I. S., Saraeva O. N.**  
Career Guidance for High School Students in the Irkutsk region: Practice and Performance Analysis

#### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 470**      **Romanenchuk K. V.**  
Peculiarities of Formation of the Teaching Staff in Ya.G. Gurevich Gymnasium and Real School

#### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

- 482**      **Antipova A. M.**  
The Issues of Studying K. G. Paustovsky’s Writings in the Works of N. A. Demidova and Her Apprentices: in Commemoration of the Centenary of the Birth of the Academic Educator
- 497**      **Shtobbe I. A., Akhmetov M. A.**  
Educational and Methodical Manual in Chemistry for Bilingual Education of Foreign Students

#### CORRECTIONAL PEDAGOGY

- 513**      **Afanasyeva R. A., Khasanova A. P.**  
The Study of Peculiarities in Professional Preferences of Adolescents with Intellectual Disabilities When Mastering the Profession of “Sewing Equipment Operator”

#### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY VOCATIONAL EDUCATION

- 523**      **Galitskikh E. O.**  
Teacher Professional Development Laboratory as a Form of Pedagogical Mentoring
- 538**      **Molokova A. V.**  
Scientific and Methodological Support for Teachers’ Methodological Associations: from Modeling to Implementation
- 548**      **Muzaleva O. V., Akhmineeva A. Kh.**  
Priorities of Students’ Needs in the Use of Distance Learning Technologies in Medical Universities

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

562

**Bubnova I. S., Ulko E. V., Kompaneev A. M.**

Features of Value-Semantic Sphere of Teachers of General and Additional Education (on the Example of Teachers of the Secondary School and the Children's Art School)

577

**Kamenskikh D. V.**

Solving Psychological and Pedagogical Problems of Students in Secondary Vocational Educational Institutions Through Correctional and Developmental Classes

## CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

586

**Brykova A. S., Karimova L. Sh.**

Correctional and Pedagogical Work on the Formation of Social Behavior, Communication and Interaction Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders

602

**Danilova Yu. N.**

Study of the Features of Parent-Child Interaction in the Family of a Child with Intellectual Disability by Means of Art Therapy

УДК 378.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-415-428

Научная статья

## Организационная культура Харбинского политехнического университета: проблемы и пути их преодоления

Чжан Цзэхуа<sup>1</sup>, С. Ю. Трапицын<sup>2</sup><sup>1,2</sup>Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург<sup>1</sup>[zhangzehua0351@gmail.com](mailto:zhangzehua0351@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-2874-4947><sup>2</sup>[trapitsin@gmail.com](mailto:trapitsin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>

### Аннотация

**Введение.** В статье представлены результаты исследования актуальных проблем, с которыми столкнулись вузы Китайской Народной Республики в современных условиях. Статья акцентирует внимание на организационной культуре вуза, выступающей, по мнению авторов, важным элементом управления им. Дана характеристика культурных, социальных и экономических контекстов, определяющих организационную культуру одного из китайских вузов-лидеров – Харбинского политехнического университета, входящего в Лигу С9, объединяющую ведущие университеты Китая и пользующуюся особым вниманием и поддержкой со стороны правительства страны.

Китай – весьма разнообразное в географическом, культурном и политическом отношении государство, демонстрирующее в течение последних четырёх десятилетий устойчивый экономический рост. В то же время большая часть китайских организаций, в том числе образовательных, сталкивается с проблемами, связанными с консерватизмом управленческих моделей, их несоответствием современным требованиям, что ограничивает инновационное развитие и снижает темпы внедрения инноваций. Данная ситуация во многом объясняется тем, что китайское общество находится под сильным влиянием традиционных конфуцианских ценностей, существенно отличающихся от принятых в западном мире норм. Эти доминирующие в системе образования Китая ценности задают рамки возможных паттернов поведения руководителей вузов, сдерживая разработку и реализацию управленческих политик, обеспечивающих гибкость и адаптивность китайских университетов, ограничивая возможности адекватного ответа на возникающие угрозы и вызовы современности.

**Материалы и методы.** Методологической базой исследования выступает понимание организационной культуры как важного инструмента эффективных управленческих практик.

Исследование строится на компаративном анализе концепций и моделей бизнес-мышления, позволяющем установить тенденции взаимного влияния западных и восточных идеологий управления, обнаружить их сходство и различия. При этом акцент делается не столько на критическом анализе теорий, сколько на изучении способов интеграции китайской и западной культур управления на основе принципа дополнительности,

приводящего в конечном счёте к устранению проблем в практике управления китайскими вузами.

**Цель исследования** состояла в попытке на примере Харбинского политехнического университета проанализировать влияние китайской организационной культуры на процесс управления высшими учебными заведениями в Китайской Народной Республике. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что организационный климат современной образовательной организации в демократическом обществе не может быть авторитарно-механистическим, вследствие чего традиционные культурные ценности Китая должны быть дополнены за счёт внедрения управленческих инноваций.

Исследование базируется на методах прикладной социологии и включает в себя оценку отношения сотрудников Харбинского политехнического университета к таким организационным ценностям, как: послушание, организационная идентичность, развитие и профессиональный рост, организационный климат, мотивация, лидерство, адаптивность и принятие решений. При этом решения руководства университета рассматривались в качестве зависимой переменной, а организационная культура – в качестве независимой. Дизайн исследования направлен на получение данных, позволяющих проверить исходную гипотезу, и носит дескриптивный характер.

**Результаты исследования.** Новизна исследования состоит в том, что в нём впервые предпринята попытка оценить, какое влияние на менеджмент образования оказывают особенности китайской организационной культуры. Харбинский политехнический университет, на базе которого проводилось исследование, имеет жёсткую иерархизированную организационную культуру авторитарного типа, что создаёт проблемы для инновационного развития, демотивирует сотрудников, не формирует ответственность за неэффективный менеджмент, затрудняет продвижение Харбинского политехнического университета в мировых университетских рейтингах. Основное внимание работников сконцентрировано на соблюдении установленных правил и процедур, а руководство нетерпимо к критике, его политика не соответствует стратегическим приоритетам развития страны и требует изменений, основным из которых должна стать вовлечение всех работников в управление вузом, признание их главным нематериальным активом. Результаты выполненных исследований позволяют сделать вывод, что сохранение существующей организационной культуры Харбинского политехнического университета со временем приведёт к ещё большему обострению имеющихся проблем, которые проявятся более отчётливо.

**Выводы.** Результаты исследования доказывают, что организационная культура Харбинского политехнического университета оказывает значимое влияние на выбор администрации вуза модели управления, предпочитаемые стратегии и тактики менеджмента и стиль руководства. Характерными особенностями организационной культуры Харбинского политехнического университета, определяющими паттерны поведения руководства и сотрудников, являются, с одной стороны, сильное влияние традиционных конфуцианских ценностей, приоритет установленных правил и процедур, нетерпимость к критике, а с другой – коллективизм, взаимное уважение, терпимость, стремление к социальной гармонии, готовность брать на себя ответственность, потребность в проявлении инициативы и творчества. Диагностика организационной культуры Харбинского политехнического университета показала, что организационная культура неадекватна современным требованиям, не является мотивирующей и не отражает потребностей работников в самореализации и психологическом комфорте. По мнению руководства и сотрудников университета, значительная часть существующих в вузе проблем обусловлена противоречивостью культурных моделей, при этом большинство из них считает, что перспективным является не одностороннее культивирование традиционной или западной модели, а



их разумное сочетание. Таким образом, актуальной задачей руководства вуза становится обновление организационной культуры, переход к новой, более демократичной, модели управления, что потребует привлечения новаторских управленческих технологий.

**Ключевые слова:** организационная культура, менеджмент образования, вузы Китая, инновации в управлении, Харбинский политехнический университет

**Для цитирования:** Цзэхуа Чжан, Трапitsын С. Ю. Организационная культура Харбинского политехнического университета: проблемы и пути их преодоления // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 415–428. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-415-428>

### Organizational Culture of Harbin Institute of Technology: Problems and Solutions

Original article

Zhang Zehua<sup>1</sup>, Sergey Yu. Trapitsyn<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

<sup>1</sup>[zhangzehua0351@gmail.com](mailto:zhangzehua0351@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-2874-4947>

<sup>2</sup>[trapitsin@gmail.com](mailto:trapitsin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>

#### Abstract

**Introduction.** The article presents the results of a study of current problems faced by Chinese universities in modern conditions. The article focuses on the organizational culture of the university, which, according to the authors, is an important element of its management. The following describes the characteristics of the cultural, social, and economic environments that shape the organizational culture of one of the top universities in China, Harbin Institute of Technology. This Institute is a member of the C9 League, which unites the top universities in the PRC and receives special consideration and funding from the national government.

China is a politically, culturally, and geographically diversified nation that has had steady economic growth over the past four decades. At the same time, the majority of Chinese organizations, including educational ones, face problems related to the conservatism of management models and their inconsistency with modern requirements, which limits the development of innovation and slows down its pace. This situation is largely explained by the fact that Chinese society is strongly influenced by traditional Confucian values, which differ significantly from the norms accepted in the West. These dominant values in the Chinese education system set the framework for possible behavior patterns of university leaders, restraining the development and implementation of management policies that ensure the flexibility and adaptability of Chinese universities, consequently limiting the ability to effectively address the emerging threats and challenges of our time.

**Materials and methods.** The methodological basis of the study is the understanding of organizational culture as an important tool for effective management practices.

The study is based on a comparative analysis of concepts and models of business thinking, which allows us to establish trends in the mutual influence of Western and Eastern management ideologies and to discover their similarities and differences. At the same time, the emphasis is not so much on a critical analysis of theories, but on studying ways to integrate Chinese and Western management cultures based on the principle of complementarity, which ultimately leads to eliminating problems in the management practice of Chinese universities.

**The purpose of the study** was to attempt, using the example of Harbin Institute of Technolo-

gy, to analyze the influence of Chinese organizational culture on the management process of higher educational institutions in the PRC. The hypothesis of the study was the assumption that a modern educational organization in a democratic society cannot have an authoritarian-mechanistic organizational climate. Therefore, management innovations must be introduced to supplement China's traditional cultural values.

The study is based on methods of applied sociology and includes an assessment of the attitudes of the employees of Harbin Institute of Technology to such organizational values as: obedience, organizational identity, development and professional growth, organizational climate, motivation, leadership, adaptability, and decision making. In this case, the decisions of the university management were considered as a dependent variable, and organizational culture as an independent variable. The research design aims to obtain data to test the initial hypothesis and is descriptive in nature.

**Research results.** The novelty of the study lies in the fact that it is the first attempt to assess the impact of the characteristics of Chinese organizational culture on educational management. Harbin Institute of Technology, on the basis of which the study was conducted, has a rigid hierarchical organizational culture of an autarkic type, which hinders innovative development, demotivates employees, does not develop responsibility for ineffective management, and complicates the promotion of Harbin Institute of Technology in world university rankings. The main attention of employees is focused on compliance with established rules and procedures, and management is intolerant of criticism, does not correspond to the strategic priorities of the country's development and requires changes, the main of which should be the involvement of all employees in the management of the university, recognizing them as the main intangible asset. The research findings allow us to conclude that maintaining the existing organizational culture of Harbin Institute of Technology will eventually cause current issues to worsen and become more pronounced.

**Conclusions.** The study findings prove that the organizational culture of Harbin Institute of Technology has a significant impact on the choice of management model by the university administration, preferred management strategies and tactics, and leadership style. The characteristic of the organizational culture of Harbin Institute of Technology, which determine the behavior patterns of management and the employees, are, on the one hand, the strong influence of traditional Confucian values, the priority of established rules and procedures, intolerance to criticism, and on the other hand, collectivism, mutual respect, tolerance, and the desire for social harmony, willingness to take responsibility, the need to show initiative and creativity. Diagnostics of the organizational culture of Harbin Institute of Technology showed that it is deficient in meeting modern requirements, lacking in motivation, and failing to reflect the needs of the employees for self-fulfillment and psychological comfort. According to the management and staff of the university, a significant part of the problems existing at the university is due to the contradictory cultural models, while most of them believe that it is not the one-sided cultivation of the traditional or Western model that is promising, but their reasonable combination. Thus, the urgent objective of the university management is to update the organizational culture, transition to a new, more democratic management model, which will require the use of innovative management technologies.

**Keywords:** organizational culture, education management, Chinese universities, management innovation, China, Harbin Institute of Technology

**For citation:** Zhang Zehua, Trapitsyn S.Yu. Organizational Culture of Harbin Institute of Technology: Problems and Solutions. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (4): pp. 415-428 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-415-428>

### Введение

Интерес к изучению организационной культуры как инструмента эффективных управленческих практик возник в научном сообществе относительно недавно. Анализ организационной культуры вузов Китайской Народной Республики (далее – КНР) представляется непростой задачей, поскольку генезис национальной системы образования детерминирован множеством факторов различной природы. К факторам последних десятилетий следует отнести темпы развития экономики, а также интерпретации классических конфуцианских ценностей в духе социализма, активно продвигаемых правительством КНР и лично Председателем Си Цзиньпином [1, с. 79]. Современная система образования как основа экономики знаний стала формироваться в Китае приблизительно с 1978 года, когда Дэн Сяопин запустил программу модернизации страны, приведшей к тому, что спустя всего три десятилетия КНР стала признанной второй экономикой мира [2, с. 12].

Беспрецедентный экономический и политический подъём, демонстрируемый КНР и другими странами Юго-Восточной Азии, заставляет обратить особое внимание на влияние, которое оказывают национальные культуры с прочно вошедшими в них традиционными и церемониальными компонентами в организационном развитии, особенно в сфере образования. Поскольку образование в КНР всегда находилось под сильным влиянием конфуцианских принципов, перед вузами страны традиционно стояли и возникают сейчас задачи, связанные с возможностью их адаптации к конкретным историческим условиям [3, с. 33–34].

Как известно, КНР – весьма разнообразное в географическом, культурном и политическом отношении государство, демонстрирующее в течение последних четырёх десятилетий устойчивый экономический рост. В то же время большая часть китайских организаций, в том числе образовательных, сталкивается с проблемами, связанными с консерватизмом управленческих моделей, их несоответствием современным требованиям глобального свободного рынка, что ограничивает инновационное развитие и снижает темпы внедрения инноваций. Это в значительной степени объясняется тем, что китайское общество находится под сильным влиянием традиционных конфуцианских ценностей, существенно отличающихся от принятых в западном мире норм. Эти ценности доминируют в системе образования КНР, задавая рамки возможных паттернов поведения руководителей вузов, сдерживая разработку и реализацию управленческих политик, обеспечивающих гибкость и адаптивность китайских университетов, ограничивая возможности адекватного ответа на возникающие угрозы и вызовы современности. Это в полной мере относится и к Харбинскому политехническому университету (Harbin Institute of Technology – HIT), на базе которого проводилось исследование, имеющему жёсткую иерархизированную организационную культуру авторитарного типа, что создаёт проблемы в сфере инновационного развития, демотивирует сотрудников, не формирует у них ответственность за неэффективный менеджмент и затрудняет продвижение HIT в мировых университетских рейтингах. Очевидно, что организационная культура, подобная существующей в HIT, при которой главное внимание работников сконцентрировано на соблюдении установленных правил и процедур, а лидеры нетерпимы к проявлениям сомнения в верности их решений и критике, не соответствует стратегическим приоритетам развития страны и требует изменений, основным из которых должно стать вовлечение всех работников в управление вузом, признание их главным нематериальным активом. Это тем более справедливо, что такое изменение обусловлено продекларированными целями развития вуза, сформулированными его руководством миссией и видением, стремлением к созданию условий для повышения привлекательности университета для преподавателей, студентов и партнёров.

### Методология

В современной литературе существует большое разнообразие определений организационной культуры, однако большинством авторов она трактуется как принимаемые большей частью сотрудников организации философия и идеология управления, предположения, ценностные ориентации, верования, ожидания, правила и нормы, лежащие в основе поведения и отношений как внутри организации, так и за её пределами.

Не меньшим разнообразием отличаются и методологические подходы к исследованию организационной культуры: системный, институциональный, антропологический, нормативно-ценностный; социологический, экономико-управленческий, социокультурный (культурологический), психологический; холистический и метафорический; символический и когнитивный и др.

Настоящее исследование базируется на идиосинкразической концепции, утверждающей возможность существования широкого спектра организационных культур и уникальность её в конкретной организации, а также на компаративистском подходе, способствующем научному осмыслению опыта других стран и народов, пониманию многообразия мира.

В рамках этих подходов мы основывались на понимании организационной культуры как набора уникальных характеристик организации, отличающих её от других. Это даёт основание выделять и специфику национальной организационной культуры.

Как отмечают Т. А. Арташкина и Ван И., «...базисом духовной движущей силы китайской корпоративной культуры являются традиционная культура и традиционные духовные ценности» [4, с. 127]. При этом Г. Хофстеде подчёркивает, что конфуцианские ценности, в отличие от западных, отдают предпочтение долговому перед краткосрочным и целям перед средствами [5, с. 418].

Несмотря на глубокие различия в представлениях руководителей западных и китайских университетов о принципах построения и функционирования организационных культур, осмысление и внедрение лучшего мирового опыта государственного управления знаниями привело к головокружительному экономическому росту, который демонстрирует КНР в последние десятилетия. При этом с точки зрения организационного дизайна национальная культура не обязательно признаётся ведущим фактором, объясняющим характер отношений и стратегические процессы внутри вуза. К тому же культурные феномены, нормы, правила поведения и межличностные отношения не остаются неизменными, что требует постоянной актуализации исследовательских данных. Так, инициированный Дэн Сяопином курс на открытость страны привёл к росту межкультурных коммуникаций между Китаем и Западом и изменил модели поведения и способы ведения дел многих китайцев.

Зародившееся ещё в VI в. конфуцианство обозначило наряду с даосизмом и буддизмом философские и культурные корни современного КНР. Главным наследием конфуцианства в организационной культуре китайских организаций можно назвать уважение авторитета власти, почтительное отношение к начальству. Не менее важна иерархия и в социальных структурах, и даже в семье. С другой стороны, на организационную культуру оказывает влияние даосизм, постулирующий наличие дихотомии: добро и зло, положительное и отрицательное, как признак гармонии общества. Под влиянием этой философии поведение китайцев характеризуется тщательным анализом каждой детали ситуации перед принятием какого-либо решения, отказом от высказывания категоричных суждений по какому-либо предмету [6, с. 84].

Организационная культура в КНР имеет в качестве базовых элементов групповую идентичность, иерархию, гуаньси и мяньцзы [7, с. 285]. Гуаньси представляет собой сеть отношений, облегчающих взаимодействие человека или организации с окружающей средой. Установление правильного гуаньси с нужными людьми помогает в решении проблем, а его отсутствие является серьёзным препятствием успеху в эконо-

мической системе КНР [8, с. 106]. Сочетание правильного гуаньси с необходимыми навыками для развития социального партнёрства составляет ключевое конкурентное преимущество китайской организации. Актуальность гуаньси свидетельствует о важности отношений как элемента культуры, пронизывающего все слои общества страны. Другой базовый элемент – мяньцзы, или «лицо», уходит своими корнями в конфуцианство и социальную гармонию. Он определяется как психологическое проявление стремления сохранить социальную стабильность, иерархию и уважение в социальных взаимодействиях и рассматривается как одно из самых ценных достояний китайской культуры [9, с. 195].

Другим культурным контекстом, отличающим КНР от западных стран, является развитое чувство коллективизма, групповой идентичности и иерархии. Коллективизм в китайском обществе обусловлен высокой значимостью семьи и группы [10, с. 92], которые выступают ведущими акторами социальной, экономической и политической структур. В конфуцианском понимании китайской культуры семья считается даже более важной, чем государство [11, с. 266]. В свою очередь, иерархия регулирует все отношения в китайском обществе и организационной сфере, определяет характер общения начальников с подчинёнными, объясняет стремление к созданию вертикальных структур с распределением власти по рангам и отсутствие индивидуальной инициативы в решении проблем, особенно если это приводит к конфронтации с руководителями, а также терпимость к противоречиям и низкую склонность к риску [12, с. 78–80].

Тем не менее, как мы уже отмечали, вследствие западного влияния и нарастающих процессов глобализации китайская система ценностей претерпевает структурные изменения, характеризующиеся всё большим числом парадоксов и противоречий, проявляющихся в организационной культуре. Так, ряд исследователей утверждает, что, несмотря на сохранение традиционных ценностей, культурные нормы меняются по мере трансформации экономики страны. По мере интеграции КНР в мировую экономику следует ожидать, что такие культурные аспекты как коллективизм, бюрократия, корпоративное управление, будут настроены на возможность гибкого реагирования китайских организаций на вызовы современности [13, с. 51].

Есть множество причин, которые привели к бурному развитию индустрии культуры, спорта и образования в КНР в последние десятилетия. Экономический рост, увеличение городского населения, массовое использование Интернета и информационных технологий, планы правительства по содействию более устойчивому росту на основе внутреннего потребления позволяют образовательным учреждениям страны строить оптимистичные сценарии будущего. Вместе с тем, несмотря на общий курс КНР на открытость и демократические преобразования, в управлении образовательными организациями отчётливо проявляются стереотипы и специфические особенности, отличающие политику, географию, культуру и историю страны на протяжении тысячелетий. Под их влиянием сформировалась уникальная культура управления, имеющая как очевидные достоинства, так и существенные недостатки.

### Материалы и методы

Новизна исследования состоит в том, что в нём впервые предпринята попытка оценить, какое влияние на менеджмент образования оказывают особенности китайской организационной культуры. Исследование базируется на компаративном анализе концепций и моделей бизнес-мышления, позволяющем установить тенденции взаимного влияния западных и восточных идеологий управления, обнаружить их сходство и различия. При этом акцент делается не столько на критическом анализе теорий, сколько на изучении способов интеграции китайской и западной культур управления на основе принципа дополнительности, приводящего в конечном счёте к устранению проблем в практике управления китайскими вузами.

Согласно выстроенной логике работы мы прежде всего ставили перед началом исследования цель: на примере НИТ проанализировать влияние китайской организационной культуры на процесс управления высшими учебными заведениями КНР. Гипотеза исследования исходит из того, что организационный климат современной образовательной организации в демократическом обществе не может быть авторитарно-механистическим, вследствие чего традиционные культурные ценности КНР, предполагающие беспрекословное послушание и уважение к руководству, должны быть дополнены за счёт элементов, поощряющих гибкость в принятии решений, внедрение управленческих инноваций и повышение вовлечённости студентов и преподавателей в процесс управления вузом.

Достижение указанной цели потребовало решения следующих задач:

- выявить культурные особенности и предикторы поведения преподавателей и сотрудников китайских вузов;
- определить ожидания руководителей в отношении эффективности сотрудников университета в контексте соответствия их поведения принятой организационной культуре.

Для достижения цели и задач исследования проведено перекрёстно-описательное полевое исследование на основе опроса преподавателей и сотрудников вуза, с тем чтобы выяснить их мнение относительно процесса принятия решений в области управления университетом и степень влияния на него китайской организационной культуры. Дизайн исследования направлен на получение данных, позволяющих проверить исходную гипотезу исследования, и носит дескриптивный характер.

В исследовании приняли участие 4 директора института, 17 заведующих кафедрами, 102 преподавателя и 24 руководителя и специалиста отделов и служб университета.

Исследование, исходя из приведённого выше определения организационной культуры, включало в себя оценку отношения сотрудников НИТ к таким организационным ценностям, как: послушание, организационная идентичность, развитие и профессиональный рост, организационный климат, мотивация, лидерство, адаптивность и принятие решений.

Оценка организационной культуры НИТ и её влияния на управление вузом осуществлялась на основе анализа ответов, данных руководителями, преподавателями и другими сотрудниками. При этом решения руководства университета рассматривались в качестве зависимой переменной, а организационная культура – в качестве независимой.

### Результаты исследования

В результате исследования установлено, что 42 % респондентов полностью согласны с аффирмацией, в соответствии с которой им не знакома миссия и цели вуза, поскольку руководство никогда не выносило этот вопрос на обсуждение коллектива. Более того, 48 % опрошенных сомневаются, что подобные понятия вообще когда-либо формулировались в НИТ. 26 % опрошенных отметили, что что-то слышали о существовании миссии и целей вуза, однако узнали о них не из официальных документов, а со слов руководства.

83 % выразили абсолютное согласие с утверждением, что организационная структура Харбинского политехнического университета является открытой и прозрачной. Только 7 % заявили, что абсолютно не разделяют это мнение. Большинство опрошенных (69 %) подтвердили, что им полностью понятны функции и обязанности, выполняемые ими в вузе. При этом среди профессорско-преподавательского состава количество абсолютно согласных с указанным утверждением даже выше и составляет 73 %. Отметим, что доля не разделяющих это мнение не превысила 4 %. Это доказывает, что респонденты в большинстве своём владеют информацией об организационной структуре, распределении должностных обязанностей и общем векторе развития вуза,

несмотря на то что подобные сведения крайне редко обнаруживаются в официальных документах.

Ответы на вторую группу вопросов, посредством которых изучались собственно проблемы управления вузом, показали, что в целом сотрудники и преподаватели НИТ удовлетворены сложившимся в университете организационным климатом, находят его комфортным и имеют высокую трудовую мотивацию. 58 % опрошенных заявили, что довольны реализуемой в вузе кадровой политикой. 41 % отметили, что руководители активно применяют её в повседневной работе с подчинёнными, в частности при оценке эффективности их деятельности или осуществлении контроля за соблюдением планов.

Среди негативных аспектов работы вуза респонденты чаще всего называли плохой тайм-менеджмент (32 %), избыточную отчётность (29 %), наличие жёсткой иерархической структуры (24 %), не позволяющей сотрудникам в полной мере реализовать профессиональный и личностный потенциал. Примечательно, что вопросы заработной платы в наименьшей степени вызывают критику работников НИТ. Доля абсолютно не удовлетворённых её размером составляет 16 %. Отметим, однако, что, оценивая работу руководства вуза, респонденты, несмотря на анонимность опроса, были весьма сдержанны и редко выбирали ответы, предусматривающие крайнюю степень аффирмации («абсолютно не согласен» / «полностью согласен»), предпочтение отдавалось менее радикальным вариантам – «согласен» и «не согласен».

59 % опрошенных сотрудников и преподавателей утверждают, что удовлетворены своей работой в вузе. При этом даже те, кто при ответе на этот вопрос были настроены более критично, подтвердили, что недостаточно комфортные условия труда и не слишком высокая заработная плата не влияют на их желание выполнять свою работу с удовольствием и энтузиазмом. В то же время более 40 % респондентов согласились с утверждением о том, что рабочая среда в вузе не полностью соответствует их представлениям о благоприятной и мотивирующей. Среди респондентов достаточно большой оказалась и доля тех, кто чувствует себя демотивированным и утратившим душевное равновесие из-за постоянно испытываемого давления со стороны начальства и сослуживцев (17 %).

К недостаткам существующей в НИТ организационной культуры большинство респондентов отнесли слишком жёсткую иерархию и отсутствие возможностей для проявления инициативы и профессиональной реализации, чрезмерную регламентацию и контроль за неукоснительным выполнением предусмотренных должностным расписанием функций. 34 % опрошенных выразили сожаление о низкой заинтересованности руководства вуза в раскрытии потенциала сотрудников, отметив, что это негативно сказывается на способности университета конкурировать с ведущими вузами мира. 72 % респондентов согласились с мнением, что каждый из них мог бы сделать для китайской науки и образования гораздо больше, если бы организационная культура вуза стала более открытой, а менеджмент не только поддерживал новаторство и инициативу, но и выше ценил имеющиеся в университете человеческие ресурсы.

В ответах на блок вопросов об отношениях сотрудников и преподавателей с непосредственными руководителями чуть больше половины респондентов (52 %) указали, что считают своих начальников профессиональными, ответственными и идеально подходящими для занятия соответствующих должностей. Более трети опрошенных (36 %) отметили, что их непосредственный руководитель не всегда пользуется их доверием и не полностью соответствует предъявляемым к современным менеджерам образования требованиям. Оставшиеся 12 % были ещё более категоричны и прямо поставили компетентность руководителей высшего и среднего звена НИТ под сомнение.

Более 90 % опрошенных сотрудников НИТ полностью или частично согласились с утверждением, что уважение к вышестоящим руководителям и неременное следование их директивам является крайне важным в стенах вузов. При этом 73 % респондентов

тов признали, что практически не имеют возможности повлиять на стратегию развития своего университета. Респонденты также высказали мнение, что наиболее важные для вуза решения следует принимать после широкого обсуждения, к которому необходимо привлекать и профессорско-преподавательский состав, и студентов. Существующую в НИТ модель управления, при которой право определять будущее университета принадлежит исключительно высшему руководству, признали устаревшей и неэффективной 37 % респондентов. При этом число респондентов, твёрдо уверенных в этом (выбравших ответ «полностью согласен»), практически равно числу «в целом согласных» и составило 16 %.

В качестве мер по улучшению процесса управления университетом респонденты чаще других называли создание экспертных групп, включающих в себя сотрудников разных подразделений; возможность внесения предложений по оптимизации деятельности университета, повышение децентрализации управления и отказ от жесткой регламентации и тотального контроля, сокращение времени рассмотрения инициативных предложений сотрудников высшим руководством вуза с вынесением обоснованного решения об их принятии или отклонении, готовность менеджеров оперативно изменять ранее принятую программу действий в соответствии с объективными реалиями внутренней и внешней среды вне зависимости от того, как это повлияет на авторитет лиц, принявших решения, доказавшие свою несостоятельность.

Относительно распределения трудовых обязанностей и организации рабочего процесса в целом мнения опрошенных разделились следующим образом: около 60 % считают объём работы, которая им поручена, адекватным и не превышающим допустимые нормы. При этом 44 % опрошенных убеждены, что руководству университета удастся добиться баланса в распределении производственных задач между сотрудниками, дающего им возможность проявить себя лучшим образом. О дисбалансе в распределении должностных обязанностей, выражающемся в перекладывании большей части работы на плечи самых молодых и/или недавно пришедших в вуз сотрудников, заявили лишь 7 % опрошенных. В то же время, по мнению 63 % респондентов, менеджеры НИТ особенно ценят сотрудников, готовых работать сверхурочно, выполнять задачи, выходящие за рамки их прямых обязанностей, строго следовать бюрократическим процедурам, принятым в университете. Более того, 27 % опрошенных указали, что показателем важности сотрудника для вуза руководство НИТ зачастую считает объём выполняемой работы, а не её реальные результаты, к которым можно отнести: уровень подготовки студентов, обучающихся по разным направлениям, успешную реализацию практико-ориентированных инновационных проектов, совместных программ с крупнейшими мировыми научными центрами и т. д. Почти столько же опрошенных (33 %) не согласились с этим утверждением и отметили, что руководством университета всё же больше ценится качество работы, а не её количество.

77 % опрошенных считают, что, поскольку руководители имеют легитимное право отдавать приказы или давать официальные инструкции, оспаривать их решения недопустимо. В то же время они отмечают, что рядовые сотрудники не обладают полномочиями, предусматривающими даже минимальную свободу действий. Это делает организационную структуру НИТ устойчивой, но неповоротливой, поскольку для принятия любого решения требуется множество согласований и одобрение непосредственного начальника, который не всегда готов взять на себя дополнительную ответственность и обратиться за разъяснениями к вышестоящему руководителю. Данный вывод подтверждается тем, что только 23 % респондентов готовы полностью согласиться с утверждением, что управленческие решения в университете принимаются на основании фактов и объективной оценки проблемы, подлежащей решению, а не мнения руководителя.

Что касается стиля руководства, доминирующего в исследуемом вузе, 84 % опро-



шенных отнесли его к авторитарному. Оставшиеся 16 % респондентов не согласны с этим, они считают, что администрация вуза всегда учитывает мнение как преподавателей, так и студентов, и всячески поощряет независимость суждений и действий.

### Выводы

В целом результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

– организационная культура Харбинского политехнического университета оказывает значимое влияние на выбор администрацией вуза модели управления, предпочитаемые стратегии и тактики менеджмента и стиль руководства;

– характерными особенностями организационной культуры НИТ, определяющими паттерны поведения руководства и сотрудников, являются: сильное влияние традиционных конфуцианских ценностей, приоритет установленных правил и процедур, нетерпимость к критике и одновременно коллективизм, взаимное уважение, терпимость, стремление к социальной гармонии, готовность брать на себя ответственность, потребность в проявлении инициативы и творчества;

– организационная культура НИТ носит авторитарный характер, что проявляется в высоком уровне централизации управления, стремлении руководителей единолично принимать решения практически по всем вопросам жизни университета;

– сотрудники вуза (как административные, так и научно-педагогические) не готовы принимать на себя ответственность, признавать допущенные ошибки, не соотносят негативные результаты с собственными просчётами, а считают их проявлением влияния внешних факторов, что уже сейчас негативно сказывается на развитии вуза и потенциально будет создавать ещё большие проблемы в будущем;

– ожидания руководителей в отношении эффективности сотрудников университета, как и ожидания сотрудников в отношении большей децентрализации управления, непосредственно связаны с возможностью построения прямой двусторонней симметричной коммуникации между руководителем и подчинённым, которая, по мнению респондентов, в настоящий момент практически отсутствует, что снижает уровень конструктивного взаимодействия;

– как признают и руководство, и сотрудники университета, значительная часть существующих в вузе проблем является следствием несовершенства актуальной организационной культуры и обнажает имеющиеся в управлении университетом изъяны, при этом большинство респондентов согласны с утверждением, что перспективным является не одностороннее культивирование традиционной или западной модели, а их разумное сочетание;

– выявленное в ходе исследования осознанное или неосознанное стремление руководства вуза к упрочению иерархии, считающего сотрудников недостаточно компетентными и подготовленными для того, чтобы принимать часть решений самостоятельно, приводит к росту демотивации коллектива, снижает эффективность его работы и негативно влияет на перспективы развития НИТ в долгосрочном периоде.

Результаты выполненных исследований позволяют сделать вывод, что сохранение существующей организационной культуры НИТ со временем приведёт к ещё большему обострению имеющихся проблем, которые проявятся более отчётливо. Уже сейчас количество сотрудников университета, не идентифицирующих себя с вузом и не связывающих с ним своё будущее, составляет 53 %, и, если не принять срочных мер для изменения ситуации, в будущем будет только возрастать. Релевантная существующему типу организационной культуры структура НИТ является механистической, что не соответствует целям инновационного развития образования КНР, повышения его открытости и построения демократического общества, в связи с чем её традиционные элементы должны быть дополнены за счёт внедрения управленческих инноваций. Исследование показало, что на данный момент организационная культура НИТ не яв-

ляется мотивирующей и не отражает потребностей работников в самореализации и психологическом комфорте. Очевидно, что для достижения выдающихся результатов любой организации, в том числе образовательной, необходимо, чтобы её сотрудники рассматривались менеджментом как наивысшая ценность и важнейший актив, что требует построения соответствующей организационной культуры, использования интеллектуального подхода к управлению человеческими ресурсами, совершенствования процесса принятия решений, повышения уровня вовлечённости и лояльности сотрудников. Таким образом, актуальной задачей руководства вуза является обновление организационной культуры, переход к новой, более демократичной, модели управления, что потребует привлечения новаторских управленческих технологий.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### **Заявленный вклад авторов**

*Трапицын С.Ю. – разработка концепции и обоснование методологии исследования, разработка дизайна исследования, редактирование статьи, формулировка основных выводов.*

*Чжан Цзэхуа – сбор, анализ, интерпретация данных, оформление таблиц и графиков, компаративный анализ результатов аналогичных исследований, подготовка литературного обзора, подготовка начального варианта статьи*

### **Список источников**

1. Кожухова К. Е. Китайские традиционные ценности как основание внешнеполитического курса Си Цзиньпина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2020. № 3(840). С. 71–82.
2. Wang X. L., Woo T. W. The size and distribution of hidden household income in China // Asian Economic Papers. 2010. № 10. Pp. 1–26.
3. An Ya., Du C. The Development of Educational Administration System in China // International Education Studies. 2019. Vol. 12, № 2. Pp. 25–35. DOI:10.5539/ies.v12n2p25
4. Арташкина Т. А., Ван И. Китайская традиционная культура как духовная и идеологическая основа китайской корпоративной культуры // Общество: философия, история, культура. 2018. № 11(55). С. 127–134. DOI: 10.24158/fik.2018.11.24
5. Hofstede G. Asian management in the 21st century // Asia Pacific Journal of Management. 2007. № 24(4). Pp. 411–420. DOI:10.1007/s10490-007-9049-0
6. Ван Т. Социология управления: влияние китайской культуры на менеджмент организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 4(108). С. 82–86. DOI: 10.24158/spp.2023.4.12
7. Луцкая Е. Е., Леонтьев С. В., Лю В. Китайская система взаимоотношений «гуанси» и ее влияние на деловую этику и организационное поведение // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 4. С. 282–295.
8. Графов Д. Б. Экономическая модель гуанси в Китае: сравнительный анализ // Проблемы Дальнего Востока. 2018. № 5. С. 104–117. DOI: 10.31857/S013128120001143-8
9. Просеков С. А. «Лицо» китайца: содержание понятия // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 3. С. 191–201. DOI: 10.17805/zpu.2020.3.15
10. Sing G. The Chinese Family System [Electronic resource] : New York: International Press, 1922. 99 p. Cornell University Library. URL: <https://ia800203.us.archive.org/19/items/cu31924013827484/cu31924013827484.pdf> (mode of access: 26.06.2023).
11. Ahlstrom D., Young M. N., Chan E.S., Bruton G. D. Facing constraints to growth? Over-

seas Chinese entrepreneurs and traditional business practices in East Asia // *Asia Pacific Journal of Management*. 2004. № 21. Pp. 263–285. DOI:10.1023/B:APJM.0000036463.20310.de

12. Liu Sh. Hierarchy (Dengji): a pyramid of interconnected relationships // *China Media Research*. 2011. № 7(4). Pp. 77–84.

13. Мусалитина Е. А. Влияние глобализации на трансформацию китайской национальной культуры // *Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2020. № 8(48). С. 47–51.

### References

1. Kozhuhova K.E. Kitayskie traditsionnye tsennosti kak osnovanie vneshnepoliticheskogo kursa Si Czinpinga [Chinese traditional values as the basis of Xi Jinping’s foreign policy]. *Vestnik MGLU. Obshchestvennyye nauki* [Bulletin of MSLU. Social Sciences], 2000, no. 3(840), pp. 71–82 (in Russian).

2. Wang X.L., Woo T.W. The size and distribution of hidden household income in China. *Asian Economic Papers*. 2010, no. 10, pp. 1–26. (in English)

3. An Ya., Du C. The Development of Educational Administration System in China. *International Education Studies*. 2019, V. 12, no.2, pp. 25–35. (in English). DOI:10.5539/ies.v12n2p25

4. Artashkina T.A. Kitayskaya traditsionnaya kultura kak dukhovnaya i ideologicheskaya osnova kitaykoy korporativnoy kulture [Chinese traditional culture as the spiritual and ideological basis of Chinese corporate culture]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura* [Society: philosophy, history, culture]. 2018, no. 11(55), pp. 127–134. (in Russian). DOI: 10.24158/fik.2018.11.24

5. Hofstede G. Asian management in the 21st century. *Asia Pacific Journal of Management*. 2007, no. 24(4), pp. 411–420. (in English). DOI:10.1007/s10490-007-9049-0

6. Van T. Sociologiya upravleniya: vliyanie kitayskoy kulture na menedzhment organizatsii [Sociology of management: the influence of Chinese culture on organizational management]. *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2023, no. 4, pp. 82–86. (in Russian). DOI: 10.24158/spp.2023.4.12

7. Lutskaya E. E., Leontyev S.V., Lyu V. Kitayskaya sistema vzaimootnosheniy «guansi» i ee vliyanie na delovuyu etiku i organizatsionnoe povedenie [The Chinese guanxi system of relationships and its impact on business ethics and organizational behavior]. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya* [Social and humanitarian knowledge]. 2017, no. 4, pp. 282–295. (in Russian).

8. Grafov D.B. Ekonomicheskaya model guansi v Kitae: sravnitelnyy analiz [Economic model of guanxi in China: comparative analysis]. *Problemy Dalnego Vostoka* [Problems of the Far East], 2018, no. 5, pp. 104–117. (in Russian). DOI: 10.31857/S013128120001143-8

9. Prosekov S. A. «Litso» kitaytsa: sodержanie ponyatiya [“Face” of the Chinese: the content of the concept]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. [Knowledge. Understanding. Skill], 2020, no. 3, pp. 191–201 (in Russian).

10. Sing G. *The Chinese Family System*. Cornell University Library. New York, International Press, 1922. 99 p. Available at: <https://ia800203.us.archive.org/19/items/cu31924013827484/cu31924013827484.pdf> (accessed 26 June 2023)

11. Ahlstrom D., Young M.N., Chan E.S., Bruton G.D. Facing constraints to growth? Overseas Chinese entrepreneurs and traditional business practices in East Asia. *Asia Pacific Journal of Management*. 2004, no. 21, pp. 263–285. (in English). DOI:10.1023/B:APJM.0000036463.20310.de

12. Liu Sh. Hierarchy (Dengji): a pyramid of interconnected relationships. *China Media Research*. 2011, no. 7(4), pp. 77–84. (in English)

13. Musalitina E.A. Vliyanie globalizatsii na transformatsiyu kitayskoy natsionalnoy

kultury [The impact of globalization on the transformation of Chinese national culture]. *Uchenye zapiski Komsomolskogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University], 2020, no. 8(48), pp. 47–51. (in Russian).

**Чжан Цзэхуа**

*аспирант кафедры управления образованием  
и кадрового менеджмента*

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

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

*тел.: +7 (812) 3124492*

**Zhang Zehua**

*Postgraduate Student of the Department  
of Education Management and Personnel  
Management*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

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

*Tel: +7 (812) 3124492*

**Сергей Юрьевич Трапitsyn**

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

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

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

*тел.: +7 (812) 3124492*

**Sergey Yu. Trapitsyn**

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

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

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

*Tel: +7 (812) 3124492*

**Статья поступила в редакцию 23.10.2023, одобрена после рецензирования 02.12.2023, принята к публикации 05.12.2023.**

УДК 37.048.45

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-429-449

Научная статья

## Профориентационная работа со старшеклассниками в Иркутской области: практика и анализ результативности

С. А. Шведина<sup>1</sup>, И. С. Петрушин<sup>2</sup>, О. Н. Сараева<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Корпоративный учебный центр ИНК, ООО «ИНК», г. Иркутск  
<sup>1</sup>shvedsv26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4964-5566>

<sup>2</sup>Иркутский государственный университет, г. Иркутск  
<sup>2</sup>ivan.kiel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8788-5352>

<sup>3</sup>Байкальский государственный университет, г. Иркутск  
<sup>3</sup>narhoz-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1435>

### Аннотация.

**Введение.** Стремительная трансформация рынка человеческого капитала в России делает профессиональное самоопределение старших школьников особенно важным. В данной работе рассматриваются подходы и методологии в сфере профессионального самоопределения на государственном уровне, опыт практической реализации программ профориентации, различных по форме и масштабу, реализуемых как на уровне региона, так и в России. В организацию этих программ вовлечены региональные органы власти, организации профессиональной подготовки, компании-работодатели. Старшеклассникам доступен широкий спектр возможностей для знакомства с той или иной профессией: платформа «Билет в будущее», сервисы онлайн-тестирования «Профилум», «Профориентатор.ру», программы проектной работы в образовательных центрах «Океан» и «Сириус». Лидером профдиагностики в федеральном масштабе по праву считается «Профнавигатор онлайн», в Иркутской области известен как «PROF.Navigator». Особого внимания заслуживают практико-ориентированные программы региона: «Билет в будущее», «Лестница профессиональных проб», «Сетевой лицей ИРНИТУ», «IT-Школа Samsung».

**Цель статьи:** поиск конструктивных решений проблем в системе профориентации на региональном уровне.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: провести обзор теоретических аспектов профессионального самоопределения, обобщить практику профориентации в Иркутской области, оценить результативность профориентационных мероприятий, охарактеризовать действия и взаимосвязь акторов (организаторов профориентационной деятельности).

**В процессе работы основными методами** являлись анализ, синтез и метод статистической выборки.

**В результате** мониторинга региональной системы профориентационной работы за 2021–2022 гг. установлена разрозненность в выборе авторами форм и методов работы, что привело к общей низкой результативности.

**Научная новизна.** Впервые для региона представлен анализ практик профориентации в Иркутской области. Описана схема взаимодействия акторов профориентационной деятельности. Предложено преодолеть проблемы системы профориентации с помощью создания сетевых образовательных кластеров сквозной профориентации по отраслям экономики вокруг ресурсных организаций.

**Выводы.** Авторы считают, что основной причиной такой ситуации является разнородность целей. Региональные структуры больше заинтересованы в количественных показателях мероприятий в ущерб качеству их проведения и мотивации участников. Организации профессионального образования в первую очередь заинтересованы в конкурентном наборе абитуриентов во время приёмной кампании, не принимая во внимание интересы самих поступающих. Ограниченность такого подхода ведёт к значительному отсеву среди поступивших «по случаю». Предприятия, как заказчики будущих специалистов, обладают ресурсами и мотивацией, чтобы привлекать молодёжь в профессию, но нуждаются в инструментах для взаимодействия с выпускниками.

**Ключевые слова:** профориентация, профессиональные пробы, профессия, технологии профориентации, профессиональное самоопределение

**Для цитирования:** Шведина С. А., Петрушин И. С., Сараева О. Н. Профориентационная работа со старшеклассниками в Иркутской области: практика и анализ результативности // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 429–449. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-429-449>

## Career Guidance for High School Students in the Irkutsk region: Practice and Performance Analysis

Original article

Svetlana A. Shvedina<sup>1</sup>, Ivan S. Petrushin<sup>2</sup>, Oksana N. Saraeva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>INK Corporate Education Center, INK LLC, Irkutsk

<sup>2</sup>Irkutsk State University, Irkutsk

<sup>3</sup>Baikal State University, Irkutsk

<sup>1</sup>shvedsv26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4964-5566>

<sup>2</sup>ivan.kiel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8788-5352>

<sup>3</sup>narhoz-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1435>

**Abstract. Introduction.** The rapid transformation of the human capital market in Russia makes the professional self-determination of high school students especially important. This paper studies approaches and methodologies in the area of professional self-determination at the state level and the experience of practical implementation of career guidance programs of various forms and scales conducted both at the regional level and in Russia.

Regional authorities, higher education organizations, and employing companies are involved in organizing these programs. High school students have access to a wide range of

opportunities to learn about careers: the Ticket to the Future platform, online testing services Profilum, Proforientator.ru, and project work programs in the educational centers Okean and Sirius. Profnavigator Online is rightfully considered to be the leader of occupational diagnostics on a federal level; in the Irkutsk region it is known as PROF.Navigator. The region's practice-oriented programs that deserve special attention are Ticket to the Future, Ladder of Professional Tests, IRNITU Network Lyceum, and Samsung IT School.

**The Purpose of the study** is to search for constructive solutions to the problems in the system of career guidance at the regional level. In order to achieve the goal, the following tasks are to be completed: to review the theoretical aspects of professional self-determination; to summarize the practice of career guidance in the Irkutsk region; to assess the effectiveness of career guidance activities; and to characterize the actions and interrelationships of actors (organizers of career guidance activities).

In the process of work, **the main methods** were analysis, synthesis, and statistical sampling method.

**The results** of the monitoring of the regional system of career guidance conducted in 2021-2022 indicate the authors' disunity in selecting work forms and methods, which leads to their low overall performance.

**Scientific novelty.** The analysis of career guidance practices in the Irkutsk region is presented for the first time for the region. The pattern of interaction between the actors of career guidance activity is described. It is proposed to overcome the problems of the career guidance system by creating networked educational clusters of end-to-end career guidance by sectors of the economy around resource organizations.

**Conclusion.** The authors believe that the main reason for the situation at hand is the heterogeneity of objectives. Regional structures are more interested in the coverage and scale of activities to the detriment of the quality of the activities and the motivation of participants. Organizations of higher education are primarily interested in competitive recruitment during the admission campaign regardless of the interests of the applicants themselves. The limitations of this approach lead to a significant dropout rate among those admitted "by chance". Enterprises, as customers of future specialists, have the resources and motivation to attract young people into the profession, but they also need the tools to interact with graduates.

**Keywords:** career guidance, career tests, profession, career guidance technologies, professional self-determination

**For citation:** Shvedina S.A., Petrushin I.S., Saraeva O.N. Career Guidance for High School Students in the Irkutsk region: Practice and Performance Analysis. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 429-449 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-429-449>

## Введение

Основой для настоящей статьи стали результаты системной работы авторов со старшеклассниками как на этапе приёмной кампании, так и в рамках различных профориентационных образовательных программ. В постиндустриальную эпоху роль и место профессионального самоопределения изменились под влиянием цифровизации большинства отраслей экономики, включая образование.

### Роль профориентации в современной экономике России

В последнее десятилетие в стране меняется отношение к человеческому капита-

лу. На рынок труда влияет множество различных факторов: появление новых и исчезновение старых профессий, слияние информатизации и технологий современного производства, рост мобильности, внешние шоки экономики [1]. В России система профориентационной деятельности находится в стадии развития, хотя стратегические ориентиры для неё заданы ещё в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Задачи и условия изменились, а методы профдиагностики, профконсультирования и профориентации остались традиционными, не учитывающими новых условий цифровой экономики.

О приоритете самоопределения детей на государственном уровне говорит введение курсов профориентационной направленности в обязательную образовательную программу школ [2]. Кроме того, с 2022 г. начат проект «Школа Минпросвещения России». Он призван сформировать единое образовательное пространство и задать направления развития образования согласно федеральной повестке.

Для оценки эффективности реализации образовательных и организационных процессов в образовательных организациях разработан сервис их самодиагностики. Одним из её восьми магистральных направлений деятельности является профориентация, что подчёркивает приоритет этого вида работы. В методических рекомендациях, разработанных под руководством Е. Ю. Огановской [2], предлагается, в частности, в старших классах школы вводить курс «Карьерная ориентация», позволяющий определить собственную мотивацию старшеклассника и возможные пути построения карьеры через практикум, проводимый в виде элективных курсов в школах. Однако, несмотря на большое число разработанных рекомендаций по профориентационным методикам, применяются они весьма ограниченно, о чём свидетельствует мониторинг работы органов образования.

По итогам стартовой самодиагностики на федеральном уровне самый низкий показатель индекса массовых результатов (доли образовательных организаций, достигших результатов ниже среднего уровня) среди магистральных направлений проекта получила профориентация – 4 %. Основные причины из выявленных: несформированность комплекса условий для качественной профориентационной работы и системности её проведения. Преодолеть недостатки предлагаем с помощью создания сетевых образовательных кластеров сквозной профориентации по отраслям экономики вокруг ресурсных организаций, в который могут войти организации общего и профильного профессионального образования, представители отраслевого рынка труда. В роли координатора деятельности кластеров необходимо выступить Институту развития образования Иркутской области как центру консолидации инструментов мониторинга и развития системы образования региона.

В Иркутской области, несмотря на разнообразие форм профориентации для старших школьников, мы наблюдаем разрозненность действий акторов. В регионе это организации и специалисты, призванные формировать и реализовывать концепцию профориентации: Региональный координационный совет по профориентации, Институт развития образования (ИРО, включивший в себя с мая 2023 г. Региональный институт кадровой политики), Молодёжный кадровый центр, ресурсные центры по профориентации в муниципалитетах, сеть детских технопарков «Кванториум», центры «IT-куб», Образовательный центр «Персей», центры детского и юношеского творчества, вузы, ссузы, профориентационно-образовательные центры, учителя-профориентологи (навигаторы) в школах, предприятия производственного сектора. Взаимосвязь перечисленных организаций (акторов) с учеником изображена на рисунке 1.



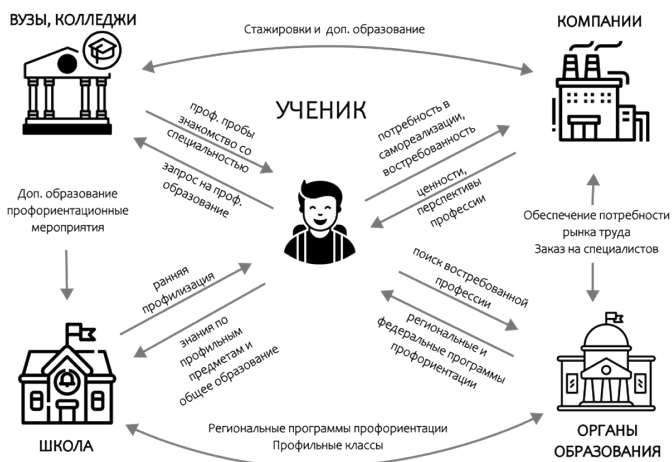


Рисунок 1. Схема взаимодействия ученика с акторами профориентационной деятельности  
 Figure 1. Scheme of interaction of a student with the actors of career guide activities

Субъект (ученик) взаимодействует со всеми акторами в разной степени по мере своего профессионального становления. На этапе общего образования предприятия (работодатели) интересуют его как место работы в отдалённом будущем. Предприятия в ответ транслируют ученику свои ценности и перспективы в профессии, удовлетворяя потребность в самореализации потенциального работника. Учреждения профессионального образования, с одной стороны, совместно со школами проводят профессиональные пробы и другие мероприятия для знакомства с профессиями, с другой – при участии компаний через программы дополнительного образования и стажировки формируют запрос на профессиональное образование. Заказ на специалистов конкретных профессий поступает в региональные министерства образования, труда и занятости, которые через профориентационные мероприятия, профильные классы и программы содействия занятости помогают будущим специалистам выбрать востребованную профессию. Каждый человек сам решает, какую образовательную траекторию ему выбрать. И для этого важно показать, какие возможности существуют.

Главная цель профориентационной работы со школьниками не в навязывании чужих представлений об успешной карьере и правильной профессии и даже не в диагностике профессиональных интересов и способностей подростка (они у большинства со временем меняются), а в том, чтобы показать огромный мир профессий и вызвать интерес к его изучению.

Теоретические представления о профессиональном самоопределении изучены достаточно глубоко с точки зрения психологии личности, значимости профессионального выбора для самореализации и запросов изменяющегося рынка труда. Но они не объединены в систему ввиду разрозненности методологической базы и методик, ориентированы преимущественно на индивидуальную работу. Многие из методик сложно цифровизировать (в частности, перевести в онлайн-формат). Проблема государства в настоящее время состоит в том, чтобы в каждом регионе организовать систему профориентации и профконсультирования, которая позволит абитуриентам выбрать направления обучения, быть более удовлетворёнными этим выбором, тогда и «отсев» в бакалавриате (специалитете) уменьшится. Система также даст возможность более

гибко реагировать на потребности рынка труда и экономики в целом. Важно, чтобы выпускник школы отчётливо представлял образ будущей профессии, задумывался об этом заранее, а не на этапе приёмной кампании, как это в основном происходит сейчас [3]. В нашей работе рассматриваются подходы, которые призваны способствовать осознанному выбору профессии, инфраструктура и опыт образовательных программ с учётом анализа результатов мониторинга региональной системы профориентационной работы.

### Обзор литературы

#### Подходы к профессиональному самоопределению старших школьников

В рамках настоящего исследования важным положением является п. 3 ст. 66 Федерального закона «Об образовании в РФ»: «Среднее общее образование направлено на <...> формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации <...>, подготовку <...> к самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности». Эта идея прослеживается в исследованиях многих учёных. В частности, Е. А. Климов отмечает, что «результатом профессионального самоопределения по итогам развития ребёнка в школе должна быть готовность к выбору профессии, относительно реалистичный и положительно эмоционально окрашенный план» [4]. В связи с подчёркнутой многими авторами активностью субъекта вместо понятия «профориентация» стали чаще использовать «профессиональное самоопределение». Если исходить из возрастной группы 15–16 лет, сущность понятия удачно раскрывает Э. Ф. Зеер [5], утверждая, что «профессиональное самоопределение – осознанный выбор профессии с учётом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий». В. И. Блинов и И. С. Сергеев подчёркивают, что «центральный момент самоопределения составляет выбор, точнее – последовательная серия выборов в различных ситуациях на всём протяжении жизни», то есть процесс «нахождения смыслов своей профессиональной деятельности» [6]. Вместе с тем стоит чётко разделять термины «профориентация» как комплекс мероприятий по привлечению молодёжи в конкретные профессии и «профессиональное самоопределение» как процесс поиска своей ниши в профессиональной сфере, выбор рода деятельности в течение всей жизни человека. Более развёрнуто различия в терминах рассматривается в работе О. Г. Кондратьевой [7].

Старшеклассник может выявить свои способности разными способами. Достаточно популярны онлайн-сервисы профориентации [8], которые в естественном для молодёжи диалоговом режиме раскрывают спектр её интересов и сопоставляют с профилями подготовки, заложенными в базе данных. На федеральном уровне широко распространены «Профилум», «Профориентатор.ру», «Адукар» по методике Голланда, «Тестометрика», «Profguide» по методике Климова. Лидером технологии профдиагностики по праву считается «Профнавигатор онлайн» Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» (создан на базе факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова). В Иркутской области – технология очной профдиагностики «PROF.Navigator» [9]. Развивающий характер блока профконсультации в технологии «PROF.Navigator» позволяет обсудить с участником конкретные темы. В ходе консультирования участник с учётом своих индивидуально-типологических особенностей постепенно сужает спектр подходящих профессий. Итогом профконсультации становится построение индивидуальной образовательной траектории участника в отношении выбранной профессии. В последние два года образовательные организации нашего региона стали использовать и другие технологии, например «Профилум» от издательства «Просвещение» [10].

Однако опросно-анкетный подход достаточно ограничен: ответы на вопросы по-

зволяют узнать лишь то, что ученик способен сформулировать для себя сам. Не стоит забывать, что учебные планы в вузах почти ежегодно корректируются, и сервисы профориентации едва ли отслеживают изменения. Гораздо эффективнее онлайн-тестирования или очного анкетирования вовлечение учащихся в практические занятия. Известно, что в начале обучения опытные тренеры и преподаватели часто предлагают пробные занятия, чтобы претендент мог оценить свои способности и получить мотивацию к действию.

### **Обзор исследований профориентационной работы в организациях Иркутской области**

Несмотря на прочные позиции высшего и среднего специального образования в Иркутской области, число научных публикаций по тематике профориентации и профессионального самоопределения невелико. В основном в работах описывается опыт локальных профориентационных мероприятий или участие конкретных организаций в федеральных программах (подобных «Билету в будущее»). Вместе с тем даже имеющиеся обзоры [11; 12] ограничиваются описанием существующих профориентационных программ в образовательных организациях и формулировкой отдельных проблем. Нам кажется важным обобщить известные подходы и практики, используемые образовательными организациями не только на основе литературных данных, но и с учётом личного опыта участия авторов в профориентационных мероприятиях партнёров.

Из имеющихся работ отметим те, в которых изложен опыт образовательных организаций региона. Преподаватели кафедры педагогики Иркутского государственного университета (ИГУ) указывают на важность участия вузов в профориентационной работе [13]. Они перечисляют мероприятия, которые проводились в ИГУ в период 2016–2019 гг., в том числе реализацию проекта «Открытый университет» в Институте филологии, иностранных языков и медиакоммуникации ИГУ. Цель этого проекта – способствовать привлечению абитуриентов к обучению по гуманитарным педагогическим специальностям. В проекте сделан акцент на следующие направления работы с абитуриентами: интеллектуальное, социально-культурное и профессиональное.

Сотрудники Центра опережающей профессиональной подготовки (Иркутск) описывают опыт реализации инновационного проекта «Региональный атлас перспективных компетенций» [14]. В рамках этого проекта совместно с работодателями формулируются и описываются новые элементы профессиональной деятельности, ещё не включённые в профессиональные и образовательные стандарты, но уже проявляющиеся в виде трудовых функций или компетенций. В Региональном атласе перспективных компетенций Иркутской области в 2022 г. сделан акцент на ключевые сферы экономики региона: образование, здравоохранение, сельское хозяйство, транспорт и логистику, строительство, туризм и гостеприимство, IT-сферу. Атлас может помочь при разработке программ опережающего профессионального обучения и профориентации молодёжи.

Для привлечения внимания к инженерным специальностям отдел профориентационной работы Иркутского колледжа автомобильного транспорта и дорожного строительства регулярно проводит научно-практические стажировки, семинары, выездные мастер-классы [15]. В начале учебного года было выполнено исследование мотивов выбора профессии первокурсников, которое выявило, что причины поступления в колледж не отражают профессиональной заинтересованности поступивших. Для знакомства с перспективами профессии на первом курсе предусмотрены дисциплины «Введение в специальность» и «Выполнение работ по профессии». В дополнение к отдельным мероприятиям колледж развивает сеть профильных классов и малых профильных академий в базовых школах с привлечением студентов в рамках педагогической практики.

### **Практическая форма профориентации через образовательные программы**

Ряд программ ранней профориентации прочно вошли в образовательное пространство России. С сентября 2023 г. в 246 школах Иркутской области в соответствии с методическими рекомендациями Министерства просвещения Российской Федерации вводится «Профориентационный минимум», который в 2023/2024 учебном году будет реализован на базе проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка».

Участники проекта «Билет в будущее» после регистрации проходят комплексную диагностику с помощью онлайн-сервисов. В ходе диагностики платформа выявляет сферу профессиональных интересов, знания в широком спектре компетенций, а также принципиальную готовность к выбору профессии. Результаты данных тестов педагоги (в терминах платформы – навигаторы) используют, чтобы помочь участникам, уточнить их предпочтения для следующего этапа ознакомительных мероприятий и этапа вовлечения в профессию [16].

В соответствии с Концепцией с 2021 г. в Иркутской области начал работу проект «Лестница профессиональных проб», основой которого являются профессиональные пробы, формирующие у ученика ряд важных компетенций, связанных с профессиональным самоопределением:

- способность ориентироваться в информации о профессиях;
- способность выбирать профессиональную траекторию, возможно, при помощи специалистов;
- способность принимать решение и следовать ему.

Куратором проекта является Региональный институт кадровой политики и непрерывного профессионального образования (в 2023 г. институт вошёл в состав ИРО). Мероприятия проекта реализуются во всех школах области. От других форматов этот проект отличает погружение участника в контекст, близкий к реальной деятельности в профессии. Цель проекта – формирование осознанной мотивации к выбору профессии. Задача мероприятий проекта – создать у школьника ощущение «себя в этой профессии», чему способствуют соответствующие атрибуты, атмосфера, элементы трудовой культуры, а также формат проб в виде цикла мероприятий, каждое из которых предлагает одну из множества альтернатив. Пробы проходят в организациях профессионального образования, на базе которых можно смоделировать элементы конкретных профессий, соответствующих профилю организации. Профессиональные пробы призваны первично погружать школьника в профессионально-трудовой контекст, они непосредственно связаны с профессиональной деятельностью и позволяют школьнику определить начальную точку карьеры, постепенно уточняя своё представление о будущей траектории. Содержание пробы максимально приближено к конкретной профессии или группе близких профессий.

После прохождения цикла профпроб школьник лучше понимает свои склонности и интересы в профессиональной сфере, может уверенней судить о первоначальном видении профессии. В данном контексте отрицательный результат столь же важен и позволяет скорректировать ученику свою профессиональную траекторию. Начать рекомендуется с разработки профориентационного минимума – набора профориентационных услуг и мероприятий, который можно применить максимально широко. Масштабы проекта «Лестница профессиональных проб» в 2022 г. – 1800 школьников.

Профессиональные пробы из-за очного формата мероприятий требуют существенных ресурсов для их проведения. Их органично дополняют различные инструменты профдиагностики и конкурсы. Возможность познакомиться на практике со многими профессиями IT-сферы даёт ежегодный фестиваль «Иркутская компьютериада», проводимый в Иркутске с 2006 г. Организации профессионального и дополнительного образования в течение нескольких недель фестиваля проводят мастер-классы, конкурсы

и хакатоны для учеников средней и старшей школы. Во многих мероприятиях фестиваля участвуют команды, что развивает гибкие навыки – коммуникации, делегирования и планирования задач. Этот фестиваль увлекает не только иркутских школьников, но и ребят из других регионов. Иркутская компьютериада демонстрирует эффективный альянс бизнеса, сферы общего и профессионального образования, объединённых целью и методами профориентационной работы.

Привычный формат диалоговой системы (иначе – чат-бот) с опорой на ИИ используется в качестве помощника многими онлайн-сервисами. Коллектив студентов и школьников под руководством О. Н. Сараевой в 2023 г. разработал сервис PROF.Smart в виде чат-бота в мессенджере Telegram, который в формате интерактивного опроса выдаёт рекомендации по выбору профессии будущим специалистам. Такая методика базируется на известных подходах: изучении темперамента по тесту Айзенка [17], выявлении профессиональных предпочтений по анкете И. Л. Соломина [18]. Авторы провели тестирование 246 специалистов экономических направлений, чтобы выявить их предпочтения, учесть опыт работы в отрасли и построить на основе этих данных математическую модель (в виде нейронной сети). Таким образом, будущий специалист может, с одной стороны, выявить свои профессиональные склонности в целом, с другой – оценить, к какой группе реальных специалистов (без раскрытия персоналий) он близок. На настоящий момент система прошла апробацию на 600 испытуемых и готовится к внедрению в процесс работы с абитуриентами ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» с 2024 г.

В соответствии с современными образовательными стандартами школы нуждаются в сетевом взаимодействии с другими образовательными организациями, включая университеты. В партнёрстве с несколькими школами Иркутской области с 2021 г. на базе Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНИТУ) действует программа «Сетевой лицей ИРНИТУ» (автор и руководитель: С. А. Шведина) – проект образовательной профориентации, который включает в себя программы для старшеклассников по широкому спектру профессиональных направлений подготовки от IT до биотехнологий. Календарь мероприятий согласован с учебным годом и разделён по семестрам, успеваемость и посещаемость отслеживается в электронном учебном журнале – программе ЭВМ, разработанной студентами ФГБОУ ВО ИРНИТУ специально для этого проекта [19]. Обучение начинается в сентябре с профтестирования и тренингов, позволяющих выявить интересы и способности участников. На основе собственного интереса участники выбирают до четырёх программ на учебный год, знакомятся с профессиями, используя ресурсы ИРНИТУ. Обучение проходит в аудиториях вуза по субботам вместо школьных уроков, что позволяет обучающимся почувствовать себя студентами и познакомиться с единомышленниками из других школ, выбравших то же направление (программу). В свою очередь школа освобождает таким образом ресурсы для внеурочной деятельности. Одновременное участие нескольких школ в программе позволяет набрать группу по каждому профилю. Ежегодно в этой программе участвуют 350 старшеклассников из девяти школ Иркутской области. В конце каждого семестра школьники применяют свои знания и навыки в работе над проектом с последующей публичной защитой (в состав жюри входят эксперты высшей школы, также в его работе принимают участие учителя школ и родители). Учёба в «Сетевом лицее ИРНИТУ» формирует не только начальные профессиональные, но и «гибкие» навыки коммуникации, планирования, публичного выступления, самопрезентации и ответственности за принятое решение. Выбирая курсы для изучения, ученик приобретает ответственность за выбор профессии, умение завершать начатые дела, организовывать и вести командную проектную работу.

В ответ на стремительный рост интереса к мобильным платформам и их доступность в России компания Samsung Electronics совместно с МФТИ разработала программу до-

полнительного образования «IT-Школа Samsung», которая стартовала в 25 городах России на базе лицеев, школ, техникумов и университетов, включая МБОУ г. Иркутска лицей № 2. Большая часть преподавателей программы – сотрудники вузов и действующие разработчики ПО, что обеспечивает высокий уровень компетенций. В силу насыщенности программы у участников есть возможность изучить многие аспекты разработки ПО, которым отводится несколько дисциплин в учебном плане университета: сборка и тестирование, алгоритмы и структуры данных, разработка интерфейсов.

В последние годы во многих профориентационных образовательных программах важную роль стали играть итоговые (выпускные) проекты – комплексные задачи, требующие вклада нескольких участников. Сама проектная деятельность в рамках школ, стажировок, проектных олимпиад и конкурсов является частью процесса профессионального самоопределения. Из наиболее масштабных мероприятий стоит назвать проектные смены в образовательных центрах «Сириус» и «Океан», Национальную технологическую олимпиаду, Всероссийский конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы», федеральную программу «Сириус.Лето. Начни свой проект».

В региональных проектах тоже есть такая успешная практика. К примеру, ФГБОУ ВО ИРНИТУ при содействии и информационной поддержке министерства образования Иркутской области проводится Региональный конкурс проектов школьников «Юность. Проект. Перспектива». Защитой проектов завершается каждый учебный год в Кванториумах, а в профориентационной образовательной программе «Сетевой лицей ИРНИТУ» – каждый семестр. В «IT-Школе Samsung» разработка индивидуального проекта, мобильного приложения – самый сложный этап, требующий строгой дисциплины и тщательного планирования. Ежегодно проводятся муниципальные и школьные научно-практические конференции по разным направлениям.

В последние годы существенную помощь в работе над проектами оказывают наставники (менторы), роль которых могут выполнять как штатные преподаватели, так и молодые специалисты – студенты и выпускники. Наставничество позволяет при практической работе передать опыт, ценности и взгляд на будущую профессию в контексте личной истории. Такой подход может быть очень эффективен, однако практически не масштабируется, требует интенсивного взаимодействия и психологической совместимости наставника и ученика. При этом формат наставничества может быть очень гибким, включать дополнительный курс, кружок по предмету, лабораторный практикум и др. В помощь наставникам проектов школьников из других вузов и региональным проектным площадкам других регионов команда студентов-наставников ФГБОУ ВО ИРНИТУ под руководством С. А. Швединой создала обучающий видеокурс «Школа наставничества. Рекомендации для студентов и кураторов Сириус.Лето». Этот курс рекомендован специалистами ОЦ «Сириус» другим регионам к использованию в практике организации проектной работы школьных проектных команд.

Профориентация в форме дополнительного образования на базе вуза позволяет задействовать его ресурсы и экспертов в предметных областях. При поддержке ООО «Иркутская нефтяная компания» в Иркутском государственном университете (ИГУ) стартовал проект «Академия ИНК», призванный привлечь внимание к инженерной отрасли. Занятия проводятся в аудиториях и лабораториях ИГУ по широкому спектру тем – от определения жёсткости воды и схемотехники до практикума по анализу данных и дополнительных главам математики. В 2023 г. в рамках проекта проводились массовые командные мероприятия: хакатон по мобильной разработке, конкурсы фестиваля «Иркутская компьютериада» и финал профиля «Технологии дополненной реальности» в Национальной технологической олимпиаде. Календарь мероприятий Академии ИНК согласован с учебным годом и делится на два сезона: осенний и весенний. Четвёртый сезон Академии ИНК, в декабре 2023 г., успешно завершают 140 человек.

При поддержке крупных отраслевых компаний в Иркутской области действует раз-

ветвлённая система профильных классов. В основном это классы инженерной направленности, поддерживаемые такими компаниями, как ПАО «Роснефть», ГК «Росатом», ПАО «Корпорация “Иркут”», ПАО «Газпром», ООО «Иркутская нефтяная компания», ПАО «АЛРОСА», ГК «Полнос» и др. Компании инвестируют не только в будущих специалистов, но и в преподавателей: в 2022 г. ГК «Полнос» совместно с РИКП и ИРНТИУ провели курсы повышения квалификации. Основной акцент был сделан на профессиональное самоопределение, участвовали 22 учителя из районов Иркутской области и Республики Саха (Якутия). В результате учителя разработали системы профессиональной ориентации в своих школах.

### Описание результатов работы

#### Мониторинг региональной системы профориентационной работы

Согласованность профилей общей (школа) и профессиональной (вузы и СПО) подготовки с требованиями рынка труда – важная задача для региона. Для принятия управленческих решений необходим анализ профессиональных предпочтений выпускников. Материалом для такого анализа стали данные мониторинга профессиональных планов выпускников школ Иркутской области и выбора ими мест дальнейшего обучения, проведённого РИКП в течение двух лет – 2021 и 2022. Среди задач мониторинга важно отметить определение уровня готовности к выбору профессии, факторов выбора профессии, горизонта планирования. В том числе исследовались региональные аспекты: имеет ли выпускник представление о рынке труда, желает найти работу в Иркутской области или планирует переезд в другой регион.

Опрос в рамках мониторинга прошли около 15 % выпускников 9-х и 11-х классов 38 муниципальных образований (включая организации городских и сельских поселений, северных и южных территорий Иркутской области), что делает выборку репрезентативной.

Анализ результатов мониторинга позволяет выделить основные сферы профессиональной деятельности в качестве приоритетных (табл. 1).

Таблица 1

#### Сферы профессиональной деятельности в целом по Иркутской области в сравнении за 2020/2021 и 2021/2022 уч. гг.

Table 1

#### Areas of professional activity in the Irkutsk region as a whole compared to 2020-2021 and 2021-2022 academic years

Сферы деятельности	2021/2022 уч. г.			2020/2021 уч. г.		
	9 кл., %	11 кл., %	общ %	9 кл., %	11 кл., %	общ %
Культура, искусство	23	23,8	23,4	30,08	31,12	30,6
Наука и образование	30,7	41,3	36	18,16	24,44	21,3
Спорт, туризм	32,5	22,4	27,4	17,65	12,15	14,9
Управление	8,8	14,8	11,8	13,72	23,08	18,4
Медицина, социальное обеспечение	16,3	16,5	16,4	21,77	22,03	21,9
Финансы и страхование	13	14,3	13,6	14,19	15,61	14,9
Охрана правопорядка и защита Отечества	10,9	13,6	12,2	10,85	13,55	12,2
Транспорт и связь	13,7	9,7	11,7	5,50	3,90	4,7
Промышленность	9,5	10,8	10,2	4,59	5,21	4,9
Строительство	7,4	7,8	7,6	3,60	3,80	3,7

Торговля и общественное питание	14,7	9,8	12,2	7,57	5,03	6,3
Сельское хозяйство	4,1	6,8	5,5	1,96	3,24	2,6
Бытовое обслуживание и жилищно-коммунальное хозяйство	4,2	1,5	2,8	1,78	0,62	1,2
Предпринимательство	17,3	23,4	20,3			-
Информационные технологии	17,2	20,3	18,7			-
Не знаю	10,2	4,9	7,5	12,32	5,88	9,1

### Условные обозначения:

41,3	– разница в показателях более чем на 10 %
36	– лидирующие сферы 36
36	– совпадение лидирующих позиций
41,3	– наименее выбираемые сферы

Мониторинг в 2021 г. выявил разрыв между выбираемыми профессиями (исходя из данных рынка труда) и предпочитаемыми сферами профессиональной деятельности. Мы предполагаем, что «сфера профессиональной деятельности» – довольно сложное понятие для старшеклассников, они имеют смутное представление об экономике труда и структуре современного предприятия. На это указывает, в частности, противоречие: выпускники, выбирающие технические специальности, довольно редко указывают в качестве будущей сферы «промышленность».

Ключевым элементом профессионального самоопределения является структура внутренних побудительных мотивов выбора профессии, она по сути является индикатором значимости конкретной профессии, рода деятельности. Выбирая сферу профессиональной деятельности, выпускники обращают внимание не только на её содержание, но и на то, какие ценности воплощены в ней. В идеальном случае выбранная профессия должна в том числе отражать значимые жизненные смыслы будущего молодого специалиста. До трети опрошенных участников выделили для себя мотив «приносить пользу людям», что показывает значимость совпадения ценностей будущего специалиста и представителя профессии. В то же время в условиях высокой конкуренции (особенно для профессий цифровой экономики) будущие специалисты подходят к выбору профессии прагматично. Для них зачастую род профессиональных занятий – это доступ к благам, возможности для достижения социального статуса, коммуникации в желаемом обществе. Эти мотивы указывают, что профессия должна быть востребованной и перспективной, соответствовать способностям, хорошо оплачиваться и предполагать карьерный рост.

При выборе профессии выпускник опирается на множество каналов информации, зачастую противоречивых и нерелевантных. Можно констатировать, что не так много информационных ресурсов, представляющих сведения об актуальных профессиях, их содержании и ценностях. Возможно, поэтому выпускники в основном изучают мнения более опытных людей (родителей, учителей, экспертов отрасли), в том числе отзывы на сайтах компаний и образовательных организаций. Стоит отметить, что для молодежи требуется совершенно иная форма подачи информации, чем та, которую можно увидеть в аналитике по рынку труда. В процессе мониторинга мы выделили основные факторы влияния на профессиональное самоопределение (диагр. 1).



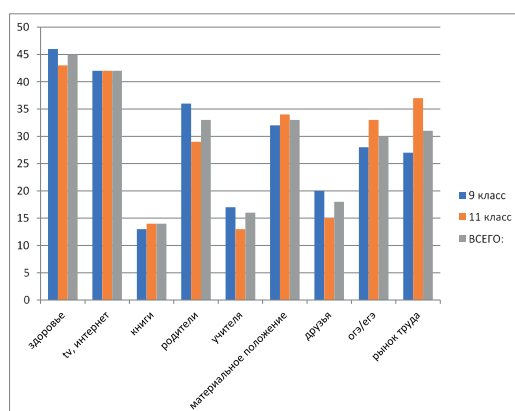


Диаграмма 1. Приоритет каждого из факторов, влияющих на профессиональный выбор ученика (по результатам анкетирования в Иркутской области в 2020/21 и 2021/22 гг.)

Chart 1. Priority of each factor influencing the career choice of a student (based on the results of the questionnaire survey in the Irkutsk region in 2020-2021 and 2021-2022)

Данные результаты могут быть приняты для выбора или корректировки форм профориентационной работы с выпускниками, в том числе с использованием информационных технологий, сети Интернет, путём усиления профориентационной работы с родителями и информирования молодёжи об актуальных тенденциях рынка труда. Контекстной составляющей в выборе профессии является мотивация. Известно, что эмпирическим индикатором значимости профессий считается структура внутренних побудительных мотивов выбора профессии. В идеале профессиональная деятельность должна являться сферой формирования, обращения и реализации значимых жизненных смыслов (личностных смыслов). Выбирая ту или иную сферу профессиональной деятельности, выпускники выбирают не только содержание этой деятельности, но и то, какие ценности воплощены в ней. Представление о том, как выглядит структура мотивов выбора профессии у выпускников 2020/2021 уч. г., дано в табл. 2.

Таблица 2

**Мотивы и факторы выбора профессии выпускников школ (по результатам анкетирования в Иркутской области в сравнении за 2020/2021 и 2021/2022 уч. г.)**

Table 2

**Motives and factors of school graduates' career choice (based on the results of the questionnaire survey in the Irkutsk region in comparison for 2020-2021 and 2021-2022 academic years)**

Мотивы и факторы выбора профессии выпускников школ	в целом, %	юноши, %	девушки, %
Давала хорошее материальное обеспечение	46,7	44,3	48,7
Была востребована и перспективна по завершении моего обучения	43,7	41	45,8
Имела хорошие перспективы (профессиональный рост, продвижение по служебной лестнице)	43,2	40,6	45,3
Соответствовала моим способностям, склонностям и уровню подготовки	36,3	35,9	36,6

Была престижна в обществе	34,4	31,3	36,9
Давала возможность принести пользу людям	30,5	28,1	32,5
Была творческой	18,2	13,7	21,6
Была со свободным графиком работы	16,5	18,7	14,7
Была у авторитетного для меня человека	16,2	16,9	15,5
Связана с руководством людьми	15,7	19	14,9
Была лёгкой в овладении	13,5	13,5	13,4
Была с удалённым графиком работы (из дома)	9,9	11,3	8,4
Связана с командировками	7,9	9	6,8

Многочисленные социологические исследования показывают, что в последние годы усилился прагматизм обучающихся школ и профессиональных образовательных организаций (диагр. 2). Такой акцент вполне понятен и подтверждается опытом работы приёмных кампаний в вузах: часто вместе с абитуриентом приходят родители, нередко поддерживающие в дальнейшем контакт с вузом. Распространённой практикой начальной профориентации на уровне среднего образования являются профильные классы (также с углублённым изучением отдельных предметов, УИОП). Хотя наличие профильных классов регламентировано ФГОС, более половины опрошенных выпускников 11-х классов сообщили, что профиля нет или они не знают о его наличии. Вместе с тем опрос в профильных классах и классах с УИОП показал, что только 47,4 % выпускников предполагают осваивать профессию в рамках «выбранного» профиля. Нам представляется, что формирование УИОП и профильных классов зачастую осуществляется без учёта реальных склонностей учащихся.

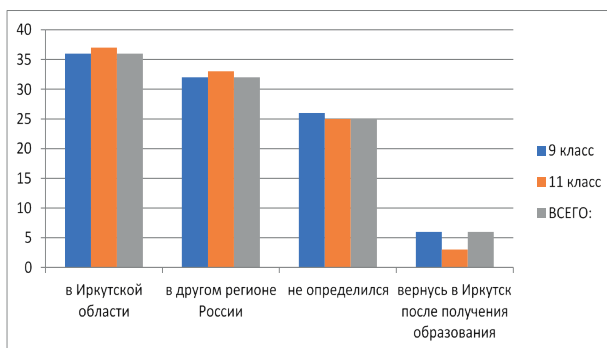


Диаграмма 2. Предпочтения выпускников в планировании профессиональной карьеры (по результатам анкетирования в Иркутской области в 2020/21 и 2021/22гг.)

Chart 2. School graduates' preferences in planning professional career (based on the results of the questionnaire survey in the Irkutsk region in 2020-2021 and 2021-2022)

## Обсуждение результатов

Анализ результатов мониторинга позволил выявить несколько тенденций:

- критерий «материальное благосостояние» в 2021 и в 2022 гг. был главным мотивом при профессиональном выборе;
- «возможность найти работу» – второй по важности фактор – сигнал и для регионального рынка труда. Необходимо показать выпускнику, что он будет востребован в Иркутской области;
- профилизация в школах слабо способствует выбору профессии, необходимы меры для более результативной её организации;

– выпускники стремятся к сбалансированной карьере, способствующей самореализации и в то же время отвечающей запросам к качеству жизни.

К началу профессионального образования (а затем и карьеры) ученику предстоит преодолеть три этапа: выбрать СПО или окончить 11 классов школы, определить для себя его уровень (высшее, среднее профессиональное, краткосрочные курсы или что-то другое), составить список учебных заведений и интересующих программ.

Оценить уровень удовлетворённости выпускников профориентационной работой позволила небольшая анкета. Результаты опроса представлены даны в табл. 3.

Таблица 3

**Сводная информация о профориентационных мероприятиях и потребности в профориентационной помощи, 2021 г.**

Table 3

**Summary information on career guidance activities and the need for career guidance assistance, 2021**

Варианты ответов	9 класс, %	11 класс, %
Получали ли вы консультацию по профессиональной ориентации и самоопределению?		
Да	57,4	61,2
Нет	42,6	38,8
Хотели бы получить помощь специалиста в выборе профессии?		
Да	45,2	35,5
Нет	54,8	64,5
Участвовали ли в профориентационных мероприятиях?		
Да:	56,2	60,9
Школьные мероприятия	42,6	50,3
Профпробы	14,6	13,1
Дни открытых дверей	17,9	17,7
Экскурсии	13,1	7,8
Проект «Билет в будущее»	8,4	4,2
ПС в «Персее»	3,8	2,4
Конкурсы от ОО или работодателей	10,1	6,9
Нет	43,8	39,1

Результаты обработки анкет показывают, что более половины выпускников 9-х и 11-х классов получали профконсультацию. При этом довольно большая доля обучающихся нуждается в помощи специалиста по профориентации. После посещения различных мероприятий, в том числе консультаций, свыше 20 % выпускников отмечают, что они более чётко определились с будущей профессией/специальностью; 12,8 % опрошенных стало ясно, что нужно дополнительно пройти тестирование и/или консультацию; 11,5 % определились с выбором учебного заведения; у 10,6 % возникло много разных мыслей и вопросов, на которые ещё предстоит найти ответ; у 6,4 % появилось желание обсудить с кем-то выбор будущей профессии; 23,2 % решили, что вернуться к теме выбора профессии позже; у 5,8 % появилось желание узнать как можно больше о мире профессий.

Выявленные нами проблемы в сфере профориентационной деятельности Иркутской области состоят в следующем:

1. Старшеклассники прагматичны в выборе будущей профессии: их привлекает уровень возможной заработной платы, условия работы и творческий характер работы.

Однако многие не могут сделать осознанный выбор профессии в силу разных причин.

2. Состав и структура профильной подготовки в школах слабо связаны как с потребностями рынка труда, так и с доступными в регионе направлениями профессиональной подготовки, что частично вызвано отличными от профориентации целями профильных классов.

3. Представители рынка труда заинтересованы в проведении системной профориентационной работы и готовы вкладывать в её развитие свои ресурсы.

4. Органы государственной власти заинтересованы в построении системы профориентации региона ввиду внесённых изменений во ФГОС и включения профориентации в показатели федеральных программ развития образования.

5. Наблюдается разрозненность действий всех акторов в сфере профориентационной деятельности и их ресурсов в регионе ввиду преследования разных целей.

6. Проводимые профориентационные мероприятия являются, с одной стороны, эффективными и востребованными, с другой стороны, несистемными. В основном они проводятся либо точно, без широкого информирования, и не являются массовыми, либо формально, не имея глубокого содержания и не подразумевающая последующего сопровождения школьника в его профессиональном самоопределении.

7. Отсутствие системности, традиционности требует существенных ресурсов для привлечения участников, при этом многие из них так и не получают ответа на свой запрос к профессии, что дополнительно снижает интерес к таким мероприятиям.

### Заключение

В последние годы в Иркутской области разными акторами проводятся мероприятия по профориентации молодёжи, особенно старшекласников. Эти мероприятия значительно разнятся по охвату участников, масштабу и продолжительности и редко согласованы друг с другом. Разрозненность форм и акторов профориентационных мер приводит к низкой общей результативности. Малый охват школьников (при этом некоторые из них участвуют в нескольких мероприятиях) создаёт у значительной доли аудитории выпускников и их родителей впечатление, что профориентационная работа в регионе практически не ведётся.

Мы считаем, что основной причиной такой ситуации является разнородность целей. Анализ практик профориентационной работы различных акторов региона говорит об их зрелой мотивации и наличии инструментов для совместной деятельности. Но структура системы этой деятельности, методология организации работ ещё не сформирована.

Для решения проблемы предлагаем создать в системе профориентации региона сетевые образовательные кластеры сквозной профориентации по отраслям экономики вокруг ресурсных организаций, в которые могут войти организации общего и профильного профессионального образования, представители отраслевого рынка труда. Работа кластеров позволит выстроить логическую цепочку сопровождения школьника в его профессиональном самоопределении. Такая система станет управляемой и даст возможность кооперировать усилия всех акторов профориентационной деятельности региона. Цели предлагаемой системы профориентации региона будут определены и станут учитывать интересы всех участников этого процесса. Модель кластеров можно масштабировать по всему региону и за его пределами. Координатором деятельности кластеров (центром консолидации инструментов мониторинга и развития системы образования региона) должен стать Институт развития образования Иркутской области.

**Заявленный вклад авторов**

**Шведина С. А.:** идея статьи, обзор литературы, сбор и анализ информации о профориентационных мероприятиях региона (организатор нескольких региональных профориентационных программ), разработка методики и организация проекта «Сетевой лицей ИРНИТУ» и других профориентационных программ ФГБОУ ВО ИРНИТУ, участие в группе разработчиков мониторинга; формулировка заключения и выводов.

**Петрушин И. С.:** анализ результатов мониторинга профориентационных мероприятий, организация работы площадки «IT-Школы Samsung», анализ литературы и отчётов о профориентационных мероприятиях, подготовка иллюстраций, формулировка заключения и выводов.

**Сараева О. Н.:** разработка технологии профориентации PROF.Smart, описание процессов профессионального самоопределения.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

**Список источников**

1. Кельчевская Н. Р., Ширинкина Е. В. Институциональная модель драйверов цифрового развития человеческого капитала в стратегической перспективе // Вопросы управления. 2020. № 1(62). С. 83–92. DOI 10.22394/2304-3369-2020-1-83-92

2. Огановская Е.Ю. Организация профориентационной работы в школе в условиях перехода на ФГОС ООО: метод. рекомендации. СПб. : СПб. АППО, 2016. 74 с.

3. Вершинина, О. Р., Баканов Р. П. Эволюция новых медиа как площадки для профориентационной работы с абитуриентами (на примере вузов УрФО) // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 3(199). С. 81–95. DOI: 10.15826/izv1.2020.26.3.051

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия. 2012. 304 с.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Воронеж : МОДЭК, 2008. 254 с.

6. Блинов В. И., Сергеев И. С. Теоретические и методические основы педагогического сопровождения группы обучающихся: учебное пособие для СПО : М. : Юрайт, 2023. 133 с.

7. Кондратьева О. Г., Сергеев И. С. Профессиональная ориентация и сопровождение профессионального самоопределения: иллюзия тождества // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3(5). С. 135–140.

8. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А. Цифровые сервисы профориентации: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4(44). С. 128–136. DOI: 10.54509/22203036\_2021\_4\_128

9. Яценко О. В. Технология PROF.Navigator в контексте ведущих российских методов профориентации подростков // Педагогический ИМИДЖ. Т. 16. № 1 (54). С. 102–112. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-1-102-112>

10. Алтухов В. В., Шаповалова Д. Н. Профориентация в режиме онлайн: новые сервисы и инструменты // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2. С. 58–62.

11. Самодурова В. Г. Актуальное состояние региональной системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодёжи (Иркутская область) // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) (18 ноября 2022 г., Сургут). Сургут : Сургут. гос. пед. ун-т, 2022. С. 79–82.

12. Медведева Д. А. Опыт применения технологии профориентации молодежи в Иркутской области // *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : мат-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. (1–2 октября 2020 г., Улан-Удэ)*. Улан-Удэ, 2020. С. 177–179.

13. Федотова Е. Л., Никитина Е. А. Некоторые аспекты организации системы довузовской подготовки и профориентационной работы в Иркутском государственном университете // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 2(27). С. 110–112. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0802-0026

14. Дошина Е. В., Бухарова Е. А. Региональный атлас перспективных компетенций как навигатор для подготовки кадров ведущих отраслей экономики Иркутской области // *Современная профориентация: синтез воспитания и самоопределения : сб. науч. Трудов III науч.-практ. конф. С междунар. участием (28 октября 2022 г., Москва)*. М. Изд-во РГУНиГ, 2023. С. 202–207.

15. Маринченко Д. Н. Профориентационная работа на современном этапе развития СПО: опыт работы ГБПОУ ИО «ИКАТИДС» // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2016. № 2. С. 209–217.

16. Мурзина Ж. В., Степанова Л. А., Штыкова А. В. Итоги реализации федерального проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций Чувашской Республики «Билет в будущее // *Образование и педагогика: теория, методология, опыт : монография*. Чебоксары : Среда, 2020. С. 8–30. DOI 10.31483/r-75109

17. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта. Интеллект: новый взгляд // *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111–131.

18. Бендиков М. А., Соломин И. Л. Ступени карьеры: азбука профориентации. СПб. : Речь, 2006. 240 с.

19. Лукаш О. А., Каташевцев М. Д., Ребзон А. С., Судомойкин В.Л., Шведина С.А. «Электронный учебный журнал образовательных курсов программы «Сетевой лицей ИРНИТУ» [Электронный ресурс] : Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ номер свидетельства: 2023612317. Российская Федерация. 2023. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_50275453\\_94781167.PDF](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50275453_94781167.PDF) (дата обращения: 12.08.2023).

## References

1. Kelchevskaya N.R., Shirinkina E.V. *Institutsionalnaya model draiverov tsifrovogo razvitiya chelovecheskogo kapitala v strategicheskoy perspektive* [Institutional model of drivers of digital development of human capital in a strategic perspective]. *Voprosy upravleniya* [Management issues], 2020, no. 1(62), pp. 83-92. (In Russian). DOI 10.22394/2304-3369-2020-1-83-92

2. Oganovskaya E.Yu. *Organizatsiya proforientatsionnoy raboty v shkole v usloviyakh perekhoda na FGOS OOO: metod. rekomendatsii* [Organization of career guidance work at school in the context of the transition to the Federal State Educational Standard of basic general education: methodological recommendations] Saint Petersburg, SPb APPO, 2016. 74 p. (In Russian).

3. Vershinina O.R., Bakanov R. P. *Evolutsiya novykh media kak ploshchadki dlya proforientatsionnoy raboty s abiturientami (na primere vuzov UrFO)* [The evolution of new media as a platform for career guidance work with applicants (on the example of universities in the Urals Federal District)]. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kultury* [Izvestiya Ural Federal University Journal. Series 1: Issues in education, science and culture], 2020, V. 26, no. 3(199), pp. 81-95. (In Russian). DOI 10.15826/izv1.2020.26.3.051

4. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of pro-

professional self-determination]. Moscow, Academia Publ., 2012. 304 p.

5. Zeer E.F. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya v ranney yunosti* [Psychology of professional self-determination in early youth]. Voronezh, MODEK Publ., 2008. 254 p. (In Russian).

6. Blinov V.I., Sergeev I.S. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy pedagogicheskogo soprovozhdeniya gruppy obuchayushchikhsya: uchebnoe posobie dlya srednego professionalnogo obrazovaniya* [Theoretical and methodological foundations of pedagogical support for a group of students: a textbook for secondary vocational education]. Moscow, Yurayt, 2023. 133 p. (In Russian).

7. Kondratyeva O.G., Sergeev I.S. Professionalnaya orientatsiya i soprovozhdenie professionalnogo samoopredeleniya: illyuziya tozhdestva [Professional guidance and support of professional self-determination: the illusion of identity]. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika* [Development of modern education: theory, methodology and practice]. 2015, no. 3(5), pp. 135-140. (In Russian).

8. Gromova E.M., Berkutova D.I., Gorshkova T.A. Tsifrovye servisy proforientatsii: vozmozhnosti i riski [Digital career guidance services: opportunities and risks]. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], 2021, no. 4(44), pp. 128-136. (In Russian). DOI 10.54509/22203036\_2021\_4\_128

9. Yatsenko O.V. PROF.Navigator v kontekste vedushchikh rossiiskikh metodov proforientatsii podrostkov [PROF.Navigator technology in the context of leading Russian methods of career guidance for adolescents]. *Pedagogicheskiy IMIDZH* [Pedagogical IMAGE], V. 16, no. 1 (54), pp. 102-112. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-1-102-112>

10. Altukhov V.V., Shapovalova D.N. Proforientatsiya v rezhime onlain: novye servisy i instrumenty [Online career guidance: new services and tools]. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and labour market], 2017, no. 2, pp. 58-62. (In Russian).

11. Samodurova V.G. Aktualnoe sostoyanie regionalnoy sistemy soprovozhdeniya professionalnogo samoopredeleniya detey i molodyozhi (Irkutskaya oblast) [Current state of the regional system for supporting professional self-determination of children and youth (Irkutsk region)]. *Professionalnoe samoopredelenie shkolnikov: opyt, traditsii i innovatsii: mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem) (18 noyabrya 2022 g., Surgut)* [Professional self-determination of schoolchildren: experience, traditions and innovations: proceedings of the All-Russian scientific-practical conference (with international participation) (November 18, 2022, Surgut)]. Surgut, Surgut gos. ped. un-t, 2022, pp. 79-82. (In Russian).

12. Medvedeva D.A. Opyt primeneniya tekhnologii proforientatsii molodezhi v Irkutskoy oblasti [Experience in using technology for career guidance for youth in the Irkutsk region]. *Formy i metody socialnoy raboty v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti: mat-ly IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (1-2 oktyabrya 2020 g., Ulan-Ude)* [Forms and methods of social work in various spheres of life: proceedings of the IX International scientific-practical conf. (October 1-2, 2020, Ulan-Ude)]. Ulan-Ude, 2020, pp. 177-179. (In Russian).

13. Fedotova E.L., Nikitina E.A. Nekotorye aspekty organizatsii sistemy dovuzovskoy podgotovki i proforientatsionnoy raboty v Irkutskom gosudarstvennom universitete [Some aspects of organizing the system of pre-university training and career guidance work at Irkutsk State University]. *Baltiiskiy gumanitarniy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2019, V. 8, no. 2(27), pp. 110-112. (In Russian). DOI 10.26140/bgz3-2019-0802-0026

14. Doshina E.V., Bukharova E.A. Regionalniy atlas perspektivnykh kompetentsiy kak navigator dlya podgotovki kadrov vedushchikh otrasley ekonomiki Irkutskoy oblasti [Regional atlas of promising competencies as a navigator for training personnel in leading sectors of the economy of the Irkutsk region]. *Sovremennaya proforientatsiya: sintez vospitaniya i samoopredeleniya: sb. nauch. Trudov III nauch.-prakt. konf. S mezhdunar. uchastiem (28 oktyabrya 2022 g., Moskva)*. [Modern career guidance: synthesis of education and

self-determination: a collection of scientific papers of the III scientific-practical conference with international participation (October 28, 2022, Moscow)]. Moscow, RGUNiG, 2023. pp. 202-207. (In Russian).

15. Marinchenko D.N. Proforientatsionnaya rabota na sovremennom etape razvitiya SPO: opyt raboty GBPOU IO «IKATIDS» [Career guidance work at the present stage of development of secondary vocational education: experience of the State Budgetary Educational Institution IO «IKATIDS»]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Crede Experto: transport, society, education, language], 2016, no. 2, pp. 209-217. (In Russian).

16. Murzina Zh.V., Stepanova L.A., Shtykova A.V. Itogi realizatsii federalnogo proekta po ranney professionalnoy orientatsii uchashchikhsya 6–11-kh klassov obshcheobrazovatelnykh organizatsii Chuvashskoy Respubliki «Bilet v budushchee» [Results of the implementation of the federal project on early vocational guidance for students in grades 6–11 of general education organizations of the Chuvash Republic “Ticket to the Future”]. *Obrazovanie i pedagogika: teoriya, metodologiya, opyt: monografiya* [Education and pedagogy: theory, methodology, experience: monograph]. Cheboksary, Sreda, 2020, pp. 8-30. (In Russian). DOI 10.31483/r-75109

17. Aizenk G.Yu. Ponyatie i opredelenie intellekta. Intellekt: novyi vzglyad [Concept and definition of intelligence. Intelligence: a new look]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1995, no. 1, pp. 111–131. (In Russian).

18. Bendyukov M.A., Solomin I.L. *Stupeni karyery: azbuka proforientatsii* [Career steps: ABC of career guidance]. Saint Petersburg, Rech, 2006. 240 p. (In Russian).

19. Lukash O.A., Katashevstev M.D., Rebzon A.S., Sudomoykin V.L., Shvedina S.A. Svidetelstvo o gosudarstvennoy registratsii programmy dlya EVM № svidetelst va 2023612317. Rossiiskaya Federatsiya [Certificate of state registration of computer program certificate number: 2023612317. Russian Federation]. *Elektronniy uchebnyy zhurnal obrazovatelnykh kursov programmy «Setevoy litsei IRNITU»* [Electronic educational journal of educational courses of the program “Network Lyceum IRNTU”]. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_50275453\\_94781167.PDF](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50275453_94781167.PDF) (accessed 12 August 2023)

#### **Светлана Александровна Шведина**

кандидат экономических наук, доцент,  
руководитель группы методологии и автоматизации обучения Корпоративного учебного центра ИНК

SPIN-код: 6444-5950,  
Author ID РИНЦ: 705044

Иркутская нефтяная компания

664007, Россия, г. Иркутск, пр-т Большой  
Литейный, 4

тел.: +7 (3952) 211352

#### **Svetlana A. Shvedina**

Candidate of Sciences (Economy), Associate  
Professor, Head of the Methodology and Automation of Training Group at the Corporate Training Center INK

SPIN-code: 6444-5950,  
Author ID RSCI: 705044

Irkutsk Oil Company

4 Bolshoy Liteiny Prospekt, Irkutsk, Russia,  
664007

Tel: +7 (3952) 211352



**Иван Сергеевич Петрушин**

кандидат технических наук, доцент кафедры  
естественнонаучных дисциплин

Researcher ID AAA-7815-2019

Scopus ID 18438393600

SPIN-код: 1062-1055

AuthorID РИИЦ: 568565

Иркутский государственный университет

664033, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова, 126

тел.: +7 (3952) 521904

**Ivan S. Petrushin**

Candidate of Sciences (Technical), Associate  
Professor of the Department of Natural  
Sciences

Researcher ID AAA-7815-2019

Scopus ID 18438393600

SPIN-code: 1062-1055

AuthorID RSCI: 568565

Irkutsk State University

126 Lermontov St, Irkutsk, Russia, 664033

Tel: +7 (3952) 521904

**Оксана Николаевна Сараева**

кандидат экономических наук, доцент кафе-  
дры менеджмента, маркетинга и сервиса

SPIN-код: 3427-2127

AuthorID РИИЦ: 429759

Байкальский государственный университет

664003, Россия, г. Иркутск, ул. Ленина, 11

тел.: +7 (3952) 500008

**Oksana N. Saraeva**

Candidate of Sciences (Economy), Associate  
Professor of the Department of Management,  
Marketing and Service

SPIN-code: 3427-2127

AuthorID RSCI: 429759

Baikal State University

11 Lenin St, Irkutsk, Russia, 664003

Tel: +7 (3952) 500008

**Статья поступила в редакцию 31.08.2023, одобрена после рецензирования  
20.10.2023, принята к публикации 22.10.2023.**

УДК 371.11

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-450-469

Научная статья

## Механизмы принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития

**Н. В. Костенко**

Центр оценки профессионального мастерства, квалификаций педагогов и мониторинга качества образования, г. Иркутск  
[kostenkonatali@mail.ru](mailto:kostenkonatali@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-6736-4238>

### Аннотация

**Введение.** Государственная политика требует от директора эффективной работы в направлении развития школы для повышения качества её результатов. Научная проблема заключается в том, что, с одной стороны, от директора требуется выполнение функций, нацеленной на стратегическое развитие школы, а с другой – отмечается, что приоритетность этой функции у российских директоров является более низкой, нежели у их коллег из стран – лидеров исследования PISA. Управление стратегическим развитием школы неразрывно связано с её программой развития. Целью исследования является изучение и описание механизмов принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития.

**Материалы и методы.** При проведении исследования для определения теоретической рамки относительно механизмов принятия стратегических управленческих решений использовались такие теоретические методы, как изучение научной литературы по теме, обобщение, сопоставительный анализ. Из эмпирических методов, применяемых для получения данных о конкретных механизмах принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития, использовался метод полуструктурированного интервью.

**Результаты исследования.** Рассмотрены подходы к стратегическому управлению школой, выделены субъекты и основные этапы механизма принятия стратегических управленческих решений. Благодаря результатам интервью с директорами двенадцати школ Иркутской области были изучены и проанализированы особенности механизмов принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития. Выделено три разных механизма принятия решений: административный, партисипативный с минимальным вовлечением педагогов и отсутствием других заинтересованных сторон, партисипативный с вовлечённостью педагогов и заинтересованных сторон. Выполнена авторская классификация вариантов участия педагогов в процессах подготовки и принятия стратегических управленческих решений в зависимости от степени участия.

**Обсуждение и заключение.** Полученные в ходе исследования данные показывают существенные отличия используемых механизмов принятия решений у разных управлен-

ческих команд, а также применение в некоторых школах административной модели управления. Результаты интервью свидетельствуют о сохранении ситуации, связанной с недооценкой руководителями значения этапа выявления и анализа проблем при принятии стратегических управленческих решений.

Данная информация может быть использована руководителями муниципального и регионального уровня для организации работы с управленческими командами школ, а также будет полезна непосредственно директорам школ нашей страны при выстраивании оптимальных механизмов принятия стратегических управленческих решений в процессе разработки школьных программ развития.

**Ключевые слова:** программа развития школы, стратегическое управление, управленческое решение, организационный механизм, механизм принятия управленческих решений

**Для цитирования:** Костенко Н. В. Механизмы принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 450–469. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-450-469>

## Mechanisms for Strategic Management Decisions-Making in the Development of School Development Programs

Original article

Natalya V. Kostenko

Center for Professional Skills and Teacher Qualifications  
Assessment and Education Quality Monitoring, Irkutsk  
[kostenkonatali@mail.ru](mailto:kostenkonatali@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-6736-4238>

### Abstract

**Introduction.** State policy requires the school principal to focus on developing the school to improve the quality of its results. The scientific problem is that, on the one hand, the principal is obliged to perform the function of strategic development of the school, and on the other hand, the priority of this function among Russian principals is lower than that of their colleagues from PISA research leader countries. School strategic development management is inseparably linked to its development program. The aim of the study is to investigate and describe the mechanisms for strategic management decision-making in the development of school programs.

**Materials and methods.** In conducting the study, such theoretical methods as studying scientific literature on the topic, generalization, and comparative analysis were used to determine the theoretical framework for the mechanisms of making strategic management decisions. Among the empirical methods for obtaining data on specific mechanisms for strategic management decision-making in the development of school programs, a method of conducting semi-structured interviews was applied.

**Results of the study.** Approaches to school strategic management were considered, and the subjects and main stages of the mechanism for strategic management decision-making were identified. Based on the results of interviews conducted with the principals of twelve schools in the Irkutsk region, the peculiarities of mechanisms for strategic management decision-making in the development of school programs were studied and analyzed. Three differ-

ent decision-making mechanisms were identified: administrative, participatory with minimal involvement of teachers and no other interested parties; and participatory with involvement of teachers and interested parties. An author's classification of options for teacher participation in processes of preparing and making strategic management decisions was carried out depending on the degree of their involvement.

**Discussion and conclusion.** The data obtained during the study show significant differences in the mechanisms used for decision-making by different management teams, with some schools still maintaining an administrative management model. The results of interviews indicate a situation where leaders underestimate the importance of identifying and analyzing problems when making strategic management decisions. The information can be used by municipal and regional officials to organize work with school management teams. They will also be useful directly to school directors in our country for building optimal mechanisms for making strategic management decisions in the development of school programs.

**Keywords:** the school development program, strategic management, managerial decision, organizational mechanism, mechanism for management decision-making

**For citation:** Kostenko N.V. Mechanisms for Strategic Management Decisions-Making in the Development of School Development Programs. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (4): pp. 450-469 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-450-469>

### Введение

Развитие школы – необходимое условие достижения целевых показателей повышения качества образования национального проекта «Образование», являющегося стратегическим документом Российской Федерации. Сразу отметим, что развитие школы невозможно без грамотного управления, принятия необходимых, а самое главное – без проработанных стратегических решений.

Руководством деятельностью организации в соответствии с федеральным законодательством должен заниматься не кто иной, как её руководитель (ст. 26, Закон об образовании в РФ) [1]. Функция управления развитием школы в той или иной степени уже давно вошла в практику его работы, а нормативные документы это лишь зафиксировали [2]. Так, в 2021 году различные группы необходимых навыков и умений руководителя появились в профессиональном стандарте директора как отдельная трудовая функция [3], до этого фигурируя в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, утверждённом в 2010 году [4].

Но вместе с тем приоритетность данной функции является низкой. Например, директора школ г. Санкт-Петербурга стратегическое управление школой ставят лишь на шестое место по значимости задач директора [5].

В целом директора российских школ, по данным международного исследования TALIS, только 20 % своего времени отводят стратегическому управлению (в т. ч. «долгосрочному планированию, разработке планов развития школы»), это меньше, чем у стран, дающих высокое качество образования и являющихся лидерами исследования PISA (Финляндия, Эстония, Китай и Сингапур) [6].

В этом же исследовании TALIS установлено, что в 9 из 10 школ России созданы управленческие команды, включающие в себя директора, его заместителей, руководителей школьных методических объединений, членов управляющего совета, реже некоторых учителей, родителей и иногда учеников. Вовлечённость заинтересованных лиц в принятие решений практически близка к максимуму. 99,8 % опрошенных директоров утверждают, что «персонал учебных заведений имеет возможность активно участво-

вать в принятии школьных решений». Педагоги (87 %) это подтверждают. Обучающиеся и их законные представители также говорят о своём участии в процессах принятия решений, касающихся жизни школы (88 % и 90 % соответственно).

Мы можем наблюдать противоречие между обязанностью директора по выполнению функции стратегического развития школы (с привлечением членов управленческой команды и заинтересованных лиц) и низкой приоритетностью этой функции в сравнении со странами – лидерами исследования PISA.

Вызывает научный интерес сфера выполнения директорами школ на практике функции стратегического развития школы. Учитывая, что данные процессы в школе можно увидеть, наблюдая за разработкой программы развития, целью статьи обозначено изучение и описание механизмов принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития.

### Обзор литературы

Перед проведением эмпирической части исследования были детально изучены подходы к стратегическому управлению школой с позиций теории, необходимой для подготовки, принятия и реализации управленческих решений [7], для определения позиции менеджмента [8] и управления школой.

Исследованиями в сфере управления школой на протяжении многих лет занимались А. М. Моисеев [9], М. М. Поташник и В. С. Лазарев [10], С. Г. Молчанов [11], изучая и описывая стратегическое управление, в том числе с помощью программы развития школы. *«После обращения к данной теории нами выявлено, что понятие «стратегическое управленческое решение» применительно к отрасли образования особым образом не определяется, а процесс его принятия подчиняется общим принципам науки управления».*

Все решения в организации делят на оперативные, тактические и стратегические. Интересующие нас стратегические управленческие решения являются самыми продолжительными по срокам действия и степени влияния на развитие организации. А. М. Моисеев фиксирует, что в школе отсутствует жёсткое закрепление стратегических задач за высшим уровнем управления, то есть за директором, а тактических и оперативных – за другими уровнями организации, как, например, в коммерческих и производственных организациях [12].

В российской системе образования такую модель, как в менеджменте, называют партисипативной (демократической, децентрализованной), когда субъектом управления развитием школы является не только её администрация, но и другие заинтересованные стороны. Говоря об этом подходе, М. М. Поташник уделяет внимание «широкому участию» в управлении педагогического коллектива совместно с администрацией школы [10], а А. М. Моисеев указывает на включение в состав субъектов управления «практически всего школьного сообщества и даже его партнёров» [12]. Оба автора считают принципы партисипативной модели управления развитием организации залогом успешного управления. Данная модель не является единственной, другой подход к управлению называется административным и предполагает участие в принятии решений только представителей администрации школы. В менеджменте такая модель управления называется централизованной, или административной.

Принятие решений школьными управленцами России изучалось в части используемых стилей и профилей управленческих команд с 2015 по 2020 год сотрудниками Национального исследовательского университета (НИУ) «Высшая школа экономики» под руководством А. Г. Каспржака [13–15].

Ближе к нашей теме в исследовательском поле имеются зарубежные публикации, авторы которых фокусируются на изучении степени участия различных заинтересованных сторон в процессах принятия управленческих решений [16–18]. Данные ра-

боты были направлены на исследование конкретной «децентрализованной» модели принятия управленческих решений, внедряемой в зарубежных школах для улучшения предоставляемых образовательных услуг.

Мы не знаем, произошёл ли полный переход управления в российской школе от централизованной модели к партисипативной или нет и какой организационный механизм используется управленческими командами в настоящее время. Современные исследования в России на эту тему отсутствуют. А. М. Моисеев в своём пособии пишет, что тема управления школой в целом и процессов принятия управленческих решений в частности нуждается в изучении [12].

В связи с этим запланирован цикл исследований, посвящённых изучению моделей стратегического управления школой в части механизмов принятия стратегических и тактических управленческих решений школьными командами на примере разработки программы развития.

Определим понятие **«управленческое решение»** как «продукт управленческого труда, а его принятие – процесс, ведущий к появлению этого продукта» [8]. Под **механизмом принятия управленческого решения** будем понимать порядок действий субъектов системы, их взаимодействие между собой, направленное на выбор наилучшего решения для достижения конкретной цели [19]. Такой порядок М. М. Поташников, А. М. Моисеевым [9; 10] определён как организационный механизм управления.

Таким образом, для достижения цели нашего исследования мы будем подробно рассматривать эти составляющие управленческого механизма: непосредственно субъекты, вовлечённые в процессы принятия решений, и порядок их действий.

Учитывая, что мы планируем изучать механизмы принятия стратегических управленческих решений при разработке программы развития, обратимся к нормативным документам именно в этой части.

Федеральное законодательство чётко относит разработку и утверждение программы развития образовательной организации к её компетенции [1]. Но ни в одном нормативно-правовом документе нет определения понятия **«программа развития школы»**. В части порядка разработки программы в научно-методических пособиях по управлению школой [9; 10] предложены отдельные главы относительно рекомендуемых процессов и вовлечённых в них субъектов. Кроме пособий конкретные, но отличающиеся друг от друга рекомендации в виде алгоритма создания программы развития школы содержатся в методических рекомендациях для муниципальных общеобразовательных организаций, изданных региональными институтами развития образования в городе Новосибирске в 2013 году [20], в городе Белгороде в 2019 году [21] и в городе Кемерово в 2022 году [22]. Таким образом, в настоящее время в России нет единого рекомендованного алгоритма действий по подготовке данной программы. Но практика её разработки школьными управленческими командами и дальнейшей реализации составляет более 30 лет. Точно неизвестно, каким образом реализуется данное стратегическое управление [23] и как оно соотносится с рекомендуемыми в имеющихся документах параметрами относительно организационных механизмов управления.

В данной статье будет предпринята попытка ответить на следующий исследовательский вопрос: какой механизм принятия стратегических решений используют управленческие команды образовательных организаций в рамках разработки программы развития?

### Материалы и методы

На первом этапе для обобщения результатов эмпирического исследования разработана теоретическая рамка изучаемого механизма. Для этого по итогам анализа научно-методических пособий [9; 10] и методических рекомендаций регионального уровня, подготовленных для руководителей образовательных организаций [20–22],

был составлен максимально полный **список субъектов**, которые могут участвовать в процессах разработки программы развития: директор, заместители директора, руководители школьных методических объединений, педагоги, члены коллегиального органа управления, родители, ученики, учредитель, приглашённые эксперты, представители общественности, партнёрские организации. А также выделены **этапы процесса принятия управленческого решения** (рис. 1).



Рисунок 1. Этапы процесса принятия управленческого решения  
Figure 1. Steps of managerial decision-making process

На втором этапе среди директоров школ проведено качественное исследование с использованием метода полуструктурированного интервью, позволившего получить подробную информацию о механизме принятия стратегических управленческих решений из рассказов информантов о собственном опыте разработки программ развития школы. Для проведения интервью разработан сценарий, отражающий основные тематические направления беседы и включающий в себя краткие вопросы, не содержащие научных формулировок. Информанты в свободной форме отвечали на вопросы, которые задавались в одинаковом порядке, и рассказывали о своём опыте, об особенностях школы, о процессе разработки программы развития и его участниках.

Для проведения исследования была определена Иркутская область как типовой регион России, находящийся в зоне средних и медианных значений по данным мониторинга системы образования и рейтинга инновационного развития субъектов Российской Федерации, составленного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2021 году [24; 25].

В выборку для проведения интервью были включены директора только городских школ, которые были разделены на три группы:

- группа 1 (50 и более выпускников) – **«большие школы»**;
- группа 2 (от 25 до 49 выпускников) – **«средние школы»**;
- группа 3 (менее 25 выпускников) – **«маленькие школы»**.

Такое деление обусловлено учётом усилий по управлению школой пропорционально количеству выпускников.

В каждой группе по рекомендациям ФГБУ «Федеральный центр тестирования» [26] выделены 4 кластера по результатам единого государственного экзамена (математика, русский язык) по диапазонам тестовых баллов:

- в 1-й квартиль попадают первые 25 % результатов (считаются **низкими**);
- в 4-й квартиль попадают лучшие 25 % результатов (считаются **высокими**),
- оставшаяся половина делится на 2-й и 3-й квартили с **удовлетворительными и хорошими** результатами соответственно.

Для проведения индивидуальных интервью в каждой группе и каждом квартиле было определено по одной школе, всего 12 школ.

Достоинство выборки заключается в том, что в исследовании приняли участие разные школы по количеству выпускников и качеству их подготовки.

Все интервью проведены с использованием видео-конференц-связи в дистанционном режиме. С согласия информантов беседы сначала записаны и сохранены в формате видео длительностью от 40 минут до двух часов, затем переведены в транскрипты с помощью искусственного интеллекта (Neurodub).

Интерпретация данных проводилась на основе тематического кодирования в соответствии с определённой нами теоретической рамкой. Это позволило сопоставить особенности реальных механизмов принятия стратегических управленческих решений при разработке школьных программ развития с типичными представлениями в науке.

### Результаты исследования

В результате реализации предложенной выборки исследования в интервью приняли участие директора разных школ с точки зрения социального контекста. Это и селективные, и обычные школы, и школы с низкими образовательными результатами, функционирующие в сложных социальных условиях.

На первом этапе мы обратили внимание на изучаемый механизм в части алгоритма работы управленческих команд. Для этого информантам задавались вопросы. Расскажите подробно о том, как вы пришли к тем целям – задачам, которые обозначены в вашей программе развития? Как были приняты эти решения? Как разрабатывалась программа развития школы? Кто участвовал в разработке и обсуждениях? Что конкретно они делали?

В таблице 1 представлены варианты включения этапов в изучаемый механизм с подтверждающими цитатами директоров.

Таблица 1

### Варианты включения этапов в механизм принятия управленческих решений

Table 1

#### Options for including steps in the managerial decision-making mechanism

№ п/п	Этапы процесса принятия управленческого решения	Наличие	Особенности	Цитаты директора
	Сбор информации	Да	Выполняют заместители директора	<p><i>«При самообследовании определённые проблемы выясняются, которые надо решать, которые превращаются в наши задачи, которые мы ставим»</i> (средняя школа, 1-й квартиль).</p> <p><i>«Вы понимаете, все действия начинаются с диагностики. То есть в классных коллективах ведётся диагностика социальных паспортов класса, правонарушений, ну много всего»</i> (маленькая школа, 1-й квартиль)</p>
		Нет	Не выделяется как отдельный процесс	<p><i>«Во-первых, мы проводили педагогический совет, когда мы завершали ту программу. Проговорили свои плюсы и минусы. Чего мы достигли, что мы ещё не сделали»</i> (большая школа, 2-й квартиль)</p>



Проектировочная деятельность: выявление проблемы	Да	Реализуется: – на административных советах; – на заседаниях рабочих групп; – на проектировочной сессии	«У нас проблема – низкая успеваемость. А когда мы эту низкую успеваемость разложили на составляющие, то получилось, что там проблема и в общении, проблема в воспитании...» (средняя школа, 1-й квартиль).  «И вот со временем всё проанализировав, все необходимые нам диагностики, мы пришли к тому, что нам необходимо развивать» (маленькая школа, 1-й квартиль)
	Нет	Директора говорят о старте разработки программы развития от уже сформулированной администрацией проблемы или идеи	«Первое, что я сделала, я собрала управляющий совет и сказала о проблеме школы» (средняя школа, 1-й квартиль).  «Мы обозначили проблемы и предложили (педагогам) разные пути развития, но вот один из них был выбран» (большая школа, 3-й квартиль)
Проектировочная деятельность: поиск решения	Да	Рассматривается далее отдельно	-
Выбор наилучшего варианта решения	Да	Реализуется на уровне администрации	«Не одно совещание проводим и уже принимаем решение» (средняя школа, 3-й квартиль).  «Уже в последний момент, когда мне нужно было принимать какие-то окончательные решения, то мы сели втроём с замами и вот уже тогда выбрали из этого большого мешка, как я его называю, идей, то, что приемлемо, то, что выполнимо» (маленькая школа, 2-й квартиль)
	Нет	Включается в проектировочную деятельность	«Творческие группы должны были представить результаты своей деятельности на педсовете. Ну, люди услышали, поняли, что это достаточно интересно и будет, наверное, эффективно. Ну, и вот пошло у нас в работу» (маленькая школа, 1-й квартиль)

Экспертная оценка	Да	Участвуют: – учредитель, – региональный институт развития образования, – муниципальный центр развития образования	<i>«Без сопровождения ЦРО мы не будем, только под их чутким руководством»</i> (большая школа, 2-й квартиль)
	Нет	Не привлекают экспертов	-
Согласование с руководством	Да	Полномочия учредителя	-
Оформление	Да	Выполняют заместители директора	<i>«Я-то могу это всё придумать, но всё это написать... это, конечно, всё на плечах завучей наших»</i> (средняя школа, 2-й квартиль)
Утверждение	Да	Полномочия директора	-

Выявленные этапы принятия управленческих решений в целом соотносятся с выделенной теоретической рамкой (см. рис. 1). Этапы «согласование с руководством» и «утверждение» в интервью не обсуждались, они регулируются федеральным законодательством [1].

Особый интерес вызывает проектировочный этап, на котором управленческие команды по-разному выстраивают свою работу, анализируя проблемы и проектируя мероприятия программы развития. Поэтому далее мы будем подробно рассматривать именно эту часть механизма принятия стратегических управленческих решений, предлагая её описание с позиции привлекаемых к управлению субъектов. В результате анализа транскриптов интервью выделено три устойчивых подхода к разработке программы развития на проектировочном этапе: административный; партисипативный с минимальным вовлечением педагогов и отсутствием других заинтересованных сторон; партисипативный с вовлечённостью педагогов и заинтересованных сторон.

### **Механизм № 1 – административный подход.**

Первый выделенный нами механизм отличается сугубо административным подходом управленческой команды в принятии стратегических решений. Администрация школы не выходит на уровень педагогического коллектива, на органы государственно-общественного управления, родителей, учеников и не использует потенциал руководителей школьных методических объединений.

Одна из таких школ является обычной среднестатистической школой с хорошими академическими результатами выпускников. Директор себя позиционирует как «сдерживающий элемент», опираясь на идеи активной административной команды. *«У меня вот замы, моя команда, они выходят с каким-то предложением, с таким активным, и потом мы его долго очень обсуждаем, смотрим кадры, условия там, ну вот эти все позиции со всех сторон»* (средняя школа, 3-й квартиль). Но стоит отметить, что эта управленческая команда практикует выборочное привлечение педагогов для обсуждения стратегических решений. *«Мы базу какую-то прорабатываем, потом это выносим на совещание обязательно с теми учителями, которых это касается».*

Другие организации с административным подходом являются селективными, дающими высокие результаты ЕГЭ. Примечательно, что они привлекают для разработки своего стратегического документа внешних экспертов. В одной из этих организаций вся работа по проектированию программы выполняется только директором и его заместителем по научно-методической работе. Приведём цитату из ответа директора на вопрос: «Как разрабатывалась ваша программа развития школы?» *«У нас есть заместитель директора по научно-методической работе, ФИО, есть я – это люди, которые ставили стратегические задачи»* (большая школа, 4-й квартал).

Если соотнести изложенную выше информацию с тезисами А. М. Моисеева, то получается, что эти управленческие команды используют нежелательные варианты организации работы для развития, так как «нет участия широкого круга исполнителей» [9]. Вместе с тем они имеют не просто неплохие, а очень высокие академические результаты учеников. И если с селективными школами данную ситуацию можно было бы объяснить собственно отбором этих учеников, то обычная средняя школа никак не вписывается в эту рамку. Вероятнее всего, есть какие-то другие факторы, влияющие на качество подготовки учеников в этой школе.

Путём анализа профессионального опыта директоров школ, использующих административный подход в разработке программы развития, было выявлено, что все они пришли на должность директора не из школы. У них не было «стандартного пути» учителя, затем заместителя директора, как у остальных директоров школ нашей выборки. Вероятнее всего, существует определённая зависимость между особенностями школьных управленческих механизмов и профессиональным опытом директора.

#### **Механизм № 2 – партисипативный подход с минимальным вовлечением педагогов и отсутствием других заинтересованных сторон.**

Второй подход, который применяют школы на проектировочном этапе разработки программы развития, характеризуется минимальным привлечением к работе административной команды педагогических работников. Здесь все идеи и проблемы озвучиваются на уровне директора и его заместителей, для разработки проекта программы развития создаются специальные рабочие/творческие группы, а весь педагогический коллектив привлекается только для обсуждения готового проекта или же знакомится на педагогическом совете с итоговым вариантом документа.

Также данный вид механизма отличается отсутствием вовлечённости в разработку программы других заинтересованных лиц. То есть члены коллегиального органа управления, родители, ученики, приглашённые эксперты, представители общественности и партнёрских организаций в данном случае вообще не являются субъектами принятия решений. Если относительно неучастия внешних экспертов руководители говорили с некоторым сожалением, называя причиной ограничения в привлечении желаемых кандидатур (не получили положительный ответ от экспертов, эксперт больше не работает), то остальные «претенденты» в субъекты не упоминались ими вовсе.

*«Мы не привлекали (экспертов), но мы обращались, но не получили ответа, что нам помогут. И мы для себя решили, что мы будем сами разрабатывать свою программу развития»* (большая школа, 2-й квартал).

*«Мы бы, конечно, наверное, хотели бы с ней общаться дальше, потому что человек удивительно интересный. Она много нам дала для того, чтобы мы начали свою деятельность по развитию школы. Но, к сожалению, она, ну вот насколько я знаю, она сейчас в системе образования не работает»* (маленькая школа, 1-й квартал).

Роль учредителя на проектировочном этапе оценивается директорами как потенциальный консультант, к которому при необходимости они могут обратиться. То есть учредитель в разработке программы развития в данном этапе механизма не участвует.

Информантам задавался вопрос относительно других заинтересованных сторон: «Скажите, участвовали или нет, или вы не видели здесь такой потребности, ученики,

родители, другие представители?» Один из директоров твёрдо отвечает:

*«Нет, мы разрабатывали сами: педагогический коллектив и администрация»* (большая школа, 2-й квартал).

На наш вопрос, кто конкретно работал над решением проблемы и обозначил, в каком направлении надо двигаться, директора давали такие ответы:

*«Мои заместители, которые курируют непосредственно каждый слой, у каждого своя зона ответственности... Инициатива всё равно от них шла»* (маленькая школа, 1-й квартал).

*«Сначала достаточно таким узким кругом обдумываем разные варианты, предлагаем таким мозговым штурмом, а потом выходим с предложениями на педагогический совет»* (средняя школа, 2-й квартал).

*«Сначала инициировала административная команда (проект программы развития), потом были созданы группы творческие педагогов. Замами были предложены направления деятельности, и педагогам было предложено выбрать то, что подходит именно им»* (маленькая школа, 1-й квартал).

*«У нас был педсовет. Предварительно администрация давали какие-то моменты на обсуждение школьным методобъединениям... И на педсовет каждое ШМО пришло со своими предложениями»* (большая школа, 2-й квартал).

Директора не только не видят целесообразности включения в активную работу всех педагогов, но и невысоко оценивают профессиональный уровень педагогического актива, входящего в рабочие/творческие группы, не доверяя им проработку деталей программы: *«...замы уже более детально и методически грамотно обработали вот эти вот все проекты, и они у нас вошли в программу развития школы»* (маленькая школа, 1-й квартал).

Можно предположить, что причинами минимизации участия педагогов в разработке стратегического документа школы являются: низкий квалификационный уровень педагогических работников, высокий уровень недоверия к ним со стороны администрации. При этом, на наш взгляд, директор отчётливо понимает, что если не подключить педагога к разработке программы совсем, то у него не будет мотивации к её реализации: *«если учитель не настроен на реализацию каких-то задач и мероприятий, то ты хоть золотой план напиши, хоть как его отшлифуй, всё равно ничего ты не получишь»* (большая школа, 1-й квартал).

Данный механизм называется А. М. Моисеевым менее благоприятным в подготовке программы развития, так как административная команда активно не вовлекает в имеющуюся процедуру своих педагогов, не позволяя им присвоить запланированные цели и разделить ответственность за результаты учеников [9].

Обращаясь к контексту школ, использующих такой механизм принятия управленческих решений, отметим, что минимальная вовлечённость педагогов в проектирование программы развития имеется у школ 1-го и 2-го квартилей нашей выборки, это школы с низкими и удовлетворительными результатами выпускников.

### **Механизм № 3 – партисипативный подход с вовлечённостью педагогов и заинтересованных сторон.**

В данном механизме директора на проектировочном этапе имеют наиболее широкий состав субъектов принятия стратегических управленческих решений, используя самый благоприятный подход в управлении [9].

Администрация чётко осознаёт значимость активной включённости педагогов в процессы управления. Директора об этом говорят так: *«делегуем им какие-то полномочия, они несут ответственность за результат своего труда, это очень важно, чтобы не закливалось только на управленческой команде, заместителях»* (маленькая школа, 3-й квартал).

*«Вот мотивацию создать невозможно для учителя. Можно создать только моти-*

вационные условия, когда он не винтик, а когда он «пазл» и вставляется в общее дело. Когда он достиг этого понимания, что вот задуманное это проектное лично даст тебе самому, какое развитие даст» (маленькая школа, 4-й квартиль).

В рабочие группы по разработке программы кроме педагогов в обязательном порядке приглашаются ученики и родители. Как правило, взаимодействие происходит в формате проектных сессий.

*«То есть понимаете, вот некий такой тандем, что ли: учитель – родитель – администрация – дети. Вот это в управлении, я считаю, важно»* (маленькая школа, 2-й квартиль).

Необходимость привлечения внешних экспертов объясняется директорами отсутствием необходимых компетенций у управленческой команды.

*«У нас получается, что мы сотрудников-то (внешних экспертов) как бы просим, привлекаем, чтобы нам научную составляющую обеспечить. Потому что мы в этом далеко не сильны. Мы говорим своё видение, как и что мы хотим, свои мероприятия, которые в плане реализации, а нам уже вот под это дело подводят теорию»* (маленькая школа, 2-й квартиль).

Остальные субъекты привлекаются для обсуждения уже готового проекта программы. Это члены коллегиального органа управления, предприятий, расположенных на территории города. Не входит в этот перечень из предварительно выделенного нами списка субъектов только учредитель. Про его роль мы говорили ранее в предыдущем виде механизма, она не меняется и здесь.

Новыми субъектами, привлекаемыми к обсуждению проекта программы и не вошедшими в нашу теоретическую рамку, являются представители местной власти: думы и администрации города.

*«Ну, вот у нас ещё в тот момент был человек, скажем так, вообще сторонний. Это был депутат»* (маленькая школа, 2-й квартиль).

На наш вопрос, являлся ли депутат родителем ученика школы, мы получили следующий ответ: *«Нет, в роли депутата он был, то есть человека, проживающего в нашем городе»*.

Другой директор также отмечает включённость депутатов в обсуждение программы: *«Не могу сказать, что ими было изучено очень досконально, но тем не менее они были заинтересованы»* (маленькая школа, 3-й квартиль).

Можно сделать вывод об открытости школы для местного сообщества.

Мы выявили основной отличительный признак школы, использующей описанный подход при разработке программы, – это «маленькая школа» с количеством выпускников менее 25 человек. При этом такое поведение демонстрируют организации, расположенные в разных квартилях нашей выборки по качеству подготовки обучающихся. Директора этих школ не могут в полной мере рассчитывать на свой педагогический состав, во-первых, в связи с их небольшим количеством по штатному расписанию и кадровым дефицитом, во-вторых, из-за своеобразной нагрузки – в каждой параллели только по одному классу.

*«В плане педагогического персонала, конечно, катастрофически не хватает, но весь учебный план мы выполняем за счёт небольшой перегрузки, в том числе совместителей»* (маленькая школа, 2-й квартиль).

*«Честно говоря, всё равно с педагогами, наверное, чуть сложнее, чем с учениками и с родителями... Очень же важно закрыть разные смысловые разрывы... И говорят (педагоги), вот это идёт, и это надо сделать, а я не понимаю, не успеваю понимать, для чего мне это надо»* (маленькая школа, 4-й квартиль).

Данные школы расположены чисто географически по-разному, имеют разную ресурсную базу, но их объединяет ориентация управленческой деятельности на потребности той территории, на которой они находятся, на создание необходимой ин-

фраструктуры, на разработку востребованных образовательных программ (табл. 2). И в этом школе помогает её окружение, воспринимаемое директором школы как нечто особенное. Приведём цитату из высказывания одного из директоров о составе стратегической команды:

*«Но наш микрорайончик, он расположен чуть в стороне от трассы федеральной, и мы как в одной семье проживаем здесь. И вот если говорить о команде, мы, наверное, этим гордимся очень сильно. То, что мы команда единомышленников, – это родители, дети и учителя. У нас нет проблем, которые мы не можем решить все вместе» (маленькая школа, 3-й квартал).*

Таблица 2

## Ориентиры школ в принятии стратегических управленческих решений

Table 2

### School guiding features for strategic managerial decision-making

Тип школы	Контекст школы	Цитаты директора
Маленькая школа с удовлетворительными результатами ЕГЭ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- одна в микрорайоне;</li> <li>- рядом нет учреждений дополнительного образования детей;</li> <li>- много адаптированных программ;</li> </ul>	<p><i>У нас школа такой мини-центр что ли.</i></p> <p><i>Здесь у нас и дополнительное образование и спортивное направление.</i></p> <p><i>Мы какие мероприятия проводим и для уже взрослых детей, скажем так, бывших выпускников. Они приходят к нам на тренировки вечерами.</i></p> <p><i>Нужно нам внеурочную (деятельность) как-то перестроить, чтобы детей (с ОВЗ) ориентировать на что-то конкретное.</i></p>
Маленькая школа с хорошими результатами ЕГЭ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рядом открылись две большие школы;</li> <li>- рядом несколько учреждений дополнительного образования детей.</li> <li>- нет своей лицензии на дополнительное образование;</li> <li>- отток населения.</li> </ul>	<p><i>Вот стоит задача, чтобы не только сохранить наш контингент, но и привлечь других ребят в свое образовательное учреждение. Мы говорим о том, что каждый успешен, каждый должен найти свою нишу в этой жизни.</i></p> <p><i>Есть музыкальная школа, художественная школа, спортшкола, а своего мы предложить ничего не могли, кроме внеурочной деятельности и занятий с классом.</i></p> <p><i>Мы решили, что это должно быть открытием для нашего микрорайона, для города.</i></p>
Маленькая школа с высокими результатами	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рядом школа;</li> <li>- в населенном пункте расположено крупное высокотехнологичное сельскохозяйственное предприятие.</li> </ul>	<p><i>Мы понимаем, что у нас устойчивый поселок в социальном отношении.</i></p> <p><i>... я думаю, что наша перспектива — вот здесь... чтобы наши дети приобретали компетенции, которые в любом современном производстве были бы востребованы.</i></p> <p><i>То есть мы являемся школой, которая поддерживает вот эту идею агробизнесобразования.</i></p>

### Выводы

Список субъектов механизма принятия стратегических управленческих решений при разработке программы развития, выделенный нами в теоретической рамке, на практике включает в себя ещё одну заинтересованную сторону – представителей власти.

Порядок действий субъектов соотносится с теоретической рамкой, имея существенные отличия по составу субъектов у разных по контексту школ на этапах «проектировочная деятельность» и «экспертная оценка». При этом некоторые директора этапы «сбор информации», «анализ ситуации по выявлению проблемы» и «выбор наилучшего варианта решения» отдельно не выделяют. Это может свидетельствовать об отсутствии обоснованности принятых решений.

В управлении развитием организации выявлены и партисипативный, и административный подходы. Одной из причин принятия стратегических решений в школе строго на уровне руководства является наличие у директора нетипичного пути к должности, исключаяющего «ступени»: учитель, заместитель директора. Причинами минимального вовлечения педагогов в процессы разработки программы, предположительно, являются их низкий квалификационный уровень, высокий уровень недоверия к ним со стороны администрации. Отсутствие в названных механизмах других заинтересованных сторон в рамках данного исследования объяснить не представляется возможным. Школы, имеющие механизм с максимальным количеством заинтересованных сторон, отличаются развитыми взаимоотношениями с окружающим социумом и ориентацией на развитие не только самой школы, но и той территории, на которой она расположена.

В изученных механизмах принятия решений имеются все варианты участия заинтересованных сторон, выделенные А. М. Моисеевым [9], от нежелательного до наиболее благоприятного. В ходе анализа материалов интервью выполнена авторская классификация вариантов участия педагогов в процессах подготовки и принятия стратегических управленческих решений в зависимости от степени их участия (рис. 2).

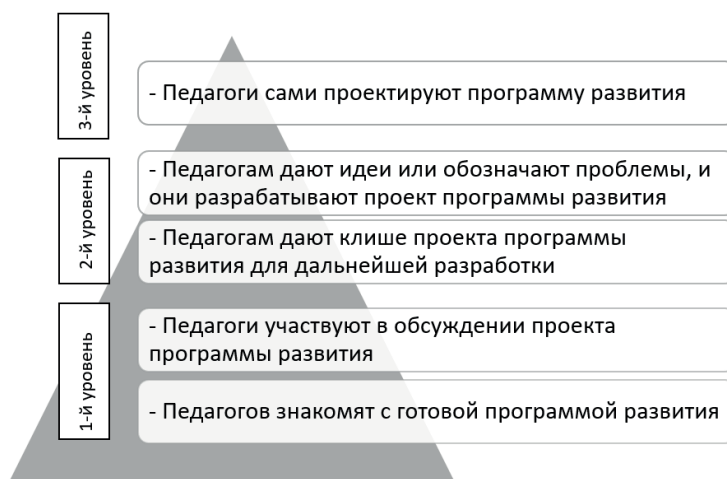


Рисунок 2. Варианты участия педагогов в процессах подготовки и принятия стратегических управленческих решений

Figure 2. Options for the participation of educators in the process of preparation and decision-making

### Обсуждение и заключение

В статье представлены результаты первичного исследования моделей стратегического управления школой в части механизмов принятия управленческих решений, отражающие новое знание о том, как устроены механизмы принятия стратегических решений школьными управленческими командами при разработке программы развития. Определено, что переход от единоличного распорядительства к выстраиванию определённой организационной структуры управления и координации действий входящих в неё субъектов, о котором говорил М. М. Поташник в конце XX века [10], произошёл не у всех школ. Руководители до сих пор используют административную модель управления, несмотря на то что в науке более успешным считается партисипативный подход [9; 10].

А. М. Моисеев ключевую роль в разработке программы развития отводит управляющему совету [9]. На практике его роль сводится в лучшем случае к обсуждению проекта программы, в худшем – о нём не упоминается совсем. Вместе с тем в разработке программ появляется новый субъект в виде представителя власти, участие которого директор считает важным для развития школы.

А. М. Моисеев, изучая стратегические документы школ, сделал вывод о неуспешности практики использования метода анализа проблем [12]. Проведённые нами интервью показывают сохранение этой ситуации.

Мы не можем определить потенциал, результаты и в целом качество выявленных механизмов, но учитывая их существенные отличия, можем заключить, что системы стратегического управления этих школ также существенно отличаются [12]. Выявлены следующие факторы, влияющие на выбор и реализацию конкретного механизма при разработке программы развития у исследуемых школ.

Личностные факторы: профессиональный опыт руководителя, отличающийся наличием управленческих должностей вне школы, низкий квалификационный уровень педагогических работников, высокий уровень недоверия к ним со стороны администрации.

Организационные факторы: особенности оргструктуры и размер «маленькой школы» с количеством выпускников менее 25 человек.

Ситуационные факторы: воздействие на управляемую систему школы факторов территории, на которой они находятся.

Механизмы принятия стратегических управленческих решений, направленных на развитие не только школы, но и целого микрорайона, как наиболее благоприятные могут быть рекомендованы для дальнейшего изучения и реализации в школах с разным контекстом. Предложенная в статье информация может быть использована управленцами муниципального и регионального уровней как исследуемого региона, так и других регионов для определения затруднений в выработке стратегических решений школьными управленческими командами и их сопровождения.

Данные, представленные в статье, будут использованы при формулировании гипотез для следующего исследования количественного характера, направленного на выявление зависимостей между выбираемыми управленческими механизмами и влияющими на них факторами.

В перспективе предполагается продолжить анализ и интерпретацию полученных из интервью качественных данных о механизмах принятия стратегических управленческих решений школами в логике стратегического управления. Для этого планируется провести дополнительное исследование о принятии тактических решений школы в рамках проведения процедуры самообследования и попытаться ответить на вопрос: являются ли процессы самообследования основой для выработки тактических управленческих решений, направленных на достижение стратегических целей школы?

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*



## Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения 28.07.2023).
2. Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н., Гордашникова О. Ю. Требования к директору школы: опыт разработки профессионального стандарта руководителя: монография. М. : Изд-во ИУО РАО, 2021. 224 с.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [Электронный ресурс] : Приказ Минтруда России от 19.04.2021 № 250н. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2093> (дата обращения 28.07.2023).
4. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс] : Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_105703/ef15250c056ecc80258766b37e9745082dadd404/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ef15250c056ecc80258766b37e9745082dadd404/) (дата обращения 28.07.2023).
5. Гришина И. В., Волков В. Н. Анализ особенностей управленческой деятельности руководителя школы в современных условиях // Научно-теоретический журнал. Вып. 2(39). 2019. С. 22–30.
6. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY) [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/talis> (дата обращения 27.07.2023).
7. Москвитин Г. И., Козырев В. А., Астахова Н. И. Теория и практика принятия управленческих решений / под ред. Москвитина Г. И. М. : КНОРУС, 2021. 340 с.
8. Демин Г. А. Управленческие решения [Электронный ресурс]: учебное пособие. Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2020. 2,54 Мб; 92 с. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/demin-upravlencheskie-resheniya.pdf>. (дата обращения 28.07.2023).
9. Моисеев А. М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы : практико-ориентированное научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций. М. : Перспектива, 2016. 340 с.
10. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. М. : Новая школа, 1995. 462 с.
11. Молчанов С. Г. Программа развития: теория и практика: монография. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2019. 141 с.
12. Моисеев А. М. Как выявлять, осмысливать и описывать опыт стратегического управления школой: науч.-метод. пособие для руководителей общеобразовательных организаций / под ред. О. М. Моисеевой. М. : АСОУ, 2016. 364 с.
13. Каспржак А. Г., Филинов Н. Б., Байбурин Р. Ф., Исаева Н. В., Бысик Н. В. Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122–143.
14. Каспржак А. Г., Кобцева А. А., Цатрян М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? // Образовательная политика. 2020. №2 (82). С. 70–85.
15. Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решения // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 96–118.
16. Olorunsola E. O., Abiodun-Oyebaji O. A. J. Teachers participation in decision mak-

ing process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria [Electronic resource] // International Journal of Education Administration and Policy Studies . 2011. Vol. 3(6), pp. 78–84. URL: <http://www.academicjournals.org/JEAPS> (accessed: 27.07.2023).

17. Kipkoech L. Ch., Chesire S. The levels of teachers' involvement in managerial decision making in schools in Kenya // Problems of education in the 21st century. 2011. Vol. 34, (1), pp. 79–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.33225/pec/11.34.79>

18. Androniceanu A., Ristea B. Decision Making Process in the Decentralized Educational System // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 149. Pp. 37–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.175>

19. Евсева С. А. Анализ подходов к определению сущности механизма управления // Проблемы современной экономики. 2014. № 2(50). С. 164–167.

20. Методические рекомендации по разработке (корректировке) программы развития образовательной организации [Электронный ресурс] // Приложение к письму начальника департамента образования г. Новосибирск от 09.07. 2021 г. № 14/14/08612 URL: [http://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/.Inew\\_files/pismo\\_do\\_ot\\_09.07.2021\\_no\\_14.14.08612\\_metodicheskie\\_rekomnedacii\\_po\\_razrobotke\\_programm\\_razvitiya\\_2.pdf?ysclid=ll1zm4hyoz578088391](http://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/.Inew_files/pismo_do_ot_09.07.2021_no_14.14.08612_metodicheskie_rekomnedacii_po_razrobotke_programm_razvitiya_2.pdf?ysclid=ll1zm4hyoz578088391) (дата обращения 08.08.2023).

21. Методические рекомендации по разработке программы развития образовательной организации [Электронный ресурс] / ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»; под ред. Е.Н. Мясищевой. Белгород, 2019. 31 с. URL: <https://beliro.ru/assets/resourcefile/2697/metodicheskie-rekomendacii-po-razrobotke-programmy-razvitija-obrazovatelnoj-organizacii.pdf?ysclid=ll1zunlte8852644789> (дата обращения 08.08.2023).

22. Методические рекомендации по разработке программы развития образовательной организации [Электронный ресурс] / Управление образования администрации города Кемерово. 2022. 33 с. URL: [https://kem-edu.ucoz.ru/Document2/2021-2022/metodicheskie\\_rekomendacii\\_k\\_programme\\_razvitija\\_o.pdf](https://kem-edu.ucoz.ru/Document2/2021-2022/metodicheskie_rekomendacii_k_programme_razvitija_o.pdf) (дата обращения 28.07.2023).

23. Моисеев А. М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности // Педагогика: история, перспективы. 2019. Т. 2, № 4. С. 37–69.

24. Горбовский Р. В., Мерцалова Т. А. Мониторинг системы образования: контингент и кадры начального, основного и среднего общего образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования // Факты образования. 2018. № 2 (17). 35 с.

25. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Выпуск 7 [Электронный ресурс] / В. Л. Абашкин, Г. И. Абдрахманова, С. В. Бредихин и др.; под ред. Л. М. Гохберг; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2021. 274 с. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/rir2021?ysclid=lp164ej4a6259611801> (дата обращения: 22.07.2023).

26. Аналитический отчет по результатам участников государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования [Электронный ресурс]. Федеральный центр тестирования. URL: <http://rustest.ru/documents/download/16f09117-117a-4089-8286-09e0b2e5bd13/> (дата обращения 08.08.2023).

## References

1. Federal Law dated December 29, 2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed 28 July 2023)

2. Fedorchuk Yu.M., Kuznetsov A.N., Gordashnikova O.Yu. *Trebovaniya k direktoru shkoly: opyt razrabotki professionalnogo standarta rukovoditelya: monografiya*. [Requirements for the school principal: experience in developing a professional standard for a leader:

monograph.]. Moscow, IUO RAO Publ., 2021. 224 p.

3. *Order of the Ministry of Labor of Russia dated April 19, 2021 No. 250n, On Approval of the Professional Standard "Leader of the Educational Organization (Management of a Preschool Educational Organization and a General Education Organization)".* Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2093> (accessed 28 July 2023)

4. *Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation dated August 26, 2010 No. 761n. On Approval of the Unified Qualification Reference Book of Positions of Managers, Specialists and Employees, Section "Qualification Characteristics of Education Workers".* Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_105703/ef15250c056ecc80258766b37e9745082dadd404/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ef15250c056ecc80258766b37e9745082dadd404/) (accessed 28 July 2023)

5. Grishina I.V., Volkov V.N. Analiz osobennostey upravlencheskoy deyatelnosti rukovoditelya shkoly v sovremennykh usloviyakh [Analysis of the features of managerial activity of the school principal in modern conditions]. *Nauchno-teoreticheskiy zhurnal* [Scientific-theoretical journal], 2019, no.2 (39). (In Russian).

6. *Report on the results of the international study of the teaching staff on teaching and learning issues TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY).* Available at: <https://fioco.ru/talis> (accessed 27 July 2023)

7. Moskvitin G.I., Kozyrev V.A., Astakhov N.I. *Teoriya i praktika prinyatiya upravlencheskikh resheniy.* [Theory and practice of making management decisions], (ed. by G.I. Moskvitin) Moscow, KNORUS Publ., 2019. 340 p. (In Russian)

8. Demin G.A. *Upravlenchiskiye resheniya: uchebnoe posobie. Permskiy gosudarstvennyy nacionalny issledovatel'skiy universitet.* [Management decisions: textbook. Perm State National Research University]. Perm, 2020. 92 p. Available at: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/demin-upravlencheskie-resheniya.pdf>. (accessed 28 July 2023)

9. Moiseev A.M. *Programma razvitiya: kak razrabotat' glavnyi strategicheskii dokument shkoly: Praktiko-orientirovannoe nauchno-metodicheskoe posobie v voprosakh i otvetakh dlya rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh organizatsii* [Development program: how to develop the main strategic document of the school: Practical-oriented scientific-methodical manual in questions and answers for leaders of general education organizations]. Moscow, Perspektiva Publ., 2016. 340 p. (In Russian)

10. Potashnik M.M., Lazarev V.S. *Upravlenie razvitiem shkoly: Posobie dlya rukovoditeley obrazovatelnykh uchrezhdeniy* [School development management: A guide for educational institution leaders]. Moscow, Novaya Shkola Publ., 1995. 464 p. (In Russian)

11. Molchanov S.G. *Programma razvitiya: teoriya i praktika: monografiya.* [Development program: theory and practice: monograph.]. Chelyabinsk, Biblioteka A. Millera Publ., 2019. 141 p. (In Russian)

12. Moiseev A.M., Moiseeva O.M. *Kak vyyavlyat, osmyslivat i opisyyat opyt strategicheskogo upravleniya shkoloy: nauch.-metod. posobie dlya rukovoditeley obshcheobrazovatelnykh organizatsii* [How to identify, comprehend, and describe the experience of strategic management of a school: scientific-methodical manual for leaders of general education organizations]. Moscow, ASOU Publ., 2016. 364 p.

13. Kasprzhak A.G., Filinov N.B., Bayburin R.F., Isaeva N.V., Byzik N.V. *Direktora shkol kak agenty reformy rossiiskoy sistemy obrazovaniya.* [School principals as agents of reform of the Russian education system]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2015, no. 3, pp. 122-143. (In Russian)

14. Kasprzhak A.G., Kobtseva A.A., Tsatryan M. *Direktora shkol v megapolisakh. Kak oni upravlyayut obrazovatelnyim protsessom?* [School principals in megalopolises. How do they manage the educational process?]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy]. 2020, no.2 (82). (In Russian)

15. Kasprzhak A.G., Byzik N.V. *Kak direktora rossiiskikh shkol primimayut resheniya.*

[How Russian school principals make decisions]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2014, no.4, pp. 96-118. (In Russian)

16. Olorunsola E.O., Abiodun-Oyebaji O.A. J. Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*. 2011, V. 3(6), pp. 78–84. Available at: <http://www.academicjournals.org/JEAPS> (accessed 27 July 2023) (In English)

17. Kipkoech L.Ch., Chesire S. The levels of teachers' involvement in managerial decision making in schools in Kenya. *Problems of education in the 21st century*. 2011, V. 34, (1), pp. 79–87. (In English). DOI: <http://dx.doi.org/10.33225/pec/11.34.79>

18. Androniceanu A., Ristea B. Decision Making Process in the Decentralized Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014, V. 149, pp. 37–42. (In English). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.175>.

19. Evseeva S.A. Analiz podkhodov k opredeleniyu sushchnosti mekhanizma upravleniya [Analysis of approaches to defining the essence of the management mechanism]. *Problemy sivremennoy ekonomiki* [Problems of modern economy]. 2014, no.2(50), pp. 164-167. (In Russian)

20. Methodological recommendations for the development (adjustment) of the development program of an educational organization. *Letter from the head of the Department of Education of Novosibirsk No. 14/14/08612 dated July 09, 2021*. Available at: [http://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/1\\_new\\_files/pismo\\_do\\_ot\\_09.07.2021\\_no\\_14.14.08612\\_metodicheskie\\_rekomnedacii\\_po\\_razrabotke\\_programm\\_razvitiya\\_2.pdf?ysclid=ll1zm4hy-oz578088391](http://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/1_new_files/pismo_do_ot_09.07.2021_no_14.14.08612_metodicheskie_rekomnedacii_po_razrabotke_programm_razvitiya_2.pdf?ysclid=ll1zm4hy-oz578088391) (accessed 8 August 2023)

21. *Methodological recommendations for the development of an educational organization development program*. OGAOU DPO Belgorod Institute for Education Development; (ed. by E.N. Myasishcheva). Belgorod, 2019. 31 p. Available at: <https://beliro.ru/assets/resourcefile/2697/metodicheskie-rekomendacii-po-razrabotke-programmy-razvitiya-obrazovatelnoj-organizacii.pdf?ysclid=ll1zunlte8852644789> (accessed 8 August 2023)

22. *Methodical recommendations for the development of an educational organization development program*. Department of Education of the Kemerovo City Administration. 2022. Available at: [https://kem-edu.ucoz.ru/Document2/2021-2022/metodicheskie\\_rekomendacii\\_k\\_programme\\_razvitiya\\_o.pdf](https://kem-edu.ucoz.ru/Document2/2021-2022/metodicheskie_rekomendacii_k_programme_razvitiya_o.pdf) (accessed 28 July 2023).

23. Moiseev A.M. Upravlenie shkoly v ramkakh strategicheskogo podkhoda: osobennosti ponimaniya sushchnosti. [School management within the strategic approach: features of understanding the essence]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. [Pedagogy: history, perspectives]. 2019, V. 2, no. 4, pp. 37-69. (In Russian)

24. Gorbovsky R.V., Mertsalova T.A. Monitoring sistemy obrazovaniya: kontingent i kadry nachalnogo, osnovnogo i srednego obshchego obrazovaniya. Natsionalniy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya [Monitoring of the education system: school body and staff of primary, basic and secondary general education. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education]. *Fakty obrazovaniya* [Education Facts]. 2018, no.2 (17). 35 p. (In Russian)

25. Abashkin V. L., Abdrakhmanova G. I., Bredikhin S. V. et al; ed. by L. M. Gokhberg. Rejting innovatsionnogo razvitiya subyektov Rossiiskoy Federatsii. Vypusk 7 [Rating of innovative development of subjects of the Russian Federation. Issue 7]. *Natsionalniy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»* [National research University "Higher School of Economics"]. Moscow, NIU VShE Publ., 2021. 274 p. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/rir2021?ysclid=lp164ej4a6259611801> (accessed 22 July 2023)

26. Analytical report on the results of participants in the state final certification for educational programs of secondary general education. *Federal Testing Center*. Available at: <http://rustest.ru/documents/download/16f09117-117a-4089-8286-09e0b2e5bd13/> (accessed 8 August 2023).

*Наталья Владимировна Костенко*

*Natalya V. Kostenko*

*заместитель директора*

*Deputy Director*

*SCIENCE INDEX 3333-3911*

*SCIENCE INDEX 3333-3911*

*Центр оценки профессионального мастерства, квалификаций педагогов и мониторинга качества образования*

*Center for Professional Skills and Teacher Qualifications Assessment and Education Quality Monitoring*

*664023, Россия, г. Иркутск, ул. Лыткина, 75а*

*75a Lytkina St, Irkutsk, Russia, 664023*

*тел.: +7 (3952) 500287*

*Tel: +7 (3952) 500287*

***Статья поступила в редакцию 06.09.2023, одобрена после рецензирования 23.10.2023, принята к публикации 25.10.2023.***

## Особенности формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича»

К. В. Романенчук

*Российский государственный педагогический университет  
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
kira1962@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3714-8155>*

**Аннотация. Введение.** Статья посвящена изучению истории деятельности «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича», показано становление педагогического коллектива учебного заведения, выделены основные периоды и особенности его формирования. На основании анализа обширного массива архивных документов восстановлены биографии преподавателей В. В. Мусселиуса, Н. И. Вульфа, впервые введены в научный оборот сведения о педагогической деятельности в частном учебном заведении Я. Г. Гуревича преподавателя А. К. Юнгмейстера.

**Материалы и методы.** Метод источниковедения позволил существенно расширить фактологическую базу знаний об истории «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» и выполнить реконструкцию процесса формирования педагогического коллектива этой школы в 1883–1917 годы.

**Результаты исследования.** В исследовании показан личный вклад содержателей Я. Г. и Я. Я. Гуревичей в формирование педагогического коллектива учебного заведения, дано представление о составе преподавателей в разные годы и его изменениях, раскрыто значение педагогической работы Н. И. Вульфа и В. В. Мусселиуса. В научной работе описана педагогическая деятельность в школе Я. Г. Гуревича известных филологов И. Ф. Анненского, С. Л. Пташицкого, П. И. Вейнберга. В статье выделены такие принципы кадровой политики Я. Г. и Я. Я. Гуревичей, как: привлечение педагогов-профессионалов; сплочение коллектива общими педагогическими подходами и концепцией; коллегиальное руководство школой через педагогические советы; моральное и материальное поощрение лучших преподавателей; кропотливое возвращение собственных педагогических кадров.

**Выводы.** В ходе работы было определено четыре периода формирования педагогического коллектива, а также ряд отличительных особенностей учебного заведения Я. Г. Гуревича: профессионализм, многопоколенность, полиэтничность.

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, частное учебное заведение, директор, гимназия, реальное училище, историко-педагогический источник, метод источниковедения

**Для цитирования:** Романенчук К. В. Особенности формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 470–481. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-470-481>

**Peculiarities of Formation of the Teaching Staff in Ya.G. Gurevich Gymnasium and Real School**

Original article

**Kira V. Romanenchuk**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg  
kira1962@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3714-8155>*

**Abstract. Introduction.** *This article is dedicated to research in the history of Ya.G. Gurevich Gymnasium and Real School; it shows the process of development of the gymnasium's teaching staff and highlights the main stages and peculiarities of the staff's formation. The biographies of V.V. Musselius and N.I. Wulf have been recreated through the analysis of an extensive bulk of archival documents. For the first time, information about the pedagogical activity of A.K. Jungmeister at Ya.G. Gurevich private school has been introduced into scientific discourse.*

**Materials and Methods.** *The method of source studies allowed us to drastically expand the factual base of knowledge about the history of Ya.G. Gurevich Gymnasium and Real School and recreate the process of teaching staff formation during the period of 1883–1917.*

**Results.** *The study demonstrates the personal contribution of Ya.G. and Ya.Ya. Gurevich to the formation of the teaching staff of the educational institution, gives an idea of the teachers' composition and its changes through the years, shows the significance of N.I. Wulf and V.V. Musselius work. The article describes pedagogical activities of famous philologists I.F. Annensky, S.L. Ptashytsky, and P.I. Weinberg. The article highlights such principles of personnel policy of Ya.G. and Y.Y. Gurevich as recruitment of professional teachers; team-building by common pedagogical approaches and concept; collegial school management of the school through pedagogical councils; moral and material encouragement of the best teachers; meticulous nurturing of their own teaching staff.*

**Conclusion.** *In the course of the work, four stages of teaching staff formation of the Gurevich gymnasium were identified as well as a number of its traits were revealed: professionalism, multigenerationalism, polyethnicity.*

**Keywords:** *teaching staff, private school, principal, gymnasium, real school, historical and educational source, method of source study*

**For citation:** *Romanenchuk K.V. Peculiarities of Formation of the Teaching Staff in Ya.G. Gurevich Gymnasium and Real School. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 470-481 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-470-481>*

### **Введение**

В последние десятилетия в отечественной истории педагогики идёт переосмысление и актуализация педагогического наследия и опыта дореволюционной российской школы. Историко-педагогическое знание о развитии средних учебных заведений в XIX – начале XX века стало значимым фактором развития ряда тенденций в современном образовании. Показателен в этом смысле 2023 год, в котором внимание многих исследователей обращено к статьям и деятельности великого русского педагога К. Д. Ушинского, о чём свидетельствуют многочисленные конференции и публикации, посвящённые ему [1–4]. Понимание ценности идей и опыта Константина Дмитриевича было в науке всегда, но есть в прошлом нашей школы учителя, заслуги которых были

признаны современниками, но забыты потомками в советское время, и лишь в XXI веке эти педагогически знаковые имена возвращены в научный оборот. Это такие педагоги, как Я. Г. и Я. Я. Гуревичи, К. И. Май, М. Н. и В. Я. Стоюнины, Э. П. Шаффэ, Е. С. Левицкая и Е. М. Гедда [5]. Они были выдающимися учителями, создавшими авторские учебные заведения и внёсшие значительный вклад в теорию обучения и воспитания. Но историко-педагогическое знание о деятельности этих выдающихся педагогов недостаточно, есть потребность в расширении фактологии на основе их биографии и педагогической деятельности. Д. С. Богоявленский, М. К. Пилюсян, А. Н. Шевелев отмечают в научных статьях значимость наследия Я. Г. и Я. Я. Гуревичей, К. И. Мая, М. Н. и В. Я. Стоюниных, Э. П. Шаффэ, Е. С. Левицкой и Е. М. Гедда для российского образования XXI века [6–8]. В частности заслуживает особого внимания многолетняя работа Якова Григорьевича и Якова Яковлевича Гуревичей по формированию и развитию педагогического коллектива учебного заведения.

Таким образом, цель нашего исследования – воссоздать целостную картину процесса формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» и выделить основные этапы и особенности его формирования.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании курсов и спецкурсов по «Истории педагогической мысли и образования», при создании учебных пособий по истории отечественной школы.

### Материалы и методы

Ведущими методологическими подходами нашего исследования были цивилизационный и культурологический [9; 10]. При проведении историко-педагогического исследования применялись различные группы методов: общенаучные, исторические. Анализ научной литературы показал, что специальное исследование проблемы формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» не проводилось. Есть ряд научных статей посвящённых педагогическим взглядам и деятельности Я. Г. и Я. Я. Гуревичей, а также истории создания и развития принадлежавшего им учебного заведения [11; 12]. В процессе исследования использовались такие специфические методы истории педагогики, как реконструкция, объяснение и понимание педагогических событий прошлого. Ведущим был метод историкоисследования, с помощью которого было проведено выявление, оценка, отбор, анализ, интерпретация письменных документальных (делопроизводственных бумаг «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича») и дидактических (протоколов педсовета, учебных программ) историко-педагогических источников. Они рассматривались как феномен педагогической культуры конца XIX – начала XX века в конкретных условиях, вне которых понять и интерпретировать их нельзя. В ходе работы введён в научный оборот большой корпус источников из фондов Центрального Государственного исторического Архива Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.), позволивший достаточно полно восстановить картину формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» в 1883–1918 годы [13].

### Результаты

«Гимназия и реальное училище Я. Г. Гуревича» были созданы в 1883 году на базе учебного заведения Ф. Ф. Бычкова, работавшего в Санкт-Петербурге с 1869 года. Яков Григорьевич Гуревич, купив учебное заведение Ф. Ф. Бычкова, оставил его по прежнему адресу – на Лиговском проспекте, в арендованном помещении дома № 1, и сохранил старый педагогический коллектив из двадцати трёх учителей. Преподавателями гимназии Ф. Ф. Бычкова в 1883 году были И. Ф. Анненский, Н. И. Билибин, А. Н. Богданов, Н. И. Вульф, Г. А. Зуев, О. О. Кениг, Ф. Ф. Ланг, А. И. Люке, А. А. Мялицын, П. К. Покровский, К. Б. Селенин, Р. К. Сирен, К. К. Соколов, А. А. Страубе, Ф. И. Степанский,



Я. И. Сычев, С. Л. Пташицкий, А. О. Пуликовский, М. А. Толмачев, Е. Ф. Шмурло, И. В. Устряцкий, Г. И. Фалютинский, А. К. Юнгмейстер [14, Л. 1]. Они были выходцами из разных сословий: дворян, духовенства, мещан – и имели разные религиозные убеждения. Подавляющее число педагогов были православными, но несколько преподавателей принадлежали к римско-католической и лютеранской церковным общинам. Ряд учителей из коллектива гимназии Ф. Ф. Бычкова стали «педагогическим ядром» «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича», проработав в нём долгие десятилетия и создав его славу. Они приняли педагогическую концепцию Я. Г. Гуревича и стали его соратниками в деле развития учебного заведения.

Ярким примером такого служения является педагогическая деятельность Н. И. Вульфа [15, Л. 2]. Николай Иванович проработал в учебном заведении сорок лет, с 1869 по 1910 год. Гимназисты и их родители называли Н. И. Вульфа «душой» школы. С 1874 года по сентябрь 1884 года Николай Иванович работал в учебном заведении Бычкова (Гуревича) учителем математики как преподаватель с оплатой по найму, так как у него было лишь свидетельство на звание учителя математики в военных учебных заведениях. Благодаря ходатайству за него неизвестных нам покровителей, 27 сентября 1884 года на основании доклада министра народного просвещения Н. И. Вульф был утверждён императором Александром III на должность преподавателя гимназии Гуревича с предоставлением всех прав по этой должности в казённых гимназиях. Штатным педагогом «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» Н. И. Вульф работал с 1884 по 1906 год, затем с 1906 по 1909 год был вновь преподавателем с платой по найму. Известно, что в 1887 году Н. И. Вульф преподавал математику в гимназии при историко-филологическом институте, а с 1888 года в детском приюте принца Петра Георгиевича Ольденбургского как совместитель. За педагогическую работу свою Николай Иванович был награждён 25 апреля 1896 года рыцарским крестом 1 класса ордена Заслуг герцога Петра Фридриха Людвиг, династического ордена Великого герцогства Ольденбург, орденом Станислава 3 степени в 1887 году и медалью в память царствования императора Александра III 11 апреля 1896 года. С 1 октября 1902 года Н. И. Вульф стал действительным членом попечительного совета приюта принца Петра Ольденбургского. В ЦГИА СПб., в деле Н. И. Вульфа, сохранились документы, свидетельствующие о том, что он воспитал приёмного ребёнка Александру Малахеевну Степанову, 1864 года рождения. Проживала девочка с Н. И. Вульфom в 1906 году в Санкт-Петербурге на 4-й Рождественской улице, в доме № 20, в квартире № 5. О педагогической деятельности Николая Ивановича оставил доброе воспоминание композитор И. Ф. Стравинский: «...думаю, что учитель математики в гимназии Гуревича, по фамилии Вульф, понимал меня. В прошлом офицер гусарского полка, он обладал подлинным талантом в математике... Он знал, что я сочиняю – я уже получил за это выговор от директора школы, и помогал мне, защищал и подбадривал» [16, с. 14]. За долгую службу в системе образования на благо отечества Николаю Ивановичу шли чины, 21 мая 1905 года он был произведён в действительные статские советники и в этом чине в 1910 году ушел в отставку. Расставаться с Николаем Ивановичем гимназия Гуревича не хотела, его любили и коллеги, и учащиеся. Письмо Н. И. Вульфа из деревни Берново Якову Яковлевичу Гуревичу свидетельствует об этом. Приведём его текст полностью. «Многоуважаемый и бесконечно добрый Яков Яковлевич! Не могу достаточно сильных слов, чтобы выразить вам и всем моим дорогим сослуживцам мою благодарность за память обо мне. Эта память и внимание ко мне потрясли меня до глубины души и служат лучшей наградой и утешением за моё 40 летнее служение в Вашем учебном заведении. Глубоко сожалею, что мои силы не позволяют мне продолжить труды вместе с вами, но как самочувствие, так и советы петербургских и здешних докторов указывают мне, что пора кончать работу, и потому я думаю подать прошение об отставке и в филологической гимназии» [15, Л. 61]. Письмо это Николай Ивано-

вич написал после того, как получил посылку из Петербурга от коллег с фарфоровым сервизом в память о совместной работе. Для Н. И. Вульфа это был очень приятный подарок, в другом письме бывшему коллеге он отмечает: «Этот сервиз пополнил мой недостаток в моём хозяйстве, который обнаружился у меня после взлома и кражи в моей квартире 2 года тому назад. Я писал Я. Гуревичу и просил его сердечно благодарить всех моих дорогих сослуживцев...» [15, Л. 62]. Скончался Н. И. Вульф, видимо, не позднее 1915 года, на это указывают документы в его личном деле в ЦГИА СПб.

Были среди учителей, начинавших педагогическую карьеру у Ф. Ф. Бычкова, а затем продолживших её в учебном заведении Я. Г. Гуревича, люди очень талантливые: поэт, а в будущем директор Царскосельской гимназии И. Ф. Анненский и известный славяновед и архивист С. Л. Пташицкий. Работа в гимназии Я. Г. Гуревича была лишь эпизодом их биографии. И. Ф. Анненский начал преподавать древние языки в учебном заведении в сентябре 1879 года, сразу по окончании Санкт-Петербургского университета, и проработал до января 1891 года, до назначения директором коллегии Павла Галагана в Киеве. Заметим, что становление И. Ф. Анненского как педагога прошло именно в гимназии Я. Г. Гуревича. С. Л. Пташицкий был штатным преподавателем латинского и русского языков с 3 декабря 1879 года в гимназии Ф. Ф. Бычкова (затем Я. Г. Гуревича) до сентября 1912 года, а далее вышел на пенсию, но остался учителем в 1-м, 3-м, 4-м классах гимназии с оплатой по найму (за штатом) до декабря 1913 года [17]. Станислав Львович был выходцем из католической польской семьи. Все тридцать три года службы в учебном заведении Гуревича С. Л. Пташицкий вёл обширную научную работу и общественную деятельность и продолжил её в 10–20-е годы XX века, став профессором университета и директором архива в Люблине в Польше. Именно это последнее десятилетие жизни было периодом расцвета таланта Станислава Львовича как учёного-филолога и принесло ему широкую известность, но нельзя забывать, что большая часть его педагогической деятельности была связана с гимназией Я. Г. Гуревича. Купив гимназию Ф. Ф. Бычкова, Яков Григорьевич расширил учебное заведение, увеличил штат, в списке преподавателей появились новые фамилии: Андерсон, Булич, Воскресенский, Гаршин, Гальдштейн, Геннигес, Гумбер, Иванов, Костенич, Кричевский, Лефрансуа, Михайлов, Панкратьев, Поцелуев, Рождественский, Шевырев. Формирование педагогического коллектива Я. Г. Гуревич вёл активно до конца XIX века. В 90-е годы в учебное заведение приходят такие известные в Санкт-Петербурге учителя, как В. В. Мусселиус и Д. П. Цинзерлинг.

Статский советник В. В. Мусселиус стал к концу педагогической карьеры заслуженным преподавателем древних языков гимназии Я. Г. Гуревича, именно с этим эпитетом «заслуженный» числится он в документах гимназии в 1915 году [18]. Владимир Васильевич был представителем обрусевшей шведской дворянской семьи Мусселиусов. Он получил звание учителя гимназии в историко-филологическом институте в 1871 году. Начал службу преподавателем латинского языка в 5-й Петербургской гимназии 9 июля 1871 года. Через три года педагогической деятельности в 5-й гимназии приказами министра народного просвещения он был переведён наставником-руководителем по латинскому языку в гимназию при Петербургском историко-филологическом институте и назначен преподавателем латыни в этот институт. В 1899 году Владимир Васильевич стал штатным преподавателем латинского языка в учебном заведении Я. Г. Гуревича и проработал в нём до 1914 года. Владимира Васильевича как преподавателя очень ценили в гимназии, в 10-е годы XX века он получал высший оклад за ставку. Весной 1914 года ему была назначена пенсия в размере 1800 рублей в год. Умер В. В. Мусселиус 4 октября 1920 года и был похоронен в Петрограде на Волковском кладбище.

В первые годы, подбирая преподавателей для своей школы, Яков Григорьевич иногда допускал ошибки. Был в педагогическом коллективе гимназии Я. Г. Гуревича педагог, оставивший не лучшую память у потомков, – А. К. Юнгмейстер. Он родил-

ся в 1854 году в городе Гадяч, в семье бывшего саксонского подданного, надворного советника Карла Юнгмейстера. Андрей Карлович окончил Костромскую гимназию и историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета, начал работу ещё в учебном заведении Ф. Ф. Бычкова, затем преподавал в гимназии Гуревича до 1891 года. Кроме основной службы, он как совместитель работал ещё в Петрешуле (с 1883 г.) и Аннешуле (с 1886 г.) [19]. В 1891 году Андрея Карловича перевели на должность инспектора 2-й Одесской прогимназии, а в 1896 году он был назначен её директором. В 1900 году А. К. Юнгмейстер стал директором 5-й прогимназии в Одессе. В 5-й прогимназии его учеником был К. И. Чуковский, который по прошествии многих лет сделал Андрея Карловича Юнгмейстера прототипом героя повести «Серебряный герб» педагога Бургмейстера (Шестиглазого) [20]. Корней Иванович показал в своём произведении Шестиглазого как педагогическую бездарность и предъявил ему обвинения во взяточничестве. Подобное обвинение было предъявлено и А. К. Юнгмейстеру. В 1905 году им была открыта в Одессе частная мужская гимназия, но вскоре в департаменте полиции стало известно, что он не чист на руку, и в итоге был переведён в Пишпек, на окраину империи, где возглавил в 1912 году открывшуюся там мужскую гимназию [21].

Анализ делопроизводственных документов учебного заведения Я. Г. Гуревича позволяет сделать вывод, что к началу XX века Якову Григорьевичу удалось сформировать творческий педагогический коллектив, способный решать самые трудные задачи. Многочисленные мемуаристы отмечают популярность гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича в Петербурге и высокую эффективность её работы. Педагогический коллектив «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» в 1901 году состоял из 35 преподавателей: только в реальном училище работали девять человек; исключительно гимназистов обучали четырнадцать; двенадцать педагогов вели уроки и у гимназистов, и у реалистов. Преподаватели дорожили местом у Я. Г. Гуревича. В другие учебные заведения или на работу в другие ведомства переходило в конце XIX – начале XX века из его школы в среднем два преподавателя в год. Яков Григорьевич уделял много внимания работе с педагогами и сталкивался при этом с большим количеством проблем. Он называет их в своей книге «К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классических гимназий» [22]. В частности, отмечает, что хорошо подготовленных педагогов мало, что большинство преподавателей плохо обеспечены и перегружены работой; что деятельность учителя мелочно регламентирована. «Необходимо, – указывает Я. Г. Гуревич, – улучшить материальное положение преподавателей, обеспечить их нравственное развитие, дать им самостоятельность, изгнать из школы формализм и заменить его душевными отношениями между учащими и учащимися». Яков Григорьевич призывает коллег, директоров и чиновников министерства просвещения обратить внимание на подготовку педагогов, организовать повышение их квалификации через взаимообучение и общение на педагогических съездах, перейти в руководстве школами от администрирования к коллегиальности через расширение прав педагогических советов. Педагогические советы в гимназии проводились регулярно и тщательно протоколировались [23]. С 1885 года педагогический совет гимназии Я. Г. Гуревича и педагогический совет реального училища Я. Г. Гуревича заседали отдельно. На повестке обычно были следующие вопросы: баллы за поведение учащихся по итогам четвертей и года; отчёты об успехах учащихся; допуск к экзаменам; разбор прошений и жалоб родителей. Несмотря на то, что Я. Г. Гуревич был собственником гимназии и реального училища, он должен был свою кадровую политику согласовывать с попечителем учебного округа: ни приём, ни перевод или увольнение сотрудников не могли состояться без согласия попечителя. Утверждалась у попечителя округа учебная нагрузка учителей и её изменения, учебное расписание и оклады педагогов. Яков Григорьевич, формируя педагогический коллектив своего учебного заведения, проявлял

заботу о преподавателях, следил за их карьерным ростом. Он регулярно подавал на преподавателей представления в чины, в 1900–1902 году, например, они были поданы на девять педагогов. В этот же период по ходатайству Я. Г. Гуревича два преподавателя – Д. П. Цинзерлинг и В. Келтуяла – были награждены орденами. В 1900–1906 годы в гимназии и реальном училище сложился высокопрофессиональный педагогический коллектив. Педагоги учебного заведения Я. Г. Гуревича искали новые методы воспитания и обучения своих питомцев, об этом свидетельствуют протоколы педагогических советов. Вызовы времени были в тот период в Петербурге очень непростые: Россия вступила в русско-японскую войну; началась первая русская революция. Приняли участие в беспорядках учащихся в Санкт-Петербурге в феврале 1905 года и гимназисты и реалисты учебного заведения Я. Г. Гуревича. Около 100 юношей старших классов 3 февраля 1905 года устроили в стенах гимназии собрание с призывами примкнуть школой к общероссийскому политическому протесту. Яков Григорьевич выступил перед возбуждёнными учащимися, и ему удалось вернуть их к нормальным учебным занятиям. Беседа с гимназистами убедила его в необходимости введения изменений в систему оценки учащихся. Он добился разрешения на отмену поурочной отметки в своём учебном заведении. В 1906 году возраст стал давать о себе знать, здоровье Я. Г. Гуревича не выдержало постоянного напряжения сил, и он скоропостижно скончался.

Обязанности директора учебного заведения в 1906 году короткое время исполнял Д. П. Цинзерлинг. 5 ноября 1906 года директором школы Я. Г. Гуревича был назначен действительный статский советник П. И. Вейнберг, на момент назначения ему было 76 лет. Так же, как и Я. Г. Гуревич, Пётр Исаевич был выходцем из еврейской семьи, принявшей православие. Он возглавлял учебное заведение до своей смерти – до 3 июля 1908 года. Пётр Исаевич был поэтом, историком литературы, видным общественным деятелем. Авторитетом своим он поддержал учебное заведение Я. Г. Гуревича в бурное революционное время, но каких-либо изменений в кадровой политике школы не проводил. В 1908 году исполнять обязанности директора гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича начал Яков Яковлевич Гуревич. Он руководил учебным заведением до 1917 года. Яков Яковлевич был сыном Якова Григорьевича Гуревича. После окончания гимназии Я. Г. Гуревича Яков Яковлевич поступил в Санкт-Петербургский университет и затем начал педагогическую карьеру под руководством отца как помощник классного наставника и учитель истории. Яков Григорьевич целенаправленно и терпеливо многие годы формировал из сына педагога и видел в нём своего преемника. Яков Яковлевич достойно продолжил дело отца. Он хранил лучшие традиции учебного заведения Я. Г. Гуревича, вводил разумные изменения, соответствовавшие духу времени, опирался в своей работе на педагогический коллектив, созданный отцом, и очень бережно, по сыновьи, относился к педагогам-ветеранам (Н. И. Вульф, В. В. Мусселиус). В 10-е годы XX века средний возраст педагогов в гимназии стал моложе. Но были в этот период и исключения в кадровых решениях, например, в 1910 году Яков Яковлевич принял вне штата учителем французского языка П. В. Гурдэ [24]. Павел Васильевич был в преклонном возрасте, всю жизнь прослужил в Семирежье, в гимназии города Верного (был Почётным гражданином этого города), и, выйдя в отставку, переселился в Петербург. Биография Павла Васильевича позволяет сделать его героем авантюрного романа. Француз, католик, приехавший в Россию с целью открыть собственное предприятие, оказавшийся на окраине империи, на границе с Китаем, обманутый и обанкротившийся, он сумел в итоге начать жизнь заново и заслужить уважение окружающих, его стойкость не может не вызывать восхищения. В настоящее время сохранились в Алматы, в Казахстане, здания учебных заведений, построенные по его проектам. П. В. Гурдэ проработал в гимназии и реальном училище Я. Г. Гуревича до последних дней – до 27 июня 1914 года. Атмосфера в педагогическом коллективе учеб-

ного заведения стала в 10-е годы XX века более политизированной и либеральной, сказалось увлечение Я. Я. Гуревича идеями партии кадетов. В ходе революции 1917 года преподаватели гимназии во главе с Яковом Яковлевичем активно участвовали в демократическом учительском движении и сотрудничали с Временным правительством при подготовке реформы образования.

### Обсуждение результатов

Проведённая на основании анализа большого корпуса историко-педагогических источников реконструкция процесса формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» позволяет выделить следующие периоды, а также отметить особенности данного учебного заведения:

1. Ядро штата учебного заведения составили преподаватели и воспитатели гимназии Ф. Ф. Бычкова.
2. 1883–1900 годы были периодом становления школы, в это время выросло количество учителей, преподавательский состав обновился.
3. основополагающими принципами кадровой политики Я. Г. и Я. Я. Гуревичей были: привлечение для работы в гимназии педагогов-профессионалов, разночинцев; сплочение коллектива учебного заведения общими педагогическими подходами и концепцией; коллегиальное руководство школой через педагогические советы; забота администрации о каждом педагоге (чины, награды, материальное поощрение, человеческое участие); кропотливое многолетнее возвращение собственных педагогических кадров.
4. 1900–1904 годы были периодом расцвета деятельности педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича», кредо которого – «школа вне политики», в этот период учебное заведение окончил великий композитор И. Ф. Стравинский.
5. 1905–1908 годы были периодом испытания для преподавателей учебного заведения. Частая смена руководителей и волнения гимназистов характеризуют этот период.
6. 1908–1917 годы – период, в который руководителем школы был Я. Я. Гуревич, для этого времени характерна верность традициям, заложенным Я. Г. Гуревичем, политизация и либерализация мировоззрения педагогов.
7. Отличительной чертой педагогического коллектива гимназии Я. Г. Гуревича был разновозрастной (многопоколенный), многонациональный состав преподавателей и воспитателей, которые представляли разные конфессии и сословия России.

### Заключение

Главной целью данного исследования была реконструкция процесса формирования педагогического коллектива «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» и выделение его основных этапов и особенностей. Были определены теоретико-методологические основы исследования, отобран и проанализирован большой корпус историко-педагогических источников, хранящихся в фондах ЦГИА СПб. Обширный фактологический материал, извлечённый из источников, позволил воссоздать картину процесса формирования педагогического коллектива учебного заведения Я. Г. Гуревича. В ходе научной работы удалось выделить четыре периода в ходе развития «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» (1-й период: 1883–1899 г.; 2-й период: 1900–1904 г.; 3-й период: 1905–1908 г.; 4-й период: 1908–1917 г.) и установить следующие устойчивые характеристики педагогического коллектива школы: профессионализм, многопоколенность, политичность.

В ходе исследования определились проблемы, требующие дальнейшего изучения. Актуальной представляется целостная реконструкция педагогической деятельности «Гимназии и реального училища Я. Г. Гуревича» и восстановление биографий педагогов, работавших в ней, изучение вопроса оплаты труда педагогов в гимназии на разных

этапах и платы за обучение в сравнении с такими же показателями в других гимназиях Петербурга.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

#### Список источников

1. Богуславский М. В. Формирование научно-педагогического мировоззрения К. Д. Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2 № 52 (92). С. 30–36. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-92-30-36
2. Богуславский М. В. Выдающийся идейно-научный вклад К. Д. Ушинского в создание русского национального образования // Народное образование. 2023. № 5 (1500). С. 43–47.
3. Иванова С. В. Елкина И. М. Антропология VS педагогическая антропология Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2 № 52 (92). С. 51–58. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-92-51-58
4. Седова Н. В., Романенчук К. В., Терентьева А. В., Мишуриц А. В. Создателю отечественной педагогики – всенародная дань признательности и почитания: к 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 208. С. 9–21.
5. Романенчук К. В. Содержатели и педагоги частных школ дореволюционной России: штрихи к портретам // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. (Тверь, 6–7 июня 2016 г.). Тверь, 2016. С. 162–167.
6. Богоявленский Д. С. Педагогическое наследие Якова Григорьевича Гуревича // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена : сборник лучших научных студенческих работ. СПб., 2017. С. 18–20.
7. Пилюсян М. К. Э. П. Шаффе и ее школа // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена : сборник лучших научных студенческих работ. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2017. С. 120–123.
8. Шевелев А. Н. Педагогическая система К. И. Мая (1856–1890): к 200-летию юбилею [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2021 № 3. С. 138–149. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2021-year/nomer-3> (дата обращения: 23.06.2023). DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-138-149
9. Корнетов Г. Б. Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 34–51.
10. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход // Педагогика. 1995. № 3. С. 23–29.
11. Иваскевич А. Н., Иваскевич А. А. К вопросу об изучении наследия Я. Г. Гуревича (1843–1906) // Интеллектуальный капитал XXI века. Пенза. 2020. С. 49–52.
12. Кутеева И. Н., Гуревич Я. Г.: педагог и методист-историк (1843–1906). Тула. 2008. [б. и.]. 74 с.
13. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.) Ф. 171.
14. ЦГИА СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 4085. Л. 64.
15. ЦГИА СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 923. Л. 63.
16. Стравинский И. Ф. Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии. Л. : Музыка, 1971. 414 с.

17. ЦГИА. СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 4023. Л. 157.
18. ЦГИА. СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 4001. Л. 54.
19. ЦГИА. СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 4081. Л. 65.
20. Чуковский К. И. Серебряный герб. СПб. : Качели, 2021. 256 с.
21. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 201. Д. 77. Л. 1.
22. Гуревич Я. Г. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классических гимназий. СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1900. 55 с.
23. ЦГИА. СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 4085. Л. 64.
24. ЦГИА. СПб. Ф. 171. Оп. 2. Д. 3941. Л. 57.

### References

1. Boguslavskiy M.V. Formirovanie nauchno-pedagogicheskogo mirovozzreniya K.D. Ushinskogo [Formation of scientific and pedagogical world view of K.D. Ushinsky]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Foreign and Domestic Pedagogy]. 2023, V.2, no.52(92), pp. 30-36. (in Russian)
2. Boguslavskiy M.V. Vydayushchiysya ideyno-nauchnyy vklad K.D. Ushinskogo v sozdanie russkogo natsionalnogo obrazovaniya [Prominent scientific and ideological impact of K.D. Ushinsky on creation of Russian national education]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education], 2023, no.5 (1500), pp. 43-47. (in Russian).
3. Ivanova S.V. Elkina I.M. Antropologiya VS pedagogicheskaya antropologiya Ushinskogo [Anthropology vs pedagogical anthropology of Ushinsky]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Foreign and Domestic Pedagogy]. 2023, V.2, no. 52(92), pp. 51-58. (in Russian).
4. Sedova N.V., Romanenchuk K.V., Terentyeva A.V., Mishchuris A.V. Sozdatelyu otechestvennoy pedagogiki – vsenarodnaya dan priznatelnosti i pochitaniya: k 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo [A national tribute of appreciation and reverence to the creator of the national pedagogy: the 200<sup>th</sup> anniversary of the birth of K.D. Ushinsky]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2023, no.208, pp. 9-21. (in Russian).
5. Romanenchuk K.V. Soderzhateli i pedagogi chastnykh shkol dorevolutsionnoy Rossii: shtrikhi k portretam [Owners and teachers of private schools in pre-revolutionary Russia: touches to the portraits]. *Uchitel i ego formirovanie: istoricheskiy opyt peredachi obrazovannosti i kultury, sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii-XXXI sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki Rossiiskoy akademii obrazovaniya (Tver 6-6 iyunya 2016g)* [The teacher and their formation: historical experience of transmission of education and culture: a collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference - XXXI session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical science of the Russian Academy of Education]. Tver, 2016, pp. 162-167. (in Russian).
6. Bogoyavlenskiy D.S. Pedagogicheskoe nasledie Yakova Grigoryevicha Gurevicha [Educational legacy of Yakov Grigoryevich Gurevich]. *Vestnik studencheskogo nauchnogo obshchestva RGPU im. A.I. Gercena: sbornik luchshikh nauchnykh studencheskikh rabot* [Bulletin of the Student Scientific Society of the Herzen Russian State Pedagogical University: a collection of the best scientific student works]. Saint Petersburg, 2017, pp. 18-20. (in Russian).
7. Pilosyan M.K. E.P. Shaffe i ee shkola [E.P. Shaffe and her school]. *Vestnik studencheskogo nauchnogo obshchestva RGPU im. A.I. Gercena: sbornik luchshikh nauchnykh studencheskikh rabot* [Bulletin of the Student Scientific Society of the Herzen Russian State Pedagogical University: a collection of the best scientific student works]. Saint Petersburg, 2017, pp. 120-123. (in Russian).

8. Shevelev A.N. Pedagogicheskaya sistema K.I. Maya (1856-1890): k 200-letnemu yubileyu [Pedagogical system of K.I. May (1856–1890): Dedicated to the 200th anniversary]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education], 2021, no. 3, pp.138-149. Available at: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2021-year/nomer-3> (accessed 23 June 2023). DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-138-149 (in Russian)
9. Kornetov G.B. Kulturologicheskaya interpretatsiya innovatsiy v obrazovanii v istoriko-pedagogicheskom protsesse [Culturological interpretation of innovation in education and historical and pedagogical process]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search], 2019, no.3(51), pp. 34-51. (in Russian).
10. Kornetov G.B. Vsemirnaya istoriya pedagogiki: tsivilizatsionniy podkhod [World history of education: Civilizational approach]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1995, no. 3, p.23-29. (in Russian)
11. Ivaskevich A.N., Ivaskevich A.A. K voprosu ob izuchenii naslediya Ya.G. Gurevicha (1843-1906) [On the issue of Y.G. Gurevich legacy research]. *Intellektualniy kapital XXI veka* [Intellectual Capital of the 21<sup>st</sup> century]. Penza, 2020, pp. 49-52. (in Russian).
12. Kuteeva I.N. *Gurevich Ya.G.: pedagog i metodist-istorik (1843-1906)* [Y.G. Gurevich: educator and methodologist-historian]. Tula, 2008. 74 p.
13. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171]
14. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171. op.2, d.4085, l.64 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 4085, p. 64]
15. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171, op.2, d. 3923, l.63 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 3923, p. 63]
16. Stravinskiy I.F. *Dialogi. Vospominaniya. Razmyshleniya. Kommentarii*. [Dialogues. Memories. Reflections. Comments.], Leningrad, Muzyka, 1971. 414 p.
17. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171, op. 2, d.4023, l.157 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 4023, p. 157]
18. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171, op. 2, d. 4001, l. 54 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 4001, p. 54]
19. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F. 171, op. 2, d. 4081, l.65 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 4081, p. 65]
20. Chukovskiy K.I. *Serebryaniy gerb* [Silver coat of arms]. Saint Peterburg, Kacheli, 2021, 256 p.
21. *Rossiiskiy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv*. F.733, op.201, d.77, l.1 [Russian State Historical Archive. Fund 733, list of files 201, document 77, p. 1]
22. Gurevich YA.G. «K voprosu o reforme sistemy srednego obrazovaniya, v osobennosti zhe klassicheskikh gimnazij»[On the issue of secondary education system reform, especially classical gymnasium] // SPb.,1900, 55 p.
23. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171, op.2, d.4085, l.64 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 4085, p. 64]
24. *Centralniy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Sankt-Peterburga*. F.171, op. 2, d. 3941, l. 57 [Central State Historical Archive of St. Petersburg. Fund 171, list of files 2, document 3941, p. 57]



***Кира Викторовна Романенчук***

*кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры истории педагогики и образования*

*SPIN-код: 3317-4741,  
Author ID: 671672*

*Российский Государственный педагогиче-  
ский университет имени А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набе-  
режная реки Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 3124492*

***Kira V. Romanenchuk***

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Assistant Professor at the Department of  
Theory and History of Pedagogy*

*SPIN-code: 3317-4741,  
Author ID: 671672*

*Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg*

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

*Tel: +7 (812) 3124492*

***Статья поступила в редакцию 13.11.2023, одобрена после рецензирова-  
ния 07.12.2023, принята к публикации 10.12.2023.***

УДК 372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-482-496

Научная статья

## Вопросы изучения произведений К. Г. Паустовского в работах Н. А. Демидовой и её учеников: к 100-летию со дня рождения учёного-методиста

А. М. Антипова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
[antipovaalla@mail.ru](mailto:antipovaalla@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8820-2728>

### Аннотация.

**Введение.** В статье, приуроченной к 100-летию со дня рождения выдающегося учёного-методиста Н. А. Демидовой (1923–2006), проанализирован опыт школьного изучения произведений К. Г. Паустовского, представленный в научно-методических исследованиях Н. А. Демидовой и её учеников, известных специалистов в области методики преподавания литературы – профессором И. В. Сосновской и Л. А. Крыловой. Автор видит своей целью актуализацию значимых методических идей в контексте современных задач обучения и воспитания; установление преемственности в выборе основных методов и приёмов работы с текстами К. Г. Паустовского, а также форм организации деятельности учащихся; выделение оригинальных методических решений.

**Материалы и методы.** Основной объект исследования – научно-методическое наследие Н. А. Демидовой и работы её учеников (И. В. Сосновской и Л. А. Крыловой), посвящённые вопросам изучения произведений К. Г. Паустовского в школе. В качестве методов исследования использовались: обобщение педагогического опыта; сравнительный анализ программ, учебников по литературе с целью установления состава произведений К. Г. Паустовского и направленности их изучения; интерпретация научной литературы о методическом наследии Н. А. Демидовой.

**Результаты исследования.** Анализ работ Н. А. Демидовой, посвящённых школьному изучению произведений К. Г. Паустовского, позволил установить, что учёным развивались и обогащались лучшие традиции отечественной методики (В. П. Острогорский, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков и др.). Методистом сформулированы значимые положения об уроке литературы как уроке эстетических переживаний и развития эмоциональной сферы учащихся; о соответствии стиля обучения основному тону изучаемого произведения; о главной целевой установке уроков литературы на вдумчивое чтение, активную работу воображения, глубокое осмысление прочитанного. В методике изучения прозы К. Г. Паустовского, предложенной Н. А. Демидовой и И. В. Сосновской, гармонично сочетаются традиционные (выразительное чтение, обращение к репродукциям картин художников-пейзажистов, словарная работа, устное словесное рисование, сопоставительный анализ, написание пейзажных этюдов и др.) и новые/обновлённые (концептологический анализ, «портретирование слова»; анализ за-

головочного комплекса и др.) методы и приёмы изучения литературных произведений. Перспективна для современной методики идея «эмпатического диалога» (Л. А. Крылова) как формы духовного общения на уроке литературы.

**Заключение.** Актуализация уникального опыта изучения произведений К. Г. Паустовского, отражённого в исследованиях Н. А. Демидовой и её учеников, призвана помочь современному учителю в решении насущной задачи воспитания творческого читателя, обладающего развитым воссоздающим воображением, ассоциативным мышлением и эстетическим вкусом.

**Ключевые слова:** Н. А. Демидова, К. Г. Паустовский, нравственно-эстетическое воспитание, читатель-школьник, творческий читатель, традиции, анализ, внеклассное чтение

**Для цитирования:** Антипова А. М. Вопросы изучения произведений К. Г. Паустовского в работах Н. А. Демидовой и её учеников: к 100-летию со дня рождения учёного-методиста // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 482–496. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-482-496>

### The Issues of Studying K. G. Paustovsky's Writings in the Works of N. A. Demidova and Her Apprentices: in Commemoration of the Centenary of the Birth of the Academic Educator

Original article

Alla M. Antipova

Moscow Pedagogical State University, Moscow  
[antipovaalla@mail.ru](mailto:antipovaalla@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8820-2728>

#### Abstract.

**Introduction.** This article in commemoration of the centenary of the birth of N. A. Demidova (1923–2006), an outstanding academic educator, presents the analysis of studying writings by K.G. Paustovsky at school, which is the core of the scientific and methodological research of N.A. Demidova and her apprentices, Prof. I.V. Sosnovskaya and Prof. L.A. Krylova, prominent experts in methods of teaching literature. The author aims to gain newfound relevance of valuable teaching and learning ideas pertinent to contemporary goals of instruction and education; to ensure continuity in adoption of basic methods and techniques for working with K.G. Paustovsky's writings as well as of ways to organize students' activities; and to highlight original teaching and learning solutions.

**Materials and Methods.** The main object of the research is the scientific and methodological legacy of N.A. Demidova and works of her apprentices (I.V. Sosnovskaya and L.A. Krylova) dedicated to the issues of studying K. G. Paustovsky's writings at school. The following research methods were used: generalization of teaching experience; comparative analysis of programs, textbooks on literature in order to establish the composition of K.G. Paustovsky's writings and the orientation of their study; interpretation of scientific literature on the methodological legacy of N.A. Demidova. K.G. Paustovsky's writings and the orientation of their study; interpretation of scientific literature on the methodological legacy of N.A. Demidova.

**Results.** Analysis of works by N.A. Demidova dedicated to studying K. G. Paustovsky's writings at school suggests that the scholar is all about growth and improvement of best traditions of national methods (V.P. Ostrogorsky, M.A. Rybnikova, V.V. Golubkov, et al.). The academic educator defined significant guidelines for a literature class being the lesson in aesthetic ex-

perience and emotional development of students; for correspondence of the teaching manner to the basic mood of a studied literary piece; and for setting the main objective of a literature class on a reflective reading, active imagination, and deep comprehension of the read. The methodology of studying K.G. Paustovsky's prose proposed by N.A. Demidova and I.V. Sosnovskaya is a well-balanced composition of traditional (dramatic reading, appeal to art reproduction of landscape painters, vocabulary analysis, verbal painting, comparative analysis, landscape sketching, etc.) and new and updated (conceptual analysis, word portrayal, analysis of titles, etc.) methods and practices of studying literary writings. Quite attractive for the contemporary method is the idea of 'empathetic dialogue' (L.A. Krylova) as a kind of spiritual communication in the literature class.

**Conclusion.** This update of a unique skill for studying K. G. Paustovsky's writings as described in the research by N.A. Demidova and her apprentices is meant to help today's teachers in solving the vital issue of developing a creative reader with mature reproductive imagination, associative thinking, and aesthetic sense.

**Keywords:** N.A. Demidova, K.G. Paustovsky, moral and aesthetic education, reader-student, creative reader; traditions, analysis, extracurricular reading

**For citation:** Antipova A.M. The Issues of Studying K. G. Paustovsky's Writings in the Works of N.A. Demidova and Her Apprentices: in Commemoration of the Centenary of the Birth of the Academic Educator. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 482-496 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-482-496>

### Введение

Нина Алексеевна Демидова (1923–2006) – выдающийся учёный-методист, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, ярчайший представитель научной школы В. В. Голубкова «Теоретические основы преподавания литературы в средней и высшей школе».

100-летие со дня рождения учёного побуждает перечитать её труды, выявить наиболее перспективные для современной науки и практики литературного образования методические темы и идеи. 5–6 октября 2023 г. кафедра методики преподавания литературы МПГУ провела Всероссийскую научно-практическую конференцию «Нина Алексеевна Демидова – Учёный и Учитель», посвящённую 100-летию со дня рождения методиста-словесника и Году педагога и наставника (Трансляцию пленарного заседания можно посмотреть посредством ссылки: URL: [https://youtube.com/live/\\_UosXGUAdgQ?feature=share](https://youtube.com/live/_UosXGUAdgQ?feature=share)). Кроме того, кафедрой организована IX Всероссийская научная олимпиада «Золотые страницы отечественной методики», приоритетное направление которой – наследие Н. А. Демидовой.

В круг научных интересов профессора Н. А. Демидовой входили анализ литературных произведений с учётом их родовой и жанровой специфики (включая историко-методическое освещение данной проблемы); изучение истории, теории литературы и литературной критики; нравственно-эстетическое воспитание учащихся; подготовка творчески мыслящего учителя-словесника, формирование педагога-исследователя.

Особое место в методическом наследии Н. А. Демидовой занимают работы, посвящённые изучению произведений её любимого писателя – К. Г. Паустовского. Этот примечательный факт позволяет получить более полное представление о духовном облике учёного. Исходя из гипотезы Геннекена-Рубакина, можно говорить о сходстве психологических характеристик читателя и писателя, книги которого ему нравятся [1, с. 229]. В связи с этим уместно соотнести оценки личности К. Г. Паустовского – человека

«удивительной чистоты, святого отношения к литературе» [2, с. 8], чья жизнь может служить примером редкой целеустремлённости и благородства [3, с. 3], и Н. А. Демидовой – «человека и учёного духовно светлого, нравственно безупречного» [4, с. 121]. Не случайно Н. А. Демидова «в постановке и решении проблем нравственного и эстетического воспитания школьников на уроке литературы <...> неизбежно обращалась к рассказам Паустовского о музыке и музыкантах, о красоте родного края, доброте и человечности отношений между близкими людьми» [5, с. 24].

Глубокий интерес к исследованию вопросов школьного изучения К. Г. Паустовского прослеживается и в работах учеников Н. А. Демидовой – И. В. Сосновской и Л. А. Крыловой.

**Цель статьи** – представление уникального опыта изучения произведений К. Г. Паустовского на занятиях по литературе, отражённого в исследованиях Н. А. Демидовой и её учеников (И. В. Сосновской, Л. А. Крыловой); актуализация значимых методических идей; определение преемственности в выборе основных методов и приёмов работы с текстами писателя, а также форм организации деятельности учащихся; установление оригинальных методических решений.

### Обзор литературы

Методическое наследие Н. А. Демидовой – предмет исследования её ученицы, И. В. Сосновской, доктора педагогических наук, профессора кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета [4–7]. К 100-летию со дня рождения Н. А. Демидовой была написана обстоятельная статья, опубликованная в главном научно-методическом журнале страны «Литература в школе» [4]. В начале статьи приводятся два высказывания К. Г. Паустовского: «... в наше время прежде всего нужно воспитывать большие человеческие чувства» из рассказа «Беглые встречи» и «Есть в каждом сердце струна. Она обязательно отзовётся даже на слабый призыв прекрасного» из «Повести о жизни» (книга вторая «Беспокойная юность»). Как отмечает И. В. Сосновская, данные высказывания связаны с основными направлениями научно-методической деятельности Н. А. Демидовой: «...эмоционально-эстетическое наполнение уроков литературы и нравственно-эстетическое воспитание читателя-школьника» [4, с. 121].

Работы И. В. Сосновской включают в себя скрупулёзный анализ методической системы Н. А. Демидовой, ценные сведения о жизни и этапах профессиональной деятельности «настоящего большого учёного, отдавшего своей науке всю себя, честно и без остатка» [4, с. 126]. В них выражены глубоко личностное отношение к Учителю и Другу, безмерная благодарность Наставнику, много значившему в личной судьбе ученицы.

### Материалы и методы

Исследование выполнено главным образом на материале научно-методических работ Н. А. Демидовой, её учеников (И. В. Сосновской, Л. А. Крыловой), посвящённых вопросам изучения произведений К. Г. Паустовского в школе, а также программ и учебников по литературе.

В качестве исследовательских **методов** использовались:

- обобщение опыта постижения произведений К. Г. Паустовского, отражённого в трудах Н. А. Демидовой, её учеников, других методистов;
- анализ программ и учебников по литературе, действовавших с 1930-х годов до настоящего времени, с целью определения состава произведений К. Г. Паустовского и направленности их изучения;
- интерпретация научной литературы о педагогическом наследии Н. А. Демидовой.

### Результаты исследования

В статье «Нравственно-эстетическое воздействие произведений К. Г. Паустовского на школьников» (1988) Н. А. Демидова писала: «Степень интереса учащихся к искусству, характер их духовных потребностей, их отношение к людям, к жизни во многом зависят от того, как изучалась в школе литература ...» [8, с. 34]. Вероятно, за этим выводом стоит не только богатый опыт научно-методической деятельности, но и благодарная память о своём учителе литературы – Марии Ивановне Покровской, сыгравшей «огромную роль» в судьбе будущего учёного [6, с. 118].

Школьные годы Н. А. Демидовой пришлись на 1930-е гг. С конца 1930-х гг. в программах по литературе появились произведения К. Г. Паустовского: «Лёнька с Малого озера» (5 класс, программа 1938 г.), для внеклассного чтения рекомендовались «Колхида», «Созвездие гончих псов» (6 класс), «Чёрное море» (7 класс), «Исаак Левитан», «Орест Кипренский» (8 класс). Получил распространение опыт обсуждения отдельных произведений писателя (например, книги «Кара-Бугаз»). С конца 30-х до начала 50-х гг. XX в. регулярно обновлялись списки произведений для внеклассного чтения по литературе: «Кара-Бугаз» (7 класс) – программа 1939 г.; «Судьба Шарля Лонсевилья» (7 класс) – программа 1942 г.; «Мещёрская сторона» (6 класс), «Повесть о лесах» (7 класс) – программа 1949 г.; Паустовский К. Г. «Избранное». М., 1947 г. (8 класс) – программы 1950–1951 гг.

1950-е гг. – первая половина 1960-х гг. XX в. – время «фантастической» (Л. Левицкий) популярности К. Г. Паустовского. В 1962 г. в список для самостоятельного чтения был включён рассказ «Телеграмма», который сохранялся в программах первой половины 1960-х гг. Наиболее полно произведения К. Г. Паустовского были представлены в программе 1965 г.: «Заячьи лапы», «Барсучий нос» (4 класс); «Старик в потёртой шинели» (5 класс); повести и рассказы для внеклассного чтения (6 класс); «Северная повесть», «Телеграмма» для внеклассного чтения (7 класс); «Золотая роза», рассказы и повести писателя привлекались в 8–10 классах для обзоров и факультативного изучения (по выбору учителя и учащихся). В программах 1968 и 1969 гг. в список литературы для самостоятельного чтения учащихся 8–10 классов вошла «Повесть о жизни». С 1970 г. обязательными для чтения и изучения стали очерки из «Мещёрской стороны».

Включение в программы по литературе произведений К. Г. Паустовского, постоянное пополнение состава его книг стимулировали методический поиск словесников (Т. В. Зверс [9], Т. С. Зепалова [10; 11], Н. Я. Мещерякова [11], Н. Н. Локтева [12] и др.). Важно указать на работы литературоведов о творчестве писателя, вышедшие в 60–80-е гг. XX в. (Е. А. Александян [13], Л. С. Ачкасова [14], Л. П. Кременцов [3; 15], Л. Левицкий [16], Г. П. Трефилова [17]).

В 90-е гг. XX в. произошло существенное обновление содержания литературного образования. В программы по литературе вошли/вернулись произведения К. Г. Паустовского: «Парусный мастер», «Робкое сердце», «Кот-ворюга», «Тёплый хлеб»; «Золотая роза» (отрывки), «Повесть о жизни» (фрагменты), «Мещёрская сторона» (отдельные очерки), «Телеграмма», «Снег», «Ручьи, где плещется форель», «Колотый сахар», «Старый повар», «Корзина с еловыми шишками» и др. В соответствии с государственным образовательным стандартом, введённым в 2004 г., в 5–9 классах учителя могли обратиться только к одному из рассказов К. Г. Паустовского (по выбору). Однако известные методисты – авторы программ по литературе – находили возможности расширить круг чтения учащихся [18; 19].

На протяжении нескольких десятилетий (с начала 1970-х гг. до начала 2000-х гг.) Н. А. Демидова разрабатывала вопросы методики изучения произведений К. Г. Паустовского в школе. Анализ её трудов, сопоставление их с работами других методистов, учителей-практиков позволяет установить общее в подходах к изучению произведений писателя (приверженность практике медленного чтения (с акцентом на поэтике назва-

ний, средствах образной выразительности, ключевых образах, мотивах), нацеленной на воспитание истинного почитателя творчества писателя) и выявить оригинальные методические идеи, актуализация которых может помочь современному учителю в решении задач духовно-нравственного и эстетического воспитания, внимание к которому усилено в обновлённых федеральных образовательных государственных стандартах и федеральных рабочих программах по литературе.

Н. А. Демидовой предложены научно выверенные рекомендации, разработанные на основе глубокого изучения трудов по психологии, литературоведению, методике; анализа педагогического опыта и экспериментальной работы, которая проводилась при её непосредственном участии. Сравнение работ учёного, написанных в разные годы об изучении одних и тех же текстов, позволило определить, в каком направлении делались уточнения и дополнения.

Несколько публикаций посвящено «Мещёрской стороне». Методист прежде всего обращает внимание на «совсем *новый жанр* для учащихся, требующий вдумчивого чтения, активной работы воображения, глубокого осмысления прочитанного» (здесь и далее выделено нами – А. А.) [20, с. 51]. Учёный напоминает слова самого писателя: «"Мещёрская сторона" не рассказы в точном смысле этого слова, не очерки и не статьи. Это стихотворения в прозе. Это записи размышлений, простой разговор с друзьями. Это признание в любви нашей природе и всей России...» Поэтому слово учителя должно приближаться к интонационному строю очерков «своей лиричностью, эмоциональностью, ритмичностью фраз, даже лексикой, что подготавливает их к восприятию нового произведения» [20, с. 52].

Применительно к каждому из изучаемых очерков были поставлены *специфические цели*: выявление его жанровых особенностей («Обыкновенная земля», «Мшары»); анализ мастерства писателя в создании поэтических картин природы («Леса»); закрепление навыков анализа в самостоятельной работе учащихся («Луга»); беседа о личности автора, идейном смысле произведения («Мой дом», «Бескорыстие»). Разработанные задания для учащихся предусматривали целенаправленные наблюдения над средствами создания поэтических картин природы (красками, звуками, запахами), способами достижения напевной интонации повествования, музыкальности речи (инверсия, повторы), что позволяло постоянно фокусировать внимание юных читателей на образе автора.

В школьной практике при изучении «Мещёрской стороны» был накоплен большой опыт привлечения репродукций И. И. Левитана («Берёзовая роща», «Весна – большая вода», «Золотая осень», «Стога. Сумерки»). Тем ценнее рекомендации Н. А. Демидовой по включению нового иллюстративного материала – репродукций картин замечательного русского художника Н. М. Ромадина: «Лесное озеро», «Свежий ветер», «Последний луч» и др. Предлагалось определить, что сближает писателя и художника в изображении природы, обратиться к «Заметкам о живописи» К. Г. Паустовского, познакомиться с альбомом «Родная природа в творчестве Ромадина» (М., 1963) с текстом писателя. Вся система работы с очерками, продуманная методистом, позволяла сделать знакомство учащихся с К. Г. Паустовским «радостным, запоминающимся» [20, с. 51].

К числу интересных форм работы можно отнести подготовку стенда «Мы читаем К. Г. Паустовского», который оформлялся учащимися к внеклассному занятию на основе лучших сочинений и рисунков; проведение викторины, включающей задания, направленные на осмысление самостоятельно прочитанных произведений, развитие воссоздающего воображения, определение автора текста по отрывкам из произведений М. М. Пришвина и К. Г. Паустовского.

Особого внимания заслуживают разработки разных лет уроков внеклассного чтения по рассказам К. Г. Паустовского о музыке и музыкантах [8; 21]. При организации восприятия учащихся Н. А. Демидова актуализирует идею М. А. Рыбниковой об «эмо-

циональном заражении» класса тем или иным произведением, возникающем благодаря хорошему чтению учителя. На уроке по изучению рассказа «Корзина с еловыми шишками» в 6 классе Н. А. Демидова рекомендует учителю самому прочитать вслух рассказ (с купюрами), чтобы создать эмоциональную атмосферу, «вызвать у учащихся «эмоциональность реагирования на авторское мироощущение, стиль, пафос, оценку изображаемого» (Л. Жабицкая)» [8, с. 36]. Допускается и заранее подготовленное и отрепетированное чтение текста двумя – тремя учащимися. В содержание уроков внеклассного чтения, апробированных в ходе опытно-экспериментальной работы в разных школах Москвы, включено слово учителя о Э. Григе и его родине, прослушивание фрагмента из второй части «Пера Гюнта» («Раннее утро»), выполнение учащимися небольшой письменной работы на тему: «Что я вижу и чувствую, слушая музыку Грига? Мои мысли о рассказе “Корзина с еловыми шишками”».

В статью включены фрагменты ученических работ, анализ которых приводит исследователя к выводу о том, что учащиеся 6 класса не могут в полной мере осознать содержание рассказа, постичь его смысл: «Создалось впечатление, что дети, покорённые музыкой Грига, в какой-то степени забыли о рассказе, хотя именно он помог им ярче представить картины природы, почувствовать, что хотел передать композитор» [8, с. 38]. О понимании идейного смысла рассказа, по мнению методиста, позволяет судить лишь одна работа ученицы: «...Я думаю, что этот рассказ о том, как надо любить жизнь, и о том, как надо любить и понимать музыку. Хотя Паустовский и сказал, что музыку нельзя передать словами, но ему это удалось. Слушая рассказ, я видела красоту родины Дагни, слышала шум листвы деревьев. Очень хорошо передал Паустовский, что чувствовала девушка, слушая музыку Грига. Она видела свой лес, свои горы, она поняла, что “жизнь удивительна и прекрасна”» (Татьяна М.) [там же].

Учёный приходит к заключению, что лучше перенести знакомство с этим произведением в 8 класс, и предлагает развёрнутые рекомендации по изучению рассказов «Корзина с еловыми шишками» и «Старый повар». О результативности проделанной работы можно судить по полученным ответам на вопросы, нацеленные на обобщение материала рассказов и стимулирование личностного отношения к прочитанному: «Какой из этих рассказов произвёл на вас более сильное впечатление? Что вы можете сказать об их авторе, о его отношении к жизни, к людям, к природе, к искусству? О чём заставил задуматься вас? Что утверждает писатель? Близок ли он вам?» [8, с. 41.] Приводится фрагмент работы восьмиклассницы, в котором содержится ответ на некоторые из поставленных вопросов: «...Читая рассказы Паустовского о Григе и Моцарте, рассказы “Снег” и “Телеграмма”, невольно думаешь: “Всё ли мы делаем так, чтобы приносить счастье и радость другим? Так ли мы живём?” И этим в особенности нам дорог Паустовский. Он заставляет нас своими произведениями задумываться над жизнью, над своими поступками, учит видеть прекрасное в музыке, живописи, человеческих отношениях, видеть прекрасное даже в обычном, в повседневном, учит спешить делать добро. Да будут его рассказы вечно служить добру и прекрасному на земле!» (Светлана С.) [8, с. 42.]

Перспективным представляется такое творческое задание для учащихся: составить свой сборник из наиболее понравившихся рассказов К. Г. Паустовского (4–5 рассказов), написать небольшое предисловие к нему, подобрать эпиграф, оформить обложку сборника, нарисовать (по желанию) иллюстрации к рассказам. Задача: вызвать у читателя заранее интерес к автору и его произведениям [21].

Сохраняет свою актуальность методическая разработка Н. А. Демидовой по рассказу К. Г. Паустовского «Телеграмма», адресованная будущему учителю-словеснику. Целевая установка: раскрыть гуманистический пафос произведения, «настроить школьников на “волну” Паустовского, создать у них определённое настроение, которое поможет им проникнуть в глубину замысла рассказа» [22, с. 82]. Точны вопросы для



сопоставительной беседы на материале главы из «Золотой розы» – «Зарубки на сердце» – и рассказа «Телеграмма»; удачны вопросы для обсуждения нравственной проблематики произведения, а также задание по подбору эпитафии к рассказу и предложение вызвать героиню рассказа – Настю – на суд совести. Резюме методиста: «Рассказ "Телеграмма" – рассказ о добром, человеческом отношении к людям, о душевной щедрости. Кратковременна жизнь человека на земле – нельзя забывать об этом, – как бы говорит Паустовский. Спешите делать добро» [22, с. 84].

В статьях Н. А. Демидовой предложены образцы тонкого филологического анализа произведений К. Г. Паустовского, глубокого проникновения в их художественные нюансы [7, с. 162].

Под руководством Н. А. Демидовой выполнялось актуальное диссертационное исследование «Уроки внеклассного чтения по теме "Человек и природа" как средство нравственно-эстетического воспитания старшекласников (на материале современной советской прозы)» (1984). Его автор – Л. А. Крылова – писала о необходимости решения учителем двух задач: научить учащихся находить красоту не только в самой природе, но и в художественном её изображении (тем самым была актуализирована идея М. А. Рыбниковой: «достигнуть понимания природы в натуре и в книге – это значит стать вдвое богаче») [цит. по: 23, с. 6]. Обращаясь к вопросам изучения отрывков из очерков К. Г. Паустовского «Мещёрская сторона» в 4 классе, исследователь справедливо отмечала, что в силу возрастных особенностей учащихся «невозможно показать всю многоликость природного мира Мещёры, увиденного глазами Паустовского, но многие переживания и чувства, связанные с открытием этого удивительного края, раскрыть в доступной форме можно» [23, с. 43]. Анализируя методический аппарат учебника, Л. А. Крылова положительно оценивала вопросы и задания, позволяющие формировать у школьников «умение всматриваться в мир природы». Вместе с тем было указано на отсутствие вопросов, обращающих «внимание школьников на личностное отношение автора к природе» [там же].

В рамках докторского исследования («Культурологический аспект преподавания литературы в школе», 2001) Л.А. Крылова обосновала идею урока-диалога (уроки особого «психологического резонанса», уроки-открытия, уроки-прозрения). Исследуя формы духовного общения на уроках литературы в 5–8 классах, она выделила «*эмпатический диалог*», то есть литературную беседу, «насыщенную и усложнённую этическими размышлениями и поисками» [24, с. 84], обогащающую духовный мир читателя-подростка. По словам учёного, «чем раньше читатель-подросток встретится с произведениями о живой природе, тем быстрее осмыслится им ценность живого мира природы, появится ответное чувство радости и милосердия от общения с "братьями нашими меньшими"» [24, с. 85].

Идея эмпатического диалога блестяще реализована в работах И. В. Сосновской, посвящённых изучению сказки К. Г. Паустовского «Тёплый хлеб». Учёным дано описание беседы с элементами такого диалога, составившей основное содержание урока, предложено оригинальное домашнее задание: составить кодекс нравственных заповедей, которые позволяют человеку оставаться человеком [25, с. 196]. К методике изучения этой сказки И. В. Сосновская обращалась неоднократно. Учёным раскрыты возможности концептологического аспекта анализа литературного произведения [26, с. 54–59]. Через концепт «сердце» предложено ввести юного читателя в пространство диалога и ценностный мир разных текстов: сказки К. Г. Паустовского «Тёплый хлеб», баллады Д. Кедрина «Сердце», рассказа А. Платонова «Юшка», «Легенды о Данко» М. Горького, повести М. Булгакова «Собачье сердце» [26, с. 99–101; 27, с. 33].

Интерес представляют рекомендации И. В. Сосновской по изучению «Мещёрской стороны». Предложены разнообразные способы реализации задач развития читательской зоркости, наблюдательности и воображения учащихся, воспитания у них чутко-

сти к художественному слову. Обоснован выбор формы урока – урок-размышление, на котором помимо привычного комментирования с элементами анализа используется «портретирование» слова «земля» (перечисляются значения этого слова, устанавливается, с какими другими словами оно сочетается в сознании русского человека, вспоминаются пословицы, поговорки о земле), идёт подготовка иллюстраций, пейзажного этюда и др. [28].

В отдельных статьях И. В. Сосновской даны тонкий анализ произведений К. Г. Паустовского о музыке и музыкантах (ещё одна тема, объединяющая поиск учителя и ученика) и оригинальная методическая интерпретация материала о произведениях, в которых средством раскрытия психологии героев является музыка [29]. Заслуживает упоминания также опыт анализа рассказа «Телеграмма» в аспекте доминанты психологизма [27].

### Заключение

Анализ работ, посвящённых изучению произведений К. Г. Паустовского в школе, Н. А. Демидовой и её учеников позволяет выделить авторские подходы, значимые методические положения, перспективные методы и приёмы работы с текстом, виды деятельности учащихся. Прежде всего отметим, что высказанные ценные методические идеи базируются на глубоком анализе трудов методистов-словесников и современного педагогического опыта, внимательном изучении особенностей ученического восприятия и тонком филологическом анализе литературных произведений (что всегда отличало учеников и соратников В. В. Голубкова). Профессор Н. А. Демидова развивает и обогащает лучшие традиции отечественной методики. Речь об идее этико-эстетического воспитания В. П. Острогорского; идее «эмоционального заражения», возникающего благодаря выразительному чтению учителя (М. А. Рыбникова); об опоре на читательский опыт ученика, его непосредственные читательские впечатления и постоянное внимание к ученику, к его интересам, читательскому восприятию (М. А. Рыбникова, В. В. Голубков); о правильной организации чтения школьников, нацеленной на выработку способности яркого и сильного художественного восприятия (В. В. Голубков) и др.

Акцентируем внимание на положениях учёного, вдохновлённых прозой любимого писателя и сохраняющих свою актуальность для современной методики.

– «Степень интереса учащихся к искусству, характер их духовных потребностей, их отношение к людям, к жизни во многом зависят от того, как изучалась в школе литература, какие вопросы нравственного и эстетического плана ставились во время анализа художественных произведений, какими путями шёл учитель, приобщая своих воспитанников к духовным сокровищам – литературе, музыке, живописи» [8, с. 34].

– «Необходимо, чтобы урок литературы, и в частности урок внеклассного чтения, был уроком эстетических переживаний, чтобы он воздействовал на эмоциональную сферу учащихся» [8, с. 36].

– «Важны не только система вопросов, способствующих активизации воображения и мысли детей, различные виды самостоятельной работы, но и *стиль обучения, соответствующий основному тону изучаемого произведения*» [20, с. 52].

Укажем на главную целевую установку уроков по произведениям К. Г. Паустовского (по работам Н. А. Демидовой и её учеников): вдумчивое чтение, активная работа воображения, глубокое осмысление прочитанного.

В методике изучения прозы К. Г. Паустовского, предложенной Н. А. Демидовой и И. В. Сосновской, гармонично сочетаются *традиционные* (выразительное чтение, обращение к репродукциям картин художников-пейзажистов, комментарии учителя, словарная работа, внутритекстовые сопоставления (героев, эпизодов), устное словесное рисование (домысливание), сравнение разных произведений К. Г. Паустовского между

собой: «Зарубки на сердце» («Золотая роза») и рассказ «Телеграмма»; «Корзина с еловыми шишками» и «Старый повар»; «Ручьи, где плещется форель» и «Струна» и др.; сопоставление произведений К. Г. Паустовского с текстами М. М. Пришвина, А. Платонова, М. Горького и др.; обсуждение нравственной проблематики; прослушивание музыкальных произведений; работа с иллюстрациями к текстам К. Г. Паустовского (художников, учащихся); написание пейзажных этюдов, сочинений-размышлений и др.) и *новые/обновлённые* (концептологический анализ, «портретирование слова», анализ заголовочного комплекса; анализ собственного имени; создание словесного рисунка обложки к отдельным произведениям и др.) методы и приёмы изучения литературных произведений.

Представление уникального опыта постижения произведений К. Г. Паустовского на занятиях по литературе, отражённого в исследованиях Н. А. Демидовой и её учеников, важно в плане научно-методической поддержки современного учителя, организующего читательскую деятельность школьников на основе их программного и свободного чтения. В федеральной программе по литературе для 5–9 классов (2022) предусмотрен выбор не менее двух произведений отечественной литературы о природе и животных, например, А. И. Куприна, М. М. Пришвина, К. Г. Паустовского. Актуализация этого опыта призвана помочь учителю-словеснику в решении насущной задачи воспитания творческого читателя, обладающего развитым воссоздающим воображением, ассоциативным мышлением и эстетическим вкусом.

Отметим вариант планирования системы занятий по произведениям К. Г. Паустовского в аспекте преемственности и последовательности с 5 по 11 классы, разработанный нами с учётом накопленного педагогического опыта и результатов современных исследований, посвящённых творчеству писателя, на основе предметной линии учебников под редакцией В. Ф. Чертова [30]. Считаем необходимым активизировать урочную и внеурочную работу с использованием ресурсов музеев К. Г. Паустовского, прежде всего Музея К. Г. Паустовского в Москве. (См. выпускную квалификационную работу И. С. Тарасовой «Изучение произведений К. Г. Паустовского в 5–9 классах с использованием ресурсов музея писателя», выполненную под нашим руководством в МПГУ в 2018 г. URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=10225>. Автором ВКР разработана Тетрадь-путеводитель для школьников по Музею К. Г. Паустовского в г. Москве.)

Произведения писателя, его жизнь и творчество могут стать предметом исследовательской деятельности современных школьников, результаты которой они могут представлять на научных конференциях, фестивалях, конкурсах, проводимых на площадках высших учебных заведений, музеев, библиотек (например, Московский фестиваль творческих открытий и инициатив «ЛЕОНАРДО», организуемый при участии кафедры методики преподавания литературы МПГУ и др.).

Закончим статью размышлениями профессора Н. А. Демидовой – своеобразным напутствием современному учителю-словеснику:

«Произведения Паустовского, имеющие высокий нравственно-эстетический потенциал, оказывают огромное воздействие на становление личности школьника – обогащают его духовный мир, учат находить прекрасное в жизни, в природе, в труде, в поступках и взаимоотношениях людей, в произведениях искусства» [8, с. 34].

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

#### Список источников

1. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение вну-

- тренних миров автора и читателя: Монография. М. : Генезис, 2016. 319 с.
2. Гранин Д. Литература и эпоха НТР : интервью В. Огрызко // Книжное обозрение. 1983. № 8. 25 февраля. С. 8.
  3. Кременцов Л. П. К. Г. Паустовский: Жизнь и творчество: кн. для учителя. М. : Просвещение, 1982. 96 с.
  4. Сосновская И. В. Ученый, педагог, наставник: методическое наследие Н. А. Демидовой // Литература в школе. 2023. № 4. С. 119–128.
  5. Сосновская И. В. Памяти Учителя ... Н. А. Демидова – человек, педагог // Литература в школе. 2009. № 10. С. 23–24.
  6. Сосновская И. В. Демидова Нина Алексеевна // Методика преподавания литературы. Персоналии: Биобиблиографический словарь / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Изд-во МПГУ, 2018. С. 118–120.
  7. Сосновская И. В. Слово об учителе: Памяти Н. А. Демидовой (1923–2006) // Литературное образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 29–31 марта 2007 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. М. : Изд-во МПГУ, 2007. С. 159–164.
  8. Демидова Н. А. Нравственно-эстетическое воздействие произведений К. Г. Паустовского на учащихся // Нравственно-эстетическое воспитание учащихся на уроках литературы в средней школе М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. С. 34–43.
  9. Зверс Т. В. Изучение литературного пейзажа в IV классе // Анализ художественного произведения в школе : сб. науч. работ / отв. ред. М. Г. Качурин (отв. ред.). Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л.: [б. и.], 1972. С. 59–79.
  10. Зепалова Т. С. «Мещёрская сторона» Паустовского на уроках литературы в IV классе // Литература в школе. 1971. № 1. С. 29–37.
  11. Зепалова Т. С., Мещерякова Н. Я. Поэтические картины родной природы // Уроки литературы в IV классе / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. М. : Просвещение, 1970. С. 117–131.
  12. Локтева Н. Н. Первое знакомство с Паустовским в IV классе // Анализ художественного произведения в школе: Сборник науч. работ / отв. ред. М. Г. Качурин. Л. : [б. и.], 1972. С. 32–40.
  13. Алексанян Е. А. Константин Паустовский-новеллист. М. : Наука, 1969. 166 с.
  14. Ачкасова Л. С. Гуманизм в творчестве К. Паустовского. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. 203 с.
  15. Кременцов Л. Певец прекрасного (К. Паустовский-рассказчик) // Литература в школе. 1982. № 3. С. 4–10.
  16. Левицкий Л. Паустовский-пейзажист // Литература в школе. 1970. № 6. С. 4–14.
  17. Трефилова Г. П. К. Паустовский, мастер прозы. М. : Худож. лит., 1983. 128 с.
  18. Программа для общеобразовательных учреждений. Литература: 5–11 классы / под ред. Т. Ф. Курдюмовой ; 4-е изд., стер. М. : Дрофа, 2006. 95 с.
  19. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования: 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана; 3-е изд., М.: Просвещение, 2007. 222 с.
  20. Демидова Н. А. К. Г. Паустовский. «Мещёрская сторона» (II этап литературного образования) // Демидова Н. А. Избранные труды. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2006. С. 51–61.
  21. Демидова Н. А. Рассказы К. Г. Паустовского о музыке и музыкантах на уроках внеклассного чтения в 7 классе // Филологический журнал / сост. Г. Д. Ушакова. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 1999. С. 104–114.
  22. Демидова Н. А. К. Г. Паустовский. «Телеграмма» // Методические рекомендации к организации педагогической практики студентов IV и V курсов филологического факультета по литературе / Под ред. О. Ю. Богдановой и С. А. Леонова. М. : МПГУ

имени В. И. Ленина, 1994. С. 81–84.

23. Крылова Л. А. Уроки внеклассного чтения по теме «Человек и природа» как средство нравственно-эстетического воспитания старшеклассников (на материале современной советской прозы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 1984. 196 с.

24. Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 387 с.

25. Сосновская И. В. К. Г. Паустовский. «Тёплый хлеб» // Литература: 5 класс: Русская литература 19–20 веков. Зарубежная литература: Пособие для учителя / под общей ред. Н. Е. Кутейниковой. М.: Айрис-Пресс, 2004. С. 192–196.

26. Сосновская И. В. Методика обучения литературе: от теории – к мастерству: лекции, задания, интернет-навигация. Учебное пособие. Иркутск : Отгиск, 2021. 154 с.

27. Сосновская И. В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2004. 44 с.

28. Сосновская И. В. К. Г. Паустовский «Мещёрская сторона» // Литература: 5 класс: Русская литература 19–20 веков. Зарубежная литература : пособие для учителя / под общей ред. Н. Е. Кутейниковой. М.: Айрис-Пресс, 2004. С. 182–191.

29. Сосновская И. В. Обогащение внутреннего мира подростка через знакомство с «музыкальными страницами» произведений К. Г. Паустовского // Классика на уроках литературы: сб. статей и мат-лов / под ред. С. Ю. Баранова. Вологда: Изд-во ВИРО, 2011. С. 155–160.

30. Антипова А. М. К. Г. Паустовский в школе: традиции и современные подходы // Творческое наследие Константина Паустовского в XXI веке: сб. науч. статей. Вып. 2. М.: МАКС пресс, 2023. С. 237–256.

### References

1. Belyanin V.P. *Psikhologicheskoe literaturovedenie. Tekst kak otrazhenie vnutrennikh mirov avtora i chitatelya: Monografiya* [Psychological Literature Studies. Text as a Reflection of the Author's and Reader's Inner World: A Monograph]. Moscow, Genesis, 2006. 320p.

2. Granin D. *Literatura i epokha NTR: intervyyu V.Ogryzko* [Literature and the Information Age: Interview with V.Ogryzko]. *Knizhnoe obozrenie* [Book Review], 1983, no. 8, p.8. (In Russian).

3. Kremontsov L.P. *K.G. Paustovskiy: Zhizn i tvorchestvo: Kn. dlya uchitelya* [K. G. Paustovsky: The Life and Works: Teacher's Book]. Moscow, Prosveshhenie, 1982. 96 p.

4. Sosnovskaya I.V. *Ucheniy, pedagog, nastavnik: metodicheskoe nasledie N.A. Demidovoy* [A Scientist, a Teacher, a Mentor: the Teaching Heritage of N.A. Demidova]. *Literatura v shkole* [Literature at School], 2023, no. 4, pp. 119–128. (In Russian).

5. Sosnovskaya I.V. *Pamyati Uchitelya ... N.A. Demidova – chelovek, pedagog* [In Memoriam of the Teacher... N.A. Demidova – A Person and a Teacher]. *Literatura v shkole* [Literature at School], 2009. No. 10, pp. 23–24. (In Russian).

6. Sosnovskaya I.V. *Demidova Nina Alekseevna* [Demidova Nina Alekseevna]. *Metodika prepodavaniya literatury. Personalii: Biobibliograficheskiy slovar. Otv. red. V.F. Chertov* [Methods of Teaching Literature. The Personalities: Biobibliographical Dictionary. Ex. ed. V.F. Chertov]. Moscow, MPG U Publ., 2018, pp.118–120. (In Russian).

7. Sosnovskaya I.V. *Slovo ob uchitele: Pamyati N.A. Demidovoy (1923–2006)* [The Tale of a Teacher: In Memoriam of N.A. Demidova]. *Literaturnoe obrazovanie: sovremennoe sostoyanie, perspektivy, tehnologii. XV Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 29–31 marta 2007 g. / otv. red. V.F. Chertov* [Literary Education: Current State, Outlook, Technologies. Golubkov's Readings: proceedings of international scientific and practical conference of 29-31 March, 2007. Ex. ed. by V.F. Chertov]. Moscow, MPGU Publ., 2007, pp. 159–164. (In Russian).

8. Demidova N. A. Nравstvenno-esteticheskoe vozdeystvie proizvedeniy K.G. Paustovskogo na uchashchikhsya [Moral and Aesthetic Effect of the Works of K.G. Paustovsky on Students]. *Nравstvenno-esteticheskoe vospitanie uchashchikhsya na urokakh literatury v sredney shkole* [Moral and Aesthetic School Education in a Literature Class]. Moscow, MSPI named after V.I. Lenin, 1988, pp. 34–43. (In Russian).

9. Zvers T.V. Izuchenie literaturnogo peizazha v IV klasse [The Study of Literary Landscape Scene in the 4th Grade]. *Analiz khudozhestvennogo proizvedeniya v shkole: Sbornik nauch. rabot. Otv. red. M.G. Kachurin* [Interpretation of Fictional Works in School: Collection of Works. Ex. ed. M.G. Kachurin]. Leningrad, LGPI named after A.I. Herzen, 1972, pp. 59–79. (In Russian).

10. Zepalova T.S. «Meshchorskaya storona» Paustovskogo na urokakh literatury v IV klasse [The Meshcherskaya side by Paustovsky at the Literature Lessons in the 4th Grade]. *Literatura v shkole* [Literature at School], 1971, no. 1, pp. 29–37 (In Russian).

11. Zepalova T.S., Meshcheryakova N.Ya. Poeticheskie kartiny rodnoy prirody [Poetical Images of Native Scenery]. *Uroki literatury v IV klasse pod red. T. F. Kurdyumovoy* [The Literature Class in the 4th Grade. Ed. by T.F. Kurdyumova]. Moscow, 1970, pp. 117–131. (In Russian).

12. Lokteva N.N. Pervoe znakomstvo s Paustovskim v IV klasse [Introduction to Paustovsky in the 4th Grade]. *Analiz khudozhestvennogo proizvedeniya v shkole: Sbornik nauch. rabot. Otv. red. M. G. Kachurin* [Interpretation of Fictional Works in School: Collection of Works. Ex. ed. M.G. Kachurin]. Leningrad, LGPI named after A.I. Herzen, 1972, pp. 32–40. (In Russian).

13. Aleksanyan E.A. *Konstantin Paustovskiy-novellist* [Konstantin Paustovsky – the Short Story Writer]. Moscow, Nauka, 1969. 166 p. (In Russian).

14. Achkasova L.S. Gumanizm v tvorchestve K. Paustovskogo [Humanism in the Works of K. Paustovsky]. Kazan, Kazan University Publ., 1972. 203 p. (In Russian).

15. Kremontsov L. Pevets prekrasnogo (K. Paustovskiy-rasskazchik) [The Minstrel of Beauty (K. Paustovsky – the Storyteller)]. *Literatura v shkole* [Literature at School], 1982, no. 3, pp. 4–10. (In Russian).

16. Levitskiy L. Paustovskiy-peizazhist [Paustovsky – the Landscape Artist]. *Literatura v shkole* [Literature at School], 1970, no. 6, pp. 4–14. (In Russian).

17. Trefilova G.P. K. *Paustovskiy, master prozy* [K. G. Paustovsky, the Master of Prose]. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1983. 128 p. (In Russian).

18. *Programma dlya obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Literatura: 5–11 klassy. 4-e izd.* [General Education Curriculum. Literature: Grades 5 through 11. 4th ed.]. (Ex. ed. T.F. Kurdyumova). Moscow, Drofa, 2006. 95 p. (In Russian).

19. *Programmy obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Programma literaturnogo obrazovaniya: 5–9 klassy. 3-e izd.* [General Education Curriculum. The Literature Curriculum: Grades 5 through 9. 3rd ed.]. (Ex. ed. V.G. Marancman). Moscow, Prosveshchenie, 2007. 222 p. (In Russian).

20. Demidova N.A. K.G. Paustovskiy. «Meshcherskaya storona» (II etap literaturnogo obrazovaniya) [K. G. Paustovsky. The Meshcherskaya Side (2nd stage of literary studies)]. *Demidova N.A. Izbrannyye Trudy* [Demidova N.A. Selected Works]. Yuzhno-Sakhalinsk, SahGU, 2006, pp. 51–61. (In Russian).

21. Demidova N.A. Rasskazy K.G. Paustovskogo o muzyke i muzykantakh na urokakh vneklassnogo chteniya v 7 klasse [Stories about Music and Musicians by K.G. Paustovsky for Extracurricular Reading in the 7th Grade]. *Filologicheskii zhurnal* [The Journal of Philology]. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhGU, 1999, pp. 104–114. (In Russian).

22. Demidova N.A. K.G. Paustovskiy. «Telegramma» [K. G. Paustovsky. The Telegram]. *Metodicheskie rekomendatsii k organizatsii pedagogicheskoy praktiki studentov IV i V kursov filologicheskogo fakulteta po literature. Pod red. O.Yu. Bogdanovoy i S.A. Leonova*

[Guidelines for Organizing the Literature Teaching Practice for 4th and 5th-Year Students of the Philology Department. Ed. by O.Yu. Bogdanova and S.A. Leonova]. Moscow, State Pedagogical University named after V.I. Lenin, 1994. pp. 81–84. (In Russian).

23. Krylova L.A. *Uroki vneklassnogo chteniya po teme «Chelovek i priroda» kak sredstvo nравstvenno-esteticheskogo vospitaniya starsheklassnikov (na materiale sovremennyy sovetskoy prozy): Dis. ... kand. ped. nauk* [Extracurricular Reading Class on “Man and Nature” as a Means of Moral and Aesthetic Education for High School Students (based on contemporary Soviet Fiction): Diss. ... Cand. ped. sci.]: 13.00.02, Moscow, 1984, 196 p.

24. Krylova L.A. *Kulturologicheskiy aspekt prepodavaniya literatury v shkole: Diss. ... d-ra ped. nauk* [The Cultural Aspect of Teaching Literature in Schools: Dr. ped. sci diss]: 13.00.02, Moscow, 2001, 387 p. (In Russian).

25. Sosnovskaya I.V. K.G. Paustovskiy. «Tioplyi khleb» [K.G. Paustovsky. The Warm Bread]. *Literatura: 5 klass: Russkaya literatura 19–20 vekov. Zarubezhnaya literatura: Posobie dlya uchitelya. Pod obsh. red. N.E. Kuteynikovoy* [Literature: 5th Grade: The Russian Literature in 19th and 20th Centuries. Foreign Literature: Teacher’s Textbook. Ex. ed. N.E. Kuteynikova]. Moscow, Airis-Press, 2004, pp. 192–196. (In Russian).

26. Sosnovskaya I. V. *Metodika obucheniya literature: ot teorii – k masterstvu: leksii, zadaniya, internet-navigatsiya. Uchebnoe posobie* [Literature Teaching Methods: From Theory to Mastery: Lectures, Assignments, Web Navigation. Study Guide]. Irkutsk, Ottisk Publ., 2021, 154 p. (In Russian).

27. Sosnovskaya I.V. *Literaturnoe razvitie uchashchikhsya 5–8 klassov v protsesse analiza khudozhestvennogo proizvedeniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02* [Literary Development of Students in 5th to 8th Grades through Interpretation of Fictional Works: diss. Abstr...Dr. ped. sci.: 13.00.02], Moscow, 2004, 44 p. (In Russian).

28. Sosnovskaya I.V. K.G. Paustovskiy «Meshchjorskaya storona» [K.G. Paustovsky. The Meshcherskaya Side]. *Literatura: 5 klass: Russkaya literatura 19–20 vekov. Zarubezhnaya literatura: Posobie dlya uchitelya.* [Literature: 5th Grade: The Russian Literature in 19th and 20th Centuries. Foreign Literature: Teacher’s Textbook]. (Ex. ed. N.E. Kuteynikova). Moscow, Airis-Press, 2004, pp. 182–191.

29. Sosnovskaya I.V. *Obogashchenie vnutrennego mira podrostka cherez znakomstvo s «muzykalnymi stranitsami» proizvedeniy K. G. Paustovskogo* [Enriching the Minds of Teenagers through “Musical Pages” in the Works of K.G. Paustovsky]. *Klassika na urokakh literatury: Sbornik statey i materialov. Pod red. S.Ju. Baranova* [The Classics in the Literature Class: Collection of Articles and Works. Ex. ed. S.Y. Baranova]. Vologda, VIRO Publ., 2011, pp. 155–160. (In Russian).

30. Antipova A.M. K.G. Paustovskiy v shkole: traditsii i sovremennyye podkhody [K.G. Paustovsky in School: Conventional and Modern Approaches]. *Tvorcheskoe nasledie Konstantina Paustovskogo v XXI veke: Sb. nauchnykh statey. Vyp. 2. Otv. red. M. V. Skorokhodov* [Creative heritage of Konstantin Paustovsky in the XXI century: Collection of scientific articles. V. 2. Ex. ed. M.V. Skorokhodov]. Moscow, MAX Press Publ., 2023. pp. 237–256 (In Russian).



*Алла Михайловна Антипова*

*профессор, доктор педагогических наук;  
профессор кафедры методики преподавания  
литературы*

*Институт филологии, Московский педагогический  
государственный университет*

*119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1*

*тел.: +7 (499) 2465712*

*Alla M. Antipova*

*Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Literature Teaching Methods*

*Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, Moscow, 119435, Russia*

*Tel: +7 (499) 2465712*

***Статья поступила в редакцию 01.11.2023, одобрена после рецензирования 15.11.2023, принята к публикации 17.11.2023.***



УДК 378+372.854

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-497-512

Научная статья

## Учебно-методическое пособие по химии как средство повышения эффективности обучения иностранных студентов

И. А. Штоббе<sup>1</sup>, М. А. Ахметов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Алтайский государственный медицинский университет  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул

<sup>2</sup>Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

<sup>1</sup>[schtobbe@mail.ru](mailto:schtobbe@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2475-2958>

<sup>2</sup>[maratakm@ya.ru](mailto:maratakm@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5608-8994>

### Аннотация.

**Введение.** В статье рассмотрены критерии отбора компонентов содержания и структурирования учебно-методического пособия по химии для билингвального обучения иностранных студентов. Оценено влияние учебно-методического пособия на полноту усвоения содержания учебного материала иностранными студентами.

**Материалы и методы.** Исследование было выполнено с помощью теоретических и эмпирических методов: системно-структурного анализа педагогической, психологической, методической литературы, отечественных и зарубежных учебников и учебно-методических пособий по химии, нормативных документов по модернизации образования; систематизации полученных данных; изучения опыта преподавания химии иностранным студентам в России и других странах; моделирования и проектирования учебно-методических материалов для обучения иностранных студентов; наблюдения за обучающимися; тестирования и анкетирования, сравнения полученных результатов; обобщения полученных данных; беседы со студентами и преподавателями.

**Результаты исследования.** Проведённое исследование показывает, что применение учебно-методического пособия для билингвального обучения химии позволяет повысить полноту усвоения содержания учебного материала иностранными студентами.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты позволяют повысить эффективность билингвального обучения иностранных студентов химии путём применения учебно-методического пособия, созданного в соответствии с выделенными в работе критериями.

**Ключевые слова:** учебно-методическое пособие, иностранные студенты, обучение химии, эффективность обучения, английский язык

**Для цитирования:** Штоббе И. А., Ахметов М. А. Учебно-методическое пособие по химии как средство повышения эффективности обучения иностранных студентов // Пе-

## Educational and Methodical Manual in Chemistry for Bilingual Education of Foreign Students

Original article

Irina A. Shtobbe<sup>1</sup>, Marat A. Akhmetov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Altai State Medical University, Ministry of Health of Russia, Barnaul  
<sup>1</sup>[shtobbe@mail.ru](mailto:shtobbe@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2475-2958>

<sup>2</sup>Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk  
<sup>2</sup>[maratakma@ya.ru](mailto:maratakma@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5608-8994>

### Abstract.

**Introduction.** The article discusses the criteria for selecting the content and structuring of teaching materials in chemistry for bilingual education of foreign students. The influence of the use of the educational and methodical manual on the completeness of learning material content assimilation by foreign students is assessed.

**Materials and Methods.** The study was carried out using theoretical and empirical research methods including system and structural analysis of pedagogical, psychological, methodological literature, domestic and foreign textbooks and educational and methodical manuals in chemistry, regulatory documents on the modernization of education; systematization of the received data; study of the experience of teaching chemistry to foreign students in Russia and other countries; modeling and designing of learning materials for teaching foreign students; observations of students; testing and questioning, comparing of the obtained results; generalization of the obtained data; conversations with students and teachers.

**Results.** The study shows that the use of the educational and methodical manual for bilingual chemistry teaching makes it possible to increase the completeness of learning material content assimilation by foreign students.

**Discussion and Conclusions.** The obtained results allow increasing the effectiveness of bilingual chemistry teaching to foreign students using educational and methodical manual created in accordance with the criteria identified in the work.

**Keywords:** educational and methodical manual, foreign students, chemistry teaching, teaching effectiveness, the English language

**For citation:** Shtobbe I.A., Akhmetov M.A. Educational and Methodical Manual in Chemistry or Bilingual Education of Foreign Students. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 497-512 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-497-512>

### Введение

Взаимовыгодные условия мобильности студентов и преподавателей университетов содружественных стран мира выводят практику подготовки специалистов с высшим образованием на международный уровень, который согласно принципам гуманизации и интеграции выдвигает обучающей и обучаемой сторонам образовательного процесса особые запросы в области знания языка.

Прогрессивной технологией обучения, нацеленной на достижение специальных компетенций в области изучаемых дисциплин, является билингвальное образова-

ние, суть которого состоит в применении иностранного языка как средства освоения профессиональных знаний. Язык в билингвальном образовании является не просто средством коммуникации, но инструментом повышения эффективности обучения иностранных студентов, ресурсом для формирования профессионально-предметных компетенций будущих специалистов [1–3].

При обучении иностранных студентов в российских вузах возникает немало проблем психолого-педагогического характера, связанных прежде всего с процессом адаптации граждан стран дальнего зарубежья к новым социокультурным и образовательным условиям принимающей страны. Описанные в литературе проблемы языковых барьеров восприятия учебного материала, недостаточности навыков самостоятельной подготовки, неспособности усвоения больших объёмов научной информации закономерно приводят к снижению эффективности обучения и, как следствие, снижению успеваемости этой категории учащихся [4–6]. А если в принимающем вузе отсутствует подготовительный факультет, где осуществляется обучение русскому языку как иностранному, то единственно возможным путём реализации билингвальной образовательной программы для зарубежных студентов является использование такой модели обучения, при которой наряду с русским допускается применение английского языка, принимаемого обучающимися за «родной». При этом соотношение русского и английского языков в преподавании варьируется педагогом, и зачастую в первых семестрах осуществляется почти стопроцентное обучение на «родном» английском языке в силу полного незнания студентами русского языка [7]. Соответственно, для поддержания высокого уровня подготовки зарубежных специалистов в российских вузах возникает проблема обеспечения образовательного процесса учебно-методической литературой на английском языке для каждой изучаемой дисциплины. Разработка и актуализация учебников, учебно-методических пособий, практических материалов, пакетов мультимедийных средств обучения выступают важнейшей задачей по обеспечению качественного образования иностранных граждан в нашей стране с перспективой дальнейшего поддержания прочных международных взаимоотношений и укрепления международного сотрудничества [8].

В рамках данной работы исследовались критерии отбора содержания и структурирования учебно-методического пособия для билингвального обучения иностранных студентов химии.

Целью проведённого экспериментального исследования являлась оценка уровня усвоения иностранными студентами-первокурсниками медицинского вуза содержания учебного материала по химии в условиях использования в образовательном процессе учебно-методического пособия “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” [9]»

### Обзор литературы

Анализируя содержание немногих существующих на данный момент в России учебно-методических пособий для изучения иностранными студентами специальных дисциплин естественнонаучного цикла, в частности химии, обозначим основные принципы построения предметно-языкового содержания данных средств обучения, выделим критерии отбора и структурирования учебного материала.

А. П. Гаршин, описывая пособие по органической химии для иностранных студентов, особое внимание уделяет наглядности и схематичности в изложении материала [10; 11] отмечает, что в пособии по химии для иностранных студентов теоретический материал должен быть изложен схематично, потому что в схемах глубже отражаются связи между понятиями, что позволяет обобщать полученные знания по отдельным разделам. Наглядность учебно-дидактических материалов даёт возможность реализовывать системный подход в обучении, предложенный такими известными отечествен-

ными методистами, как В. П. Беспалько, С. А. Шапоринский и др. [12; 13]. Символьность и иллюстративность как принцип представления учебного материала по химии для иностранных студентов обеспечивает успешное усвоение предметного содержания дисциплины, а также содействует приобретению необходимого объёма словарного запаса предметной химической лексики, то есть способствует развитию предметно-языковой компетенции обучающихся.

И. В. Шуляк и И. Е. Малашонок, авторы белорусского англоязычного пособия по химии, подчёркивают, что текст, изложенный в виде схем, рисунков, кратких тезисов, является наиболее доступной для иностранных учащихся формой подачи информации, помогающей эффективно систематизировать и усваивать большие объёмы учебного материала [14]. Также эти авторы считают, что введение в учебное пособие максимального возможного количества схематично изложенного материала позволяет минимизировать использование языковых средств, тем самым снимая языковые и связанные с ними психологические барьеры студентов. Заметим, что схематизация, иллюстративность, а также краткость в подаче учебной информации способствуют реализации общедидактического принципа доступности учебных текстов для понимания и усвоения обучающимися. Краткость и простота как необходимые критерии отбора содержания учебно-методических материалов по химии отмечаются и такими авторами, как М. С. Самойлик и С. Е. Мосюров [15]. Проблема минимальной достаточности применяемых языковых средств при создании учебно-дидактических материалов для иностранных студентов отражена в работах Г. И. Кутузовой, В. И. Левиной, И. Л. Перфиловой [16; 17] и др. Принцип минимизации и спецификации языка, заключающийся в использовании лишь активных языковых конструкций, только таких лингвистических форм, без которых невозможно обойтись при выражении химических знаний, позволяет не перегружать иностранных обучающихся сложными языковыми конфигурациями, обеспечивая удовлетворительные условия для эффективного усвоения специальных знаний в лингводидактической образовательной среде.

М. С. Самойлик, указывая на тот факт, что большая часть иностранной аудитории слабо владеет знаниями по предмету, предлагает вводить в состав пособий по химии ознакомление с основными химическими понятиями и законами для обеспечения минимума химических знаний и навыков у обучаемых.

Для учёта материала, рассмотрению которого в зарубежных школах уделяется не так много внимания, но понимание которого необходимо для эффективного усвоения дальнейших профессионально значимых знаний, в пособия по химии для иностранных студентов многими авторами предлагается включать такие обязательные разделы химии, как «Строение Вещества», «Химическое равновесие», а также подробное рассмотрение химических свойств основных классов органических веществ. И. В. Шуляк отмечает, что включение данных разделов помогает иностранным обучающимся не только восполнять пробелы в школьных знаниях, но и подготавливать основу для изучения смежных с химией дисциплин, например, биохимии, изучаемой в медицинских вузах на втором курсе [18].

Адаптированность текстов и разделов учебно-методической литературы для иностранных студентов под российские образовательные программы зачастую препятствует эффективному обучению иностранных студентов. В зарубежных учебниках по химии школьного и вузовского уровней авторы делают наибольший акцент на практическом применении того или иного понятия, явления, закона, уделяют много внимания описанию его использования в реальной жизни или на производстве, не включая в учебники разделы, не имеющие прямого прикладного характера [19; 20]. В программах российского высшего образования глубоко рассматриваются теоретические вопросы, к изучению предлагаются ёмкие блоки специализированных научных текстов. Из-за наличия таких методических различий иностранные студенты, вынужденные

адаптироваться к новым условиям обучения, переживают непростой период снижения результативности учебно-познавательной деятельности, длящийся иногда несколько лет [21].

Дифференцированный подход к подаче материала, предлагаемый авторами учебной литературы для иностранных студентов с различным уровнем владения «родным» английским и «иностранным» русским языком, проявляется в представлении учебной информации пособий одновременно на двух языках. Практически этот подход реализуется в сопровождении английского текста построчным русским переводом [22], вынесенными отдельно на английском языке определениями русскоязычных терминов [23], делением страницы на две части (английскую и русскую) [24; 25] или «зеркальным» расположением учебного текста на развороте страниц, где, например, левая страница заполняется по-русски, а правая – по-английски [26]. Такой подход позволяет учитывать нюансы лингвистической подготовки иностранных обучающихся и создавать для них комфортную языковую среду.

Иностранные студенты медицинских вузов России наиболее ценным в обучении считают овладение знаниями, умениями и навыками, профессионально значимыми для них как для будущих медиков [27]. Поэтому отбор содержания учебно-методической литературы по химии для студентов медицинского вуза определяется профессиональной направленностью изучаемых вопросов. Например, в теме, посвящённой способам выражения концентрации растворов, обучаемые осваивают теоретические основы приготовления используемых в медицине растворов, определения и расчёта их точной концентрации, т. е. овладевают профессионально необходимыми знаниями [28]. Наличие столь важной информации в учебно-методической литературе заставляет студентов более тщательно осуществлять подготовку к занятиям, активизирует их учебно-познавательную деятельность, выполняет мотивационную функцию.

Авторы-методисты единодушны во мнении о том, что учебно-методический материал пособий по химии для иностранных студентов требует разбивки каждой изучаемой темы на чётко структурированные блоки. Л. Д. Борзова и соавторы в учебном пособии «Основы общей химии для иностранных студентов подготовительных факультетов» внутри каждого раздела реализуют следующую схему структурирования: «Теория – ключевые слова – примеры решения задач – вопросы и упражнения – тестовые задания». Авторы отмечают, что тесты помогают иностранным студентам одновременно проработать большой объём теоретического материала, а также представляют собой удобную форму обучения и оценки знаний [29].

Н. А. Никитина и А. А. Агафонова в пособии «Химия: вводный курс» для иностранных студентов подготовительного факультета разбивают каждую тему таким образом: «Теория – задания для самостоятельного решения – задания для работы в аудитории – контрольная работа» [30]. И. В. Шуляк и И. Е. Малашонок в англоязычном пособии “Chemistry” для довузовского факультета используют схему «Теория – словарь химических терминов – вопросы для самопроверки – примеры решения задач – задачи» [14]. Подобная схема структурирования учебных тем подчиняется логике изучения материала: ознакомление – усвоение – проверка – обобщение – закрепление.

Таким образом, анализ литературных источников позволяет вывести следующие критерии отбора содержания и структурирования учебно-методического пособия для обучения иностранных студентов химии:

- наглядность, схематичность, иллюстративность;
- краткость, простота;
- достаточность языковых средств;
- учёт методических отличий в преподавании химии в зарубежных школах;
- адаптированность под российские образовательные программы;
- учёт уровня владения родным и иностранным языком;

- профессиональная направленность текста;
- деление изучаемых тем на блоки.

### Материалы и методы

Качество образования студента зависит от правильной организации и рационального построения процесса усвоения знаний, в который входит овладение системой законов и понятий, интерпретация научных фактов, применение полученной информации на практике и т. д. Результат усвоения знаний учащимися отражается на уровне усвоения содержания учебного материала. Авторы настоящего исследования предполагают, что применение в билингвальном образовательном процессе обучения иностранных студентов химии учебно-методического пособия, разработанного с учётом выделенных критериев, способно повысить уровень усвоения содержания учебного материала данной категорией обучающихся.

Объектом данного исследования стала учебно-познавательная деятельность иностранных студентов с применением англоязычного учебно-методического пособия по химии. Предмет исследования – уровень усвоения содержания учебного материала по химии иностранными студентами.

Для достижения поставленной цели в работе использовались теоретические методы исследования: системно-структурный анализ педагогической, психологической, методической литературы, отечественных и зарубежных учебников и учебно-методических пособий по химии, нормативных документов по модернизации образования; систематизация полученных данных; изучение опыта преподавания химии иностранным студентам в России и других странах; моделирование и проектирование учебно-методических материалов для обучения иностранных студентов химии и эмпирические методы исследования: наблюдение за обучающимися; тестирование и анкетирование, сравнение полученных результатов; обобщение полученных данных; беседа со студентами и преподавателями.

### Результаты исследования

С учётом выделенных критериев отбора содержания и структурирования учебно-методической литературы для обучения иностранных студентов химии в Алтайском государственном медицинском университете (АлтГМУ) было подготовлено и издано учебно-методическое пособие по химии для иностранных студентов первого курса обучения [9]. Данное учебное средство используется авторами для повышения эффективности обучения иностранных студентов химии и качества их образования.

Представленное пособие по химии “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” выполнено на английском языке и состоит из двух частей, включающих в себя материалы по общей и неорганической химии и органической химии в соответствии с рекомендуемой программой изучения данной дисциплины в медицинском вузе. Внутри учебных тем пособия материал разбит на следующие блоки: «Теория – вопросы для самоконтроля – примеры решения ситуационных задач – ситуационные задачи – тестовые задания».

Теоретический материал пособия составлен на «родном» для обучающихся английском языке, что делает его текст доступным для понимания англоговорящими студентами. Так как весомая часть иностранных обучающихся АлтГМУ является гражданами Индии, где с первых классов начальной школы обучение ведётся в формате двуязычия на хинди и английском языке, английский является предпочтительным языком при освоении специальных дисциплин в вузе для этих студентов. Арабские студенты, выходцы из Египта, Ирана, Ирака, Палестины и др., приезжающие для получения высшего образования в Россию, также имеют довольно высокий исходный уровень владения английским языком. Иностранные студенты 2022/2023 учебного года при поступлении в

университет успешно сдали вступительные экзамены по химии и биологии на английском языке (средний результат по химии составил 73 балла). Данный результат можно расценивать как положительную входную диагностику владения английским языком. Поэтому авторами с учётом уровня языковой подготовки обучаемых было принято решение о подготовке рассматриваемого пособия для иностранных студентов первого курса на английском языке.

В силу низкого уровня школьных знаний иностранных обучающихся по отдельным разделам химии в пособие введены темы, освещающие основные понятия и законы химии, объясняющие базовые положения теории строения вещества, описывающие закономерности равновесных химических процессов, химические свойства основных классов органических веществ.

В соответствии с критериями краткости, простоты и достаточности языковых средств материал пособия “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” изложен чётко и простыми, доступными для понимания фразами. Значительная часть учебной информации представлена в виде схем, таблиц и рисунков, в которых учитываются критерии иллюстративности и наглядности, реализуемые особенно успешно в блоке «Примеры решения ситуационных задач», где обучающийся имеет возможность увидеть и проанализировать подробный поэтапный разбор решения, прежде чем приступать к самостоятельной работе. Данные примеры и следующие за ними задачи для самостоятельного решения имеют своей целью соединить в понимании иностранного студента теоретический материал с практикой, смоделировать ситуации, максимально приближенные к тем, с которыми обучающийся может столкнуться в своей будущей профессии, то есть учитывается профессиональная спецификация учебного материала.

Тестовые задания, включённые в состав учебно-методического пособия на заключительном этапе изучения каждой темы, помогают обучающимся отработать полученные знания, проанализировать имеющиеся ошибки, зафиксировать слабые места и недостатки в знаниях и исправлять их, то есть провести самооценку знаний, умений и навыков, приобретённых в результате обучения.

Вышеописанное учебно-методическое пособие “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” было использовано в ходе лекционных и практических занятий, а также для самостоятельной работы студентов как дополнительный источник теоретических знаний, средство отработки практических навыков. Данное пособие является для обучающихся также психологической поддержкой, способом обретения эмоциональной стабильности на занятиях, повышения уверенности в своих силах, укрепления познавательного интереса и улучшения качества учебного процесса в целом.

В 2022/2023 учебном году на кафедре химии Алтайского государственного медицинского университета с целью повышения результативности обучения в экспериментальной группе иностранных студентов было использовано специализированное учебно-методическое пособие по химии на английском языке “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” [30]. В ходе экспериментального исследования была произведена оценка уровня усвоения иностранными студентами содержания учебного материала на фоне использования описанного пособия.

Экспериментальная группа состояла из 44 студентов, являющихся гражданами различных стран дальнего зарубежья, среди которых 68,2% студентов из Индии, 20,5% – из Египта, 6,8% – из Ирана и 4,5% – из Сирии. В составе группы преобладали юноши (61,4%). Возрастной диапазон – от 18 до 25 лет. Поскольку в разные годы обучения национальный, возрастной и гендерный состав иностранных студентов-первокурсников АлтГМУ остаётся примерно постоянным, в качестве контрольной группы было решено взять иностранных студентов, поступивших в университет в 2021 году, числен-

ностью 44 человека, освоивших программу курса химии в течение года без использования рассматриваемого учебно-методического пособия.

В качестве критерия диагностического состояния усвоения содержания учебного материала по химии по методике, предложенной А. В. Усовой, было выбрано усвоение обучающимися системы профессиональных знаний по химии, а в качестве показателя сформированности данного критерия был использован коэффициент полноты усвоения содержания учебного материала  $K_{yc}$ , представляющий собой отношение объёма усвоенного студентом учебного материала за промежуток времени, равный количеству занятий, входящих в учебный раздел ( $V_{yc}$ ), к объёму сообщённого студентам материала за тот же промежуток времени ( $V_c$ ) [31]:

$$K_{yc} = V_{yc} / V_c.$$

Объём учебного материала соответствует количеству изученных элементов знания (понятий, законов, формул, свойств веществ и т.д.).

Средний  $\overline{K_{yc}}$  вычислялся как среднее арифметическое  $K_{yc}$  по выборке.

Для определения уровня усвоения содержания осуществлялась количественная обработка результатов диагностики, позволяющая выявить численное значение степени проявления критерия. Уровень усвоения иностранными студентами системы профессиональных знаний по химии оценивался по балльной системе А. В. Усовой, где:

«0» – низкий уровень, соответствующий менее 70 % усвоенного студентом учебного материала ( $K_{yc} < 0,7$ );

«1» – средний уровень, соответствующий 70–80 % усвоенного студентом учебного материала ( $0,7 \leq K_{yc} < 0,8$ );

«2» – высокий уровень, 80–90 % усвоенного студентом учебного материала ( $0,8 \leq K_{yc} < 0,9$ );

«3» – очень высокий уровень, 90 % и выше усвоенного студентом учебного материала ( $0,9 \leq K_{yc} < 1,0$ ) (табл. 1).

Таблица 1

**Техника критериальной оценки уровня усвоения содержания учебного материала**

Table 1

**Technique for criteria-based assessment of the level of mastering the educational material content**

Уровень усвоения содержания материала	Балл	Значение $K_{yc}$
очень высокий	3	$0,9 \leq K_{yc} \leq 1,0$
высокий	2	$0,8 \leq K_{yc} < 0,9$
средний	1	$0,7 \leq K_{yc} < 0,8$
низкий	0	$K_{yc} < 0,7$

Коэффициент полноты усвоения содержания учебного материала определялся по результатам выполнения студентами контрольных работ в течение всего периода изучения дисциплины, которые сравнивались с результатами входного контроля в начале семестра.

В таблице 2 представлены средние значения  $K_{yc}$  и их стандартные отклонения в контрольной и экспериментальной группах, а также показана доля студентов с соответствующими четырьмя уровнями усвоения содержания учебного материала по химии.



Таблица 2

Результаты исследования уровня усвоения содержания учебного материала по химии иностранными студентами

Table 2

Results of the study of the level of mastering the content of educational material in chemistry by foreign students

Группа, годы обучения		Контрольная группа, 2021-2022 гг.		Экспериментальная группа 2022-2023 гг.	
Контрольная работа	Уровень усвоения	$\overline{K_{ус}}$	Количество студентов, %	$\overline{K_{ус}}$	Количество студентов, %
Входной контроль	очень высокий	–	0,00	–	0,00
	высокий	0,82 ± 0,01	22,7	0,82 ± 0,02	20,5
	средний	0,75 ± 0,02	45,5	0,74 ± 0,03	52,3
	низкий	0,51 ± 0,11	31,8	0,53 ± 0,12	27,2
Контрольная работа 1	очень высокий	0,92 ± 0,01	9,1	0,93 ± 0,02	13,6
	высокий	0,83 ± 0,02	13,6	0,84 ± 0,02	31,8
	средний	0,73 ± 0,02	31,8	0,73 ± 0,01	47,7
	низкий	0,54 ± 0,11	45,5	0,66 ± 0,05	6,9
Контрольная работа 2	очень высокий	0,94 ± 0,03	9,1	0,98 ± 0,02	31,8
	высокий	0,84 ± 0,02	15,9	0,87 ± 0,02	50,0
	средний	0,74 ± 0,02	54,6	0,77 ± 0,02	18,2
	низкий	0,58 ± 0,08	20,4	–	0,00
Контрольная работа 3	очень высокий	0,95 ± 0,01	11,4	0,98 ± 0,02	36,4
	высокий	0,86 ± 0,01	18,2	0,88 ± 0,01	56,8
	средний	0,77 ± 0,02	59,1	0,79 ± 0,01	6,8
	низкий	0,64 ± 0,04	11,3	–	0,00

Анализ данных таблицы 2 показал, что доля студентов с высоким и очень высоким уровнем усвоения содержания учебного материала в экспериментальной группе как в начале, так и в конце обучения превышает долю таких студентов в контрольной группе. При этом прирост хорошо успевающих обучающихся в течение периода изучения дисциплины в экспериментальной группе идёт более быстрыми темпами по сравнению с темпом роста контрольной группы.

В табл. 3 представлено изменение  $\overline{K_{ус}}$  в динамике в течение учебного периода для контрольной и экспериментальной групп. Значения  $\Delta\overline{K_{ус}}$  находили как разницу величин коэффициентов  $\overline{K_{ус}}$ , полученных по результатам первой и третьей контрольных работ для каждой группы. Положительное значение какого-либо показателя свидетельствует о его приросте к концу обучения, отрицательное – об убыли. Знак «–» в таблицах говорит о том, что данный показатель не может быть измерен в связи с отсутствием студентов, имеющих этот уровень усвоения.

Таблица 3

Изменение среднего коэффициента полноты усвоения содержания учебного материала по химии в течение учебного периода

Table 3

Change in the average coefficient of completeness of mastering the content of educational material in chemistry during the educational period

Группа, годы обучения	Контрольная группа, 2021-2022 гг.		Экспериментальная группа 2022-2023 гг.	
	$\Delta \overline{K}_{yc}$	Изменение количества студентов, %	$\Delta \overline{K}_{yc}$	Изменение количества студентов, %
очень высокий	+ 0,03	+ 2,3	+ 0,05	+ 22,8
высокий	+ 0,03	+ 4,6	+0,04	+ 25,0
средний	+ 0,04	+13,6	+0,06	- 40,9
низкий	+ 0,10	- 34,2	-	- 6,9

Из табл. 3 видно, что как в экспериментальной, так и в контрольной группе обучение иностранных студентов химии можно считать продуктивным, так как в обеих выборках наблюдается повышение значений  $\overline{K}_{yc}$  для каждого уровня усвоения. Прирост числа обучающихся с высоким и очень высоким уровнем усвоения содержания учебного материала, а также убыль числа обучающихся с низким уровнем в обеих группах является ещё одним доказательством положительной динамики обучения. Однако, сравнивая данные двух выборок, видим, что увеличение значений  $\overline{K}_{yc}$  и значение прибыли студентов в экспериментальной группе превышают соответствующие показатели контрольной группы. Отрицательное значение изменения количества студентов со средним уровнем усвоения содержания материала в экспериментальной группе (-40,9) по сравнению с положительным значением в контрольной группе (+13,6) говорит о том, что к концу периода обучения в экспериментальной группе наблюдалось повышение общего числа студентов с уровнем усвоения содержания материала выше среднего, а студентов с низким уровнем усвоения в середине и конце периода обучения в экспериментальной группе не оказалось (см. табл. 2). Результат анализа приведённых данных показывает, что процесс обучения иностранных студентов экспериментальной группы можно считать более эффективным по сравнению с обучением студентов контрольной группы.

С целью выявления достоверности эффективности использования рассматриваемого учебно-методического пособия "Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students" для обучения химии иностранных студентов значения  $\overline{K}_{yc}$  контрольной и экспериментальной групп на входном контроле и в конце учебного года были статистически обработаны. Сравнение показателей двух групп осуществляли с помощью статистического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни [32]. Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни для выборок  $\overline{K}_{yc}$  по результатам входного контроля знаний двух групп составило 0,1252 при критическом 1,96, что свидетельствует о совпадении сравниваемых выборок на уровне значимости 0,05 и позволяет считать контрольную и экспериментальную группы до начала обучения идентичными по уровню усвоения предметного содержания. По окончании изучения дисциплины значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни для двух групп составило 3,3673, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок – 95 %, что говорит о значительном различии уровней усвоения содержания учебного материала

студентами контрольной и экспериментальной групп.

Таким образом, доказано, что использование англоязычного учебно-методического пособия “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” в образовательном билингвальном процессе изучения химии иностранными студентами медицинского вуза повышает эффективность обучения будущих зарубежных специалистов.

### Обсуждение и заключение

В результате проведённого исследования показано, что рассматриваемое учебно-методическое пособие “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” может быть использовано на лекционных, практических занятиях иностранных студентов по химии, а также при их самостоятельной подготовке. Путём разработки и внедрения в учебный процесс рассмотренного специализированного учебно-методического пособия на английском языке авторами была решена проблема повышения эффективности обучения химии иностранных студентов-первокурсников. Кроме того, наличие большого объёма практического материала для отработки полученных знаний делает данное пособие эффективным для обучения иностранных студентов, а предлагаемая в пособии возможность разбора изучаемой темы на примерах практических задач в значительной степени повышает уровень адекватного усвоения информации студентами. Доказано, что на фоне использования в образовательном процессе учебно-методического пособия “Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first year foreign students” уровень усвоения иностранными студентами медицинского вуза содержания учебного материала по химии повышается.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### Заявленный вклад авторов

**Штоббе И. А.:** разработка концепции статьи, критический анализ литературы, сбор и обработка данных эксперимента, представление и описание результатов.

**Ахметов М. А.:** постановка проблемы, критический анализ литературы, описание результатов и формирование выводов исследования.

### Список источников

1. Певзнер М. Н., Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта : (На примере Германии) : монография. Новгород : Изд-во Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 1999. 94 с.

2. Смирнова З. М. Дидактические условия эффективности билингвального обучения иностранных студентов в России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2012. 25 с.

3. Салехова Л. Л., Шакирова Д. М. Билингвальное обучение и двуязычие для развития мышления и коммуникаций. Казань : ИРО, 2023. 120 с.

4. Шамионов Р. М., Гринина Е. С. Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 370–380. DOI: 10.32744/pse.2021.4.24

5. Тимченко Н. С., Кочетова Ю. Ю., Бендрикова А. Ю. Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 175–185. DOI: 10.17805/zpu.2020.2.16

6. Khamzina Z. B., Zhalelova G. M., Kaikenov D. B. Adaptation of foreign students to multicultural educational environment of university // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 2-6 (58). Pp. 159–164.

7. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2007. 341 с.
8. Шуляк И. В., Малашонок И. Е. Внедрение модели билингвального обучения в учебный процесс и разработка методического сопровождения как путь повышения качества химического образования // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития : мат-лы VIII междунар. науч.-метод. конф. : в 2 ч. Ч. 2. (Минск, 17–18 ноября 2016 г.). Минск : БГУИР, 2016. С. 294–298.
9. Shtobbe I. A., Galaktionova L. P. Chemistry : Educational and Methodical Manual for the first year foreign students of General Medicine and Dentistry degree programs. Part I. Barnaul : Altai State Medical University, MOH Russia, 2022. 91 p.
10. Гаршин А. П. Методика использования пособий по химии в учебном процессе иностранных студентов // Россия в глобальном мире. 2014. № 5(28). С. 29–36.
11. Гаршин А. П. Проблема и опыт создания учебных пособий по химии для обучения иностранных учащихся в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 170–178.
12. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М. : Педагогика, 1981. 208 с.
13. Shulyak I.V., Malashonok I.E. Chemistry: workbook for foreign students of the pre-university department. Minsk : BSTU, 2017. 148 p.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 191 с.
15. Самойлик Л. С., Мосюров С. Е. Особенности преподавания химии будущим иностранным магистрантам и аспирантам на довузовском этапе // Международное образование и сотрудничество : сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. ; в 3 т. Т. 3. М. : МАДИ, 2015. С. 122–124.
16. Кутузова Г. И., Левина В. И., Перфилова И. Л. Пути реализации принципа межпредметной координации при обучении иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран : тезисы докладов международной научно-практической конференции. СПб. : СПбГТУ, 1995. С. 15–16.
17. Перфилова И. Л., Соколова Т. В., Юмашева Л. В. О курсе общей химии для иностранных студентов, обучающихся по адаптивной программе на уровне бакалавра // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов : сборник научно-методических трудов. СПб. : Изд-во Политехн. ин-та. 2014. 276 с.
18. Шуляк И. В., Малашонок И. Е. Разработка учебно-методических материалов на иностранном языке для изучения химических дисциплин иностранными студентами на подготовительном отделении [Электронный ресурс] // Труды Белорусского государственного технического университета. 2016. № 8 (190). С. 89–92. URL: <https://elib.beltu.by/handle/123456789/20421> (дата обращения: 21.07.2023).
19. Bettelheim F. A., Brown W. H., Campbell M. K. General, Organic and Biochemistry. 10th Edition. Belmont : Cengage Learning, 2013. 1032 p.
20. Gateway to Science – Chemistry for Class X. Goyal Brothers Prakashan, 2020. 123 p.
21. Павлюк Л. В. Международные проблемы академической адаптации иностранных студентов [Электронный ресурс] // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 63–68. URL: <https://vpn-journal.ru/wp-content/uploads/2022/04/vestnik-pedagogicheskikh-nauk-3-2022.pdf> (дата обращения: 21.08.2023).
22. Гаршин А. П. Общая и неорганическая химия в схемах, рисунках, таблицах, химических реакциях ; 2-е изд. СПб. : Питер, 2015. 304 с.
23. Панаева Т. Д., Зайцева И. С. Химия (учеб. пособие для иностранных учащихся подготовительного отделения). Харьков : ХНАГХ, 2013. 95 с.
24. Общая химия. Базовый уровень = General chemistry. Basic level : учеб. пособие для студентов вуза, обучающихся по всем инженерно-техническим направлениям под-

готовки по дисциплине «Общая химия» / Г. В. Соловьёва, О. А. Неволлина, Т. С. Берсе-нёва, И. А. Мустаева. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2017. 181 с.

25. Эстрин Э. Р. Химия на английском языке (General Chemistry). Ч. 1. Рабочая программа и учеб.-метод. пособие. СПб. : РГГМУ, 2019. 46 с.

26. Smirnova Z. M., Kyagova A. A., Zhambalova B. A., Machneva T. V., Kvashnina Yu. A., Kreinina M. V., Larina N. A., Lysenko E. P. Laboratory works in physics: tutorial : учебное пособие. М. : РНИМУ им. Н.И. Пирогова, 2022. 136 с.

27. Фомина Т. К. Социокультурные параметры процесса обучения в российских высших учебных медицинских учреждениях (Обучение иностранных граждан) : моногр. Волгоград : Изд-во Волгогр. гос. мед. ун-та, 2003. 185 с.

28. Майер Л. В., Владимирова Т. М. Анализ различных подходов к преподаванию дисциплины «Химия» для иностранных студентов // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4, № 4. С. 12–18.

29. Борзова Л. Д., Черникова Н. Ю., Якушев В. В. Основы общей химии. СПб. : Лань, 2022. 480 с.

30. Никитина Н. А., Агафонов А. А., Голосная М. Н., Бедняков А. С., Пичугина Д. А., Кузьменко Н. Е. Опыт реализации учебного курса по химии в совместном университете МГУ-ППИ // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде : сб. мат-лов межвузов. Науч.-практ. конф. (Москва, 07–08 июня 2018 г.). М. : РУДН, 2018. С. 112–116.

31. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М. : Знание, 1987. 80 с.

32. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М. : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

### References

1. Pevzner M.N., Shirin A.G. *Bilingualnoe obrazovanie v kontekste mirovogo opyta: (Na primere Germanii): monogr.* [Bilingual education in the context of world experience: (On the example of Germany): monogr.]. Novgorod, Novgorod. gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo Publ., 1999. 94 p. (In Russian).

2. Smirnova Z. M. *Didakticheskie usloviya effektivnosti bilingvalnogo obucheniya inostrannykh studentov v Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01.* [Didactic conditions for the effectiveness of bilingual education for foreign students in Russia: abstract of thesis. dis. ...cand. ped. Sciences: 13.00.01.] Moscow, 2012. 25 p. (In Russian).

3. Salekhova L.L., Shakirova D.M. *Bilingvalnoe obuchenie i dvuyazychie dlya razvitiya myshleniya i kommunikatsiy.* [Bilingual education and bilingualism for the development of thinking and communications]. Kazan, IRO, 2023. 120 p. (In Russian).

4. Shamionov R.M., Grinina E.S. *Kharakteristika akademicheskoy adaptatsii obuchayushchihhsya na raznykh urovnyakh obrazovaniya v Rossii* [Characteristics of academic adaptation of students at different levels of education in Russia]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education]. 2021, no. 4 (52), pp. 370–380. DOI: 10.32744/pse.2021.4.24. (In Russian).

5. Timchenko N.S., Kochetova Yu.Yu., Bendrikova A.Yu. *Akademicheskaya i sredovaya adaptatsiya inostrannykh studentov meditsinskogo vuza* [Academic and environmental adaptation of foreign students of a medical university]. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* [Knowledge. Understanding. Skill.]. 2020, no. 2, pp. 175–185. DOI: 10.17805/zpu.2020.2.16. (In Russian).

6. Khamzina Z.B., Zhalelova G.M., Kaikenov D.B. *Adaptation of foreign students to multicultural educational environment of university.* *Aktualnye nauchnye issledovaniya v sovremennoy mire* [Current scientific research in the modern world], 2020, no. 2-6(58), pp. 159–164. (In Russian).

7. Shirin A.G. *Bilingvalnoe obrazovanie v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike: diss. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01.* [Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: diss. ... doc. ped. sci.: 13.00.01.]. Velikiy Novgorod, 2007. 341 p. (In Russian).

8. Shulyak I.V., Malashonok I.E. Vnedrenie modeli bilingvalnogo obucheniya v uchebnyy process i razrabotka metodicheskogo soprovozhdeniya kak put povysheniya kachestva khimicheskogo obrazovaniya [Introduction of the bilingual education model into the educational process and development of methodological support as a way to improve the quality of chemical education]. *Vysshее tekhnicheskoe obrazovanie: problemy i puti razvitiya: materialy VIII mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii: v 2 chastyah (Minsk, 17–18 noyabrya 2016 g.)* [Higher technical education: problems and development paths: proceedings of the VIII international scientific and methodological conference: in 2 parts (Minsk, November 17–18, 2016)]. Minsk, BGUIR, 2016, pp. 294–298. (In Russian).

9. Shtobbe I.A., Galaktionova L.P. *Chemistry: Educational and Methodical Manual for the first-year foreign students of General Medicine and Dentistry degree programs. Part I.* Barnaul, Altai State Medical University, MOH Russia, 2022. 91 p.

10. Garshin A.P. Metodika ispolzovaniya posobiy po khimii v uchebnoy protsesse inostrannykh studentov [Methods for using chemistry manuals in the educational process of foreign students]. *Rossiya v globalnom mire* [Russia in the Global World], 2014, no. 5(28), pp. 29–36. (In Russian).

11. Garshin A.P. Problema i opyt sozdaniya uchebnykh posobiy po khimii dlya obucheniya inostrannykh uchashchikhsya v rossiiskikh vuzakh [The problem and experience of creating textbooks in chemistry for teaching foreign students in Russian universities]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [News of t Herzen State Pedagogical University of Russia], 2009, no. 83, pp. 170–178. (In Russian).

12. Shaporinskiy S.A. *Obuchenie i nauchnoye poznanie.* [Learning and scientific knowledge]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 208 p. (In Russian).

13. Shulyak, I.V., Malashonok, I.E. *Chemistry: workbook for foreign students of the pre-university department.* Minsk, BSTU, 2017. 148 p.

14. Bepalko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 191 p. (In Russian).

15. Samoylik L.S., Mosyurov S.E. Osobennosti prepodavaniya khimii budushchim inostrannym magistrantam i aspirantam na dovozovskom etape [Features of teaching chemistry to future foreign undergraduates and graduate students at the pre-university stage]. *Mezhdunarodnoye obrazovanie i sotrudnichestvo: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 3 tomakh* [International education and cooperation: proceedings of the international scientific-practical conference: in 3 volumes]. Moscow, MADI Publ., 2015, pp. 122–124. (In Russian).

16. Kutuzova G.I., Levina V.I., Perfilova I.L. Puti realizatsii printsipa mezhpredmetnoy koordinatsii pri obuchenii inostrannykh studentov na etape dovozovskoy podgotovki [Ways to implement the principle of interdisciplinary coordination in teaching foreign students at the stage of pre-university training]. *Problemy podgotovki natsionalnykh kadrov dlya zarubezhnykh stran: tezisy dokladov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Problems of training national personnel for foreign countries: abstracts of reports of the international scientific and practical conference]. St. Petersburg, 1995, pp. 15–16. (In Russian).

17. Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V. O kurse obshchey khimii dlya inostrannykh studentov, obuchayushchihhsya po adaptivnoy programme na urovne bakalavra [About the course of general chemistry for foreign students studying in an adaptive program at the bachelor's level]. *Aktualnye voprosy obucheniya inostrannykh studentov: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov* [Current issues in teaching foreign students: a collection of scientific and methodological works]. St. Petersburg, 2014. 276 p. (In Russian).

18. Shulyak I.V., Malashonok I.E. Razrabotka uchebno-metodicheskikh materialov na

inostrannom yazyke dlya izucheniya khimicheskikh disciplin inostrannymi studentami na podgotovitelnom otdelenii [Development of educational and methodological materials in a foreign language for studying chemical disciplines by foreign students at the preparatory department]. *Trudy Belorusskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Proceedings of the Belarusian State Technical University]. 2016, no. 8 (190), pp. 89–92. (In Russian).

19. Bettelheim F.A., Brown W.H. *General, Organic and Biochemistry*. 10th Edition. Belmont, Cengage Learning, 2013. 1032 p.

20. *Gateway to Science – Chemistry for Class X*. Goyal Brothers Prakashan, 2020. 123 p.

21. Pavlyuk L.V. Mezhdunarodnye problemy akademicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov [International problems of academic adaptation of foreign students]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], 2022, no. 3, pp. 63–68. (In Russian).

22. Garshin A.P. *Obshchaya i neorganicheskaya khimiya v skhemakh, risunkakh, tablitsakh, khimicheskikh reatsiyakh. 2-e izd.* [General and inorganic chemistry in diagrams, figures, tables, chemical reactions. 2nd ed.]. St. Petersburg, Peter Publ., 2015. 304 p. (In Russian).

23. Panaetova T.D., Zaytseva I.S. *Khimiya: ucheb. posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya podgotovitelnogo otdeleniya*. [Chemistry: textbook. manual for foreign students of the preparatory department]. Kharkov, KHNAGH Publ., 2013. 95 p. (In Russian).

24. Solovyova G.V., Nevolina O.A., Bersenyova T.S., Mustaeva I.A. *Obshchaya khimiya. Bazovyy uroven. General chemistry. Basic level: ucheb. posobie dlya studentov vuza, obuchayushchihysya po vsem inzhenerno-tekhnicheskim napravleniyam podgotovki po discipline “Obshchaya khimiya”* [General chemistry. Basic level = General chemistry. Basic level: textbook. a manual for university students studying in all engineering and technical areas of training in the discipline “General Chemistry”]. Ekaterinburg, Ural University Publ., 2017. 181 p. (In Russian).

25. Estrin E.R. *Khimiya na angliiskom yazyke (General Chemistry). Chast 1. Rabochaya programma i ucheb.-metod. posobie*. [Chemistry in English (General Chemistry). Part 1. Work program and study guide]. St. Petersburg, RGGMU Publ., 2019. 46 p. (In Russian).

26. Smirnova Z.M., Kyagova A. A., Zhambalova B.A., Machneva T.V., Kvashnina Yu.A., Kreinina M.V., Larina N.A., Lysenko E.P. *Laboratory works in physics: tutorial*. Moscow, RNIMU im. N.I. Pirogova, 2022. 136 p.

27. Fomina T.K. *Sociokulturnye parametry protsessa obucheniya v rossiiskikh vysshikh uchebnykh medicinskikh uchrezhdeniyakh (Obuchenie inostrannykh grazhdan): monogr.* [Sociocultural parameters of the learning process in Russian higher educational medical institutions (Training of foreign citizens): monograph]. Volgograd, Volgogr. state Medical Univ. Publ., 2003. 184 p. (In Russian).

28. Mayer L.V., Vladimirova T.M. Analiz razlichnykh podkhodov k prepodavaniyu discipliny “Khimiya” dlya inostrannykh studentov [Analysis of various approaches to teaching the discipline “Chemistry” to foreign students]. *Aktualnye problemy pedagogiki i psikhologii* [Current problems of pedagogy and psychology]. 2023, V. 4, no. 4, pp. 12–18. (In Russian).

29. Borzova L.D., Chernikova N.Yu., Yakushev V.V. *Osnovy obshchey khimii*. [Fundamentals of General Chemistry]. St. Petersburg, Lan Publ., 2014. 480 p. (In Russian).

30. Nikitina N.A., Agafonov A.A., Golosnaya M.N., Bednyakov A.S., Pichugina D.A., Kuzmenko N.E. Opyt realizatsii uchebnogo kursa po khimii v sovместnom universitete MGU-PPI [Experience in implementing a training course in chemistry at the joint university MSU-PPI]. *Predvuzovskoe obuchenie inostrannykh grazhdan v sovremennoy obrazovatelnoy srede: sbornik materialov mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Moskva, 7–8 iyunya 2018 g.)* [Pre-university education of foreign citizens in the modern educational environment: proceedings of interuniversity scientific research and practical conference (Moscow, June 7–8, 2018)]. Moscow, RUDN Publ., 2018, pp. 112–116. (In Russian).

31. Usova A.V., Bobrov A.A. *Formirovanie u uchashchihysya uchebnykh umeniy* [Forma-

tion of educational skills in students]. Moscow, Knowledge Publ., 1987. 80 p. (In Russian).

32. Novikov D.A. *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai)*. [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. Moscow, MZ-Press Publ., 2004. 67 p. (In Russian).

***Ирина Андреевна Штоббе***

*старший преподаватель кафедры химии*

*ID в РИНЦ: 603043  
Scopus ID: 18435058500  
Researcher ID: rid50102*

*Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации*

*656038, Россия, г. Барнаул, пр. Ленина, 40*

*тел.: +7 (495) 6272944*

***Irina A. Shtobbe***

*Senior Lecturer, Chemistry Department*

*ID in RSCI: 603043  
Scopus ID: 18435058500  
Researcher ID: rid50102*

*Altai State Medical University of the Ministry of Health of Russia*

*40 Lenina St, Barnaul, Russia, 656038*

*Tel: +7 (495) 6272944*

***Марат Анварович Ахметов***

*доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин*

*ID в РИНЦ: 199612  
Scopus ID: 7003768118*

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова*

*г. Ульяновск, 432071, пл. Ленина, 4/5*

*тел.: +7 (8422) 443066*

***Marat A. Akhmetov***

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching General Educational Disciplines*

*ID in RSCI: 199612  
Scopus ID: 7003768118*

*I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University*

*4/5 Lenina Sq, Ulyanovsk, Russia, 432071*

*Tel: +7 (8422) 443066*

***Статья поступила в редакцию 19.09.2023, одобрена после рецензирования 10.11.2023, принята к публикации 15.11.2023.***



УДК 37.018.1:37.048.45:376.1

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-513-522

Научная статья

## Изучение особенностей профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией оператор швейного оборудования

Р. А. Афанасьева<sup>1</sup>, А. П. Хасанова<sup>2</sup><sup>1</sup>Иркутский государственный университет, г. Иркутск<sup>2</sup>Специальная (коррекционная) школа №1 г. Черемхово, Иркутская область<sup>1</sup>[kaf\\_pipsoiv@mail.ru](mailto:kaf_pipsoiv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4493-08><sup>2</sup>[skh1cher@mail.ru](mailto:skh1cher@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0005-5198-1173>

### Аннотация.

**Введение.** Профессиональные предпочтения подростков с интеллектуальными нарушениями требуют особого внимания в перспективах работы по их социализации. Педагоги развивают и формируют те умения и навыки, которые подростку доступны для утверждения в выбранной профессии. Вместе с тем при выборе каждой профессии, которую осваивает обучающийся с интеллектуальными нарушениями, необходимо понимание особенностей его профессиональных предпочтений. Актуальность вопросов в данной сфере определила содержание нашего исследования.

**Цель исследования:** выявить особенности профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией оператор швейного оборудования, разработать рекомендации, призванные помочь в овладении умениями и навыками, необходимыми в профессии.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 28 обучающихся по программе профессиональной подготовки по профессии 16185 оператор швейного оборудования (ОШО) для лиц с ОВЗ с интеллектуальными нарушениями в возрасте от 16 до 20 лет, группы ОШО-21 и ОШО-22. Все обучающиеся поступили в техникум после окончания специальной коррекционной школы либо коррекционных классов общеобразовательных школ.

В исследовании были применены следующие методы и методики: метод теоретического анализа научной, специальной и психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ результатов исследования; эмпирические методы: метод экспертной оценки, педагогический эксперимент, метод качественно-количественного анализа.

**Результаты исследования.** В результате исследования были выявлены особенности профессиональных предпочтений, которые позволили не только определить и понять соответствие возможностей и интересов подростков профессии, но и обозначить их проблемы: в овладении ручными швейными инструментами; в процессе раскладки ле-

кал. Описаны группы испытуемых. Раскрыты предпосылки для овладения профессией оператор швейного оборудования у подростков экспериментальной группы.

**Заключение.** Исходя из выявленных сложностей в овладении профессиональными навыками и умениями у подростков с интеллектуальными нарушениями определены компоненты профессиональной сферы, необходимые для дальнейшего их развития в процессе обучения. На этой основе для обучающихся были разработаны дифференцированные рекомендации по овладению профессиональными навыками и умениями по следующим направлениям: теоретическое, коммуникативное и профессиональное.

**Для цитирования:** Афанасьева Р. А., Хасанова А. П. Изучение особенностей профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией оператор швейного оборудования // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 513–522. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-513-522>

### The Study of Peculiarities in Professional Preferences of Adolescents with Intellectual Disabilities When Mastering the Profession of Sewing Equipment Operator

Original article

Raisa A. Afanasyeva<sup>1</sup>, Anna P. Khasanova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Irkutsk State University, Irkutsk

<sup>2</sup>Special (Correctional) School No. 1, Chermkhovo, Irkutsk region

<sup>1</sup>[kaf\\_pipsoiv@mail.ru](mailto:kaf_pipsoiv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4493-08>

<sup>2</sup>[skh1cher@mail.ru](mailto:skh1cher@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0005-5198-1173>

#### Abstract

**Introduction.** The professional preferences of adolescents with intellectual disabilities require special attention in the prospects of work on their socialization. Teachers develop and shape the skills and abilities that are available to the adolescent to assert themselves in their chosen profession. At the same time, when choosing each profession to be mastered by a student with intellectual disabilities, it is necessary to understand the peculiarities of their professional preferences. The relevance of issues in this area determined the content of our research.

The purpose of the study is to identify the features of professional preferences of adolescents with intellectual disabilities when mastering the profession of sewing equipment operator and to develop recommendations designed to help in mastering the skills required in the profession.

**Materials and methods.** The study involved 28 students enrolled in the vocational training program 16185 sewing equipment operator (OSHO) for people with intellectual disabilities aged 16 to 20 years, groups OSHO-21 and OSHO-22. All students enrolled in the college after graduating from a special correctional school or correctional classes of secondary schools.

The following methods and techniques were used in the study: the method of theoretical analysis of scientific, special and psychological-pedagogical literature, the study and generalization of pedagogical experience, the analysis of research results; empirical methods: the method of expert assessment, pedagogical experiment, the method of qualitative and quantitative analysis.

**The results.** The study revealed the peculiarities of professional preferences, which made it

*possible not only to determine and understand the correspondence of adolescents' abilities and interests to the profession but also to identify their problems: in mastering hand sewing tools and in the process of laying out patterns. The groups of subjects were described. The prerequisites for mastering the profession of sewing equipment operator among the adolescents in the experimental group are identified.*

**Conclusion.** *Based on the identified difficulties in mastering professional skills and abilities in adolescents with intellectual disabilities, the components of the professional sphere necessary for their further development in the learning process were determined. On this basis, differentiated recommendations were developed for the students to master professional skills and abilities in the following areas: theoretical, communicative and vocational.*

**For citation:** Afanasieva R.A., Khasanova A.P. The Study of Peculiarities in Professional Preferences of Adolescents with Intellectual Disabilities When Mastering the Profession of Sewing Equipment Operator. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 513-522 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-513-522>

### Введение

Профессиональные предпочтения подростков с интеллектуальными нарушениями требуют особого внимания в перспективах работы по их социализации. Педагоги должны развить те умения и навыки, которые подростку соответствуют и доступны, они должны помочь утвердиться в выбранной профессии. Вместе с тем на практике диагностика профессиональных предпочтений осуществляется не всегда компетентно, для каждой профессии необходимы рекомендации по осуществлению данного процесса, ориентированные на профессиональные компетенции. Актуальность исследования в указанном направлении определила содержание нашего исследования.

Анализ результатов научных исследований (Р. А. Афанасьевой, Г. В. Васенкова) и методических разработок авторов доказывают, что использование вариативных диагностических материалов в процессе профессионального самоопределения и осуществление внешней и внутренней дифференциации данного процесса обеспечивают возможность полноты и качества реализации задач профессионального образования лиц с интеллектуальными нарушениями [1; 3].

Выявление недостатков развития каждого подростка с интеллектуальными нарушениями позволяет вести направленную коррекционно-педагогическую работу, что особенно важно в профессиональном образовании [1; 3; 4].

Исследования (Е. В. Зволейко [7], Э. Ф. Зеер [6], Е. М. Старобина [10]), актуальны в настоящее время для профессионального образования лиц с интеллектуальными нарушениями в Российской Федерации. Перечисленные авторы обращают внимание на значение дифференцированных подходов при сопровождении профессионального обучения подростков с интеллектуальными нарушениями.

Цель исследования: выявить особенности профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией оператор швейного оборудования, дать рекомендации для их обучения

Задачи:

Провести теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.

Выявить и описать профессиональные предпочтения и возможности овладения профессиональными умениями обучающихся с интеллектуальными нарушениями, провести исследование.

Разработать методические рекомендации, направленные на организацию обучения

по профессии оператор швейного оборудования.

Объект исследования: профессиональные предпочтения подростков с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: особенности профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями, перспективы их развития.

Практическая значимость заключается в подборе диагностических материалов, направленных на изучение профессиональных предпочтений и индивидуальных особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которые могут быть широко использованы при организации обучения по профессии оператор швейного оборудования,

### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 28 обучающихся по программе профессиональной подготовки по профессии 16185 оператор швейного оборудования (ОШО) для лиц с ОВЗ с интеллектуальными нарушениями в возрасте от 16 до 20 лет, группы ОШО-21 и ОШО-22. Все обучающиеся поступили в техникум после окончания специальной коррекционной школы либо коррекционных классов общеобразовательных школ.

В исследовании были применены следующие *методы и методики*: эмпирические методы: опросник, метод экспертной оценки, педагогический эксперимент, метод качественно-количественного анализа.

*Методика Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник»*, направленная на выявление профессиональных предпочтений в рамках определённых видов деятельности, выявление интересующей их профессиональной сферы (человек – человек; человек – техника; человек – природа; человек – художественный образ).

*Опрос* подростков был направлен на выявление профессиональных предпочтений, использован модифицированный вариант опросника Е. А. Климова.

*Метод экспертной оценки* был направлен на диагностику уровня умений и навыков по профессии оператор швейного оборудования – мастерам производственного обучения, работающим с группами ОШО-21 и ОШО-22, были предложены листы экспертной оценки.

Критерии оценивания: выполнение ручных стежков и строчек, выбор и качество экономной раскладки лекал; самостоятельность при обводке мелом деталей по лекалу; работа с ножницами (выкраивание деталей, обрезка ниток); самостоятельность в контроле соответствия подбора цвета ниток, прикладных материалов в соответствии с цветом детали, изделия; работа на универсальной швейной машине; знания о проведении мелкого ремонта и деталей швейной машины; работа с влажно-тепловым оборудованием; качество изготовления изделия, работа с инструкционными картами.

Критерии оценки в цифровом эквиваленте от 3 до 0 баллов, где 3 балла – полное соответствие заданным параметрам, 0 – полное несоответствие. Опрос включает в себя девять критериев, перечисленных выше, из них складывается основной уровень показателей профессиональных умений и навыков по профессии оператор швейного оборудования. Мастерам производственного обучения, работающим с группами, были предложены листы экспертной оценки.

Если респондент набирает от 22 до 27 баллов, то уровень его умений оценивается как достаточный: проявляет самостоятельность при выполнении задания (ручных, машинных, влажно-тепловых работ), проводит контроль качества выполненных работ, знает терминологию швейных работ, при необходимости задаёт вопросы по содержанию учебного материала, владеет знаниями об оборудовании и инструментах для швейных работ, работает с технологическими картами.

Если респондент набирает от 21 до 16 баллов, то уровень его умений оценивается как недостаточный: стремится проявить самостоятельность при выполнении практических работ, не всегда проводит контроль качества выполненных работ, работы вы-

полняют только под контролем наставника (мастера), владеет знаниями оборудования и инструментов для швейных работ, работа с технологическими картами затруднена.

Если респондент набирает от 15 до 9 баллов, уровень его умений оценивается как низкий: не проявляет самостоятельность при выполнении задания, не осуществляет контроль качества выполненных работ, теоретические знания недостаточны для самостоятельной работы с технологическими картами, с швейным инструментом работает с затруднениями.

Если респондент набирает 9 баллов, уровень его умений оценивается как крайне низкий: наблюдаются серьёзные трудности в овладении профессиональными умениями и навыками.

### Результаты исследования

Данные опросника показали следующее: выявлено, что приоритетной сферой профессиональной деятельности человек – техника выбрали для себя 75 % испытуемых, у 18 % этой сферой оказалась «человек – человек», у одной (4 % от общего количества испытуемых) «человек – художественный образ», «человек – природа» также у одной испытуемой (4 % от общего количества испытуемых) (рис. 1).

В пункте «Шить красивые вещи», хотя он и относится к сфере «человек – художественный образ», испытуемые поставили оценку: «определённо нравится, без исключения».

Показатель «человек – художественный образ» можно рассматривать как предпосылку и проявление интереса обучающихся к овладению профессией оператора швейного оборудования.

Пункты, начинающиеся с «оформлять», «ремонттировать», «вырезать», «делать», обучающиеся ставят в приоритете, основной выбор ложится на работу с применением ручного и машинного труда.

Желание работать с материалами и инструментами выходит на первый план в группе испытуемых, направление в развитии предметно-практических навыков позволит улучшить навыки в профессиональной сфере.



Рисунок 1. Распределение испытуемых по сферам профессиональных предпочтений

Figure 1. Distribution of subjects by areas of professional preferences

Благодаря обработке информации, полученной после проведения второго этапа эксперимента, было выявлено, что большей половине подростков мастера производственного обучения поставили высокие баллы, что соответствует достаточному уровню и составляет 57 % от числа испытуемых. Недостаточный уровень – 18 %, низкий – 25 % (рис. 2).



Рисунок 2. Распределение испытуемых по уровням сформированности умений и навыков по профессии оператор швейного оборудования

Figure 2. Distribution of subjects by levels of skills and abilities formation in the profession of sewing equipment operator

### Выводы

На основании результатов изучения особенностей профессиональных предпочтений и компетенций подростков с интеллектуальными нарушениями все респонденты разделены на три группы:

- первая группа подростков с достаточным уровнем, по результатам изучения они набрали от 22 до 27 баллов (57 %), проявляли самостоятельность при выполнении задания (ручных, машинных, влажно-тепловых работ), умели осуществлять контроль качества выполненных работ, знали терминологию швейных работ, владели знаниями по использованию инструментов для швейных работ, понимали технологические карты;

- вторая группа с недостаточным уровнем – это подростки, которые набрали от 21 до 16 баллов (18 %), они пытались проявить самостоятельность при выполнении практических работ, не всегда проводили контроль качества выполненных работ, подростки выполняли работы под контролем наставника (мастера), владели некоторыми знаниями по использованию оборудования и инструментов для швейных работ, работа с технологическими картами была затруднена;

- третья группа с низким уровнем от 15 до 9 баллов (25 %) от общего количества подростков: не проявляли самостоятельность при выполнении заданий, не осуществляли контроль качества выполненных работ, теоретических знаний недостаточно для самостоятельной работы с технологическими картами, с швейными инструментами работа затруднена.

### Обсуждение и заключение

Результаты проведённой диагностики свидетельствуют о сформировавшейся у подростков с нарушениями интеллекта области профессиональных интересов преимущественно в сфере человек – техника.

Вместе с тем установлено, что большинство девушек испытывают трудности в овладении ручными швейными инструментами, обусловленными нарушениями мелкой моторики, среди них только 5 получили высокие баллы за работу с ручным инструментом. Также у большинства испытуемых выявлены трудности, связанные с раскладкой лекал, обусловленные нарушениями пространственной дезориентации, когда девушки не могут правильно расположить детали лекал на отрезе ткани без помощи мастера или выполняют действие по копированию с образца, по подражанию.

В соответствии с информацией о вышеперечисленных трудностях, выявленных в процессе диагностики, для обучающихся были разработаны рекомендации, способствующие овладению профессиональными навыками и умениями.

Выделены следующие направления обучения для приобретения профессиональных умений: теоретическое, коммуникативное и профессиональное.

*Группе подростков с высокими показателями* по приоритетному направлению в работе определено теоретическое направление, которое предполагает расширение знаний в области технологии, умения читать технологические карты, присваивать знания по организации производственного процесса, технике безопасности, а также применение этих знаний на практике. В рамках коммуникативного направления акценты направлены на расширение приёмов профессионального общения; умение осуществлять продуктивную коммуникацию со сверстниками и мастером. Профессиональное направление следует ориентировать на совершенствование профессиональных компетенций.

*Группе подростков с недостаточными показателями* по приоритетному направлению в работе показано профессиональное направление, в рамках которого поводится обучение посредством предметно-практических действий с предметами и инструментами для швейных работ, материалами; осуществляется владение навыками работы с оборудованием в условиях производственного процесса.

В рамках коммуникативного направления важно формировать умение регулировать своё поведение в производственном процессе. Теоретическое направление включает в себя задачи, ориентированные на получение первичных знаний в области технологии и техники безопасности и применение этих знаний на практике.

*Для группы подростков с низкими показателями* рекомендовано составление индивидуальной программы сопровождения по всем направлениям работы.

Таким образом, дальнейшие перспективы исследования заключаются в разработке дифференцированного подхода к содержанию профессионального обучения подростков с интеллектуальными нарушениями с учётом выявленных особенностей профессиональных предпочтений и возможностей в овладении специфическими умениями и навыками в профессии оператор швейного оборудования. Это становится необходимым в целях повышения уровня профессиональных компетенций подростков с интеллектуальными нарушениями, осваивающих профессию, а также для улучшения навыков владения инструментами и приспособлениями для швейных работ. Безусловно, актуальным остаётся вопрос совершенствования жизненных компетенций этих подростков в рамках овладения профессией и дальнейшего трудоустройства, сохранения и психолого-педагогической поддержки личностно-мотивационной ориентации по отношению к своей будущей профессии, а также к групповой работе в коллективе, вовлечённых в производственный процесс.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### **Заявленный вклад авторов**

*Исследование проводилось с 2021 по 2023 год на базе ГБПОУ ИО Черемховского техникума промышленной индустрии и сервиса г. Черемхово А. П. Хасановой под руководством Р. А. Афанасьевой.*

*А. П. Хасанова определила ряд проблем, встречающихся в профессиональном обучении подростков с интеллектуальными нарушениями (с какими трудностями сталкиваются мастера производственного обучения). Исходя из полученной информации было совместно определено направление и тема исследования Р. А. Афанасьева составила план реализации исследования и его структуру, предложила разработку и внедрение программы индивидуального сопровождения профессионального образования (ПИСПО). А. П. Хасанова изучила имеющуюся информацию об исследовании в данном направлении, работы компетентных и современных авторов, разработала диагностические материалы (опросники для мастеров и педагогов профессионально-*

го обучения, систему оценки общих и профессиональных компетенций по профессии оператор швейного оборудования), провела диагностическое исследование, по данным которого были составлены ПИСПО для обучающихся первого и второго курса по освоению профессии оператор швейного оборудования. Программа апробирована в работе мастерами производственного обучения.

В процессе формирования статьи Р. А. Афанасьевой была составлена структура статьи, отобран необходимый материал из данных исследования, А. П. Хасановой описаны современные источники по данной теме, подготовлено оформление статьи.

### Список источников

1. Афанасьева Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2015. № 6. С. 148–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25409290&ysclid=lo5sbplai1945471788> (дата обращения: 25.10.2023).
2. Богданова Т. Г., Степанова Н. А., Вовненко К. Б., Попова Т. М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья. М. : Академия, 2014. 240 с.
3. Васенков Г. В. Система обеспечения профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников в практике работы специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика. 2008. № 2 (26). С. 13–18. URL: <https://clck.ru/34TxGQ> (дата обращения: 25.10.2023).
4. Дуброва Т. И. Уровневая дифференциация профессионального обучения подростков с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2012. № 2 (26). С. 40–48. URL: <https://1-co.ru/nu7V> (дата обращения: 25.10.2023).
5. Евтушенко И. В. Стратегия организации профессионального обучения лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Неделя науки и образования в интересах мира и развития : тезисы доклада на конференции (26 ноября – 2 декабря 2017 г.). М. : МПГУ, 2018. С. 85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41717560&ysclid=lo5sn55kgk771681360> (дата обращения: 25.10.2023).
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. М. : МОДЭК, 2003. 478 с.
7. Зволейко Е. В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждении профессионального образования [Электронный ресурс] // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2016. Т. 11, № 2. С. 143–148. URL: <https://clck.ru/36DZGW> (дата обращения 25.10.2023).
8. Климов Е. А. Как выбрать профессию. М. : Просвещение, 1995. 157 с.
9. Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: учебное пособие. М. : Национальный книжный центр, 2018. 112 с.
10. Старобина Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: метод. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС. 2003. 119 с.

### References

1. Afanasieva R.A. Proforientatsionnaya rabota s detmi i podrostkami s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti [Vocational guidance work with children and adolescents with disabilities]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2015, no. 6, pp. 148-154. Avail-



able at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25409290&ysclid=lo5sbp1ai1945471788> (accessed 25 November 2023). (in Russian)

2. Bogdanova T.G. *Sotsialnaya adaptatsiya, reabilitatsiya i professionalnaya orientatsiya lits s OVZ* [Social adaptation, rehabilitation and professional orientation of persons with disabilities]. Moscow, Akademiys, 2014. 240 p.

3. Vasenkov G.V. Sistema obespecheniya professionalno-trudovogo obucheniya umstvenno otstalykh shkolnikov v praktike raboty spetsialnykh (korrektsionnykh) obrazovatelnykh uchrezhdenii [The system of providing vocational and labor training for intellectually disabled schoolchildren in the practice of special (correctional) educational institutions]. *Korrektsionnaya pedagogika* [Remedial Pedagogy], 2008, no. 2, pp. 13-18. Available at: <https://clck.ru/34TxGQ> (accessed 25 October 2023). (in Russian).

4. Dubrova T.I. Urovnevaya differentsiatsiya professionalnogo obucheniya podrostkov s narusheniem intellekta [Level differentiation of vocational training for adolescents with intellectual disabilities]. *Spetsialnoe obrazovanie* [Special Education], 2012, no. 2, pp. 40-48. Available at: <https://1-co.ru/nu7V> (accessed 25 October 2023). (in Russian).

5. Evtushenko I.V. Strategiya organizatsii professionalnogo obucheniya lits s intellektualnymi narusheniyami [Strategy for organizing vocational training for persons with intellectual disabilities]. *Nedelya nauki i obrazovaniya v interesah mira i razvitiya: tezisy doklada na konferentsii (26 noyabrya –2 dekabrya 2017 g.)* [Science and education week for peace and development: conference abstracts (November 26-December 2, 2017)]. Moscow, MPGU, 2018. 85 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41717560&ysclid=lo5sn55kgk771681360> (accessed 25 October 2023). (in Russian)

6. Zeer E.F. *Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Psychology of professional education: textbook]. Moscow, MODEK, 2003. 458 p.

7. Zvoleyko E.V. Organizatsiya proforientatsionnoi raboty s obuchayushchimisya, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorovya, v starshei shkole i uchrezhdenii professionalnogo obrazovaniya [Organization of career guidance work with students with disabilities in high school and vocational education institution]. *Uchenye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki* [Scientific Notes of Transbaikalian State University. Series: Pedagogical Sciences], 2016, V.11, no.2, pp. 143-148. Available at: <https://clck.ru/36DZGW> (accessed 25 October 2023). (in Russian)

8. Klimov E. A. *Kak vybrat professiyu* [How to choose a profession.]. Moscow 1995. 157 p.

9. Levchenko I.Yu., Prikhodko O.G., Guseynova A.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: spetsialnye usloviya vklyucheniya obuchayushchikhsya s OVZ v obrazovatel'noe prostranstvo: uchebnoe posobie* [Inclusive Education: Special Conditions for Inclusion of Students with Disabilities in Educational Space: textbook]. Moscow, Natsionalnyy knizhnyi tsentr, 2018. 112 p.

10. Starobina E.M. *Professionalnaya podgotovka lits s umstvennoi otstalostyu: metodicheskoe posobie* [Vocational training of persons with intellectual disabilities: a manual]. Moscow, NTS ENAS Publ., 2003. 119 p.



**Раиса Альбертовна Афанасьева**

кандидат педагогических наук,  
доцент

Иркутский государственный  
университет

664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла  
Маркса, 1

тел.: +7 (3952) 242238

**Raisa A. Afanasyeva**

Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor

Irkutsk State University

1 Karl Marx St, Irkutsk, Russia, 664003

Tel: +7 (3952) 242238

**Анна Петровна Хасанова**

педагог-психолог

Специальная (коррекционная) школа  
№1

665413, Россия, Иркутская область,  
г. Черемхово, ул. Ленина, 11

тел.: +7 (39546) 50544

**Anna P. Khasanova**

Educational Psychologist

Special (Correctional) School No. 1

11 Lenin St, Cheremkhovo,  
Irkutsk region, Russia, 665413

Tel: +7(39546) 50544

**Статья поступила в редакцию 27.10.2023, одобрена после рецензирования  
15.12.2023, принята к публикации 20.12.2023.**

УДК 371.12:37.011.31

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-523-537

Научная статья

## Лаборатория профессионального роста педагога как форма педагогического наставничества

Е. О. Галицких

*Институт развития образования Кировской области, г. Киров  
galitskiheo@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1145-3315>*

### **Аннотация.**

*Во введении к статье автор представляет лабораторию профессионального роста как форму педагогического наставничества, раскрывает её цель и задачи. Рассматривает наставничество как процесс профессионально-личностного становления педагога, который проходит путь поиска индивидуального творческого стиля своей деятельности, оригинального почерка обучения и воспитания детей под руководством педагога – мастера своего дела с опорой на педагогические традиции русской школы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского. И на этом пути ему оказывает педагогическую поддержку опытный наставник, старший друг, педагог-консультант. В лаборатории наставники, педагоги с продуктивным методическим и разнообразным опытом раскрывают тонкости своих мастер-классов, обогащают интеллектуальный, методический и организационный опыт всех участников лаборатории и создают в процессе работы инновационный опыт их профессионально-личностного становления.*

*Цель статьи – обобщить деятельность лаборатории в режиме эксперимента в Кировском институте развития образования под патронажем центра воспитания и психологии, который осуществлялся в 2022–2023 годы под руководством доктора педагогических наук, Заслуженного учителя РФ Елены Олеговны Галицких и заведующего центром, кандидатом педагогических наук Натальей Николаевной Филёвой.*

*Обзор литературы раскрывает методологические основания деятельности лаборатории, научную школу педагога-наставника Е. О. Галицких. В обзоре литературы три составляющие: результаты научных педагогических исследований, опыт освоения и создания педагогических технологий, перечень художественных книг, которые были использованы и изучены участниками лаборатории как источники дискуссий и творческих заданий. Этот обзор необходим, потому что одно из направлений лаборатории – это самообразование педагога, формирование умения извлекать из прочитанного нужное, осмысливать свой читательский опыт как источник педагогического знания.*

*Материалы и методы. В этом разделе статьи отражены этапы работы, принципы организации деятельности, программа лаборатории, методика дней погружения. Каждый день имел свою сквозную тему, которая развивалась и осваивалась с обязательным включением интеллектуальной, методической, технологической и эмоциональной составляющей. Содержание каждого дня становилось событием и образовательной встречей, опыт которой «прорастал» в работе каждого участника*

лаборатории и проявлялся творчески. Погружение в разные форматы коммуникации: выставки, экскурсии, праздники, фестивали, а также освоение современных педагогических технологий, встреча с гостем – профессионалом-наставником и итоговая рефлексия – освобождали от усталости и рутины. День заканчивался творческим сюрпризом, получением дидактического материала для создания индивидуального портфеля профессионального роста и общей фотографией.

**Результаты.** В этой части статьи автор подчёркивает, что в деятельности лаборатории профессионального роста имел значение не только итоговый результат каждого, но и сам процесс, организация которого была направлена на развитие в педагоге творческих, интеллектуальных и эмоциональных сил. Лаборатория стала ресурсом педагогического наставничества от «сердца к сердцу» через живое общение с коллегами, учёными, педагогами-профессионалами. Сверхзадачей лаборатории являлся рост личностного потенциала наставничества, который открывал в профессиональном творчестве радость, оптимизм, жизнестойкость, дарил опыт работы в команде, развивающую силу искусства, жажду новизны в своём деле.

Индивидуальный результат был представлен в форме, позволяющей передать осмысление педагогом своего опыта, каждый участник лаборатории имел возможность познакомить слушателей с результатами работы в разных формах и жанрах (презентация личности, проект, творческая мастерская, рассказ об индивидуальном результате своего развития в профессии, итоговая рефлексия, педагогический дневник, очерк, урок нравственного выбора, читательский дневник, портфолио профессионального роста). Все работы собирались и выстраивались в описание опыта лаборатории и сохранялись в электронном формате.

Публичным результатом работы лаборатории стал фестиваль «Успех и мастерство», на котором каждый выступал с индивидуальной рефлексией и представлял свой результат профессионального роста.

**В заключение** автор подвёл итоги эксперимента в соответствии с тремя составляющими. Лаборатория профессионального роста в Год педагога и наставника каждому её участнику открыла три источника и «три двери» (М. Тарковский):

– в свободное пространство самообразования современного учителя – как источник педагогических знаний;

– в русскую культуру и искусство – как источник эмоциональных ресурсов учителя;

– в опыт педагогического наставничества, дающий возможность для технологического открытого общения и доверия друг к другу, – как источник методического мастерства.

**Ключевые слова:** лаборатория профессионального роста, профессионально-личностное становление, наставничество, саморазвитие, событийность, осознанность, методика организации дней погружения, программа, педагогические технологии, педагогическая рефлексия

**Благодарности:** автор выражает благодарность всем коллегам, участникам лаборатории, директору Кировского института развития образования Н. В. Соколовой и ведущему центру воспитания и психологии Н. Н. Филёвой за предоставленную возможность провести эксперимент, профессору Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета Н. П. Терентьевой за консультирование.

**Для цитирования:** Галицких Е. О. Лаборатория профессионального роста педагога как форма педагогического наставничества // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 523–537. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-523-537>

Teacher Professional Development Laboratory  
as a Form of Pedagogical Mentoring

Original article

Elena O. Galitskikh

*Institute for the Development of Education of the Kirov region  
galitskiheo@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1145-3315>*

**Abstract**

*In the introduction to the article, the author presents professional development laboratory as a form of pedagogical mentoring, reveals its purpose and objectives. The author considers mentoring as a process of professional and personal formation of a teacher who travels through the path of searching for an individual creative style of their activity, an original way of teaching and raising children under the guidance of a teacher – a master of his craft, relying on the pedagogical traditions of the Russian school of K. D. Ushinsky, L. N. Tolstoy, S. T. Shatsky, and V. A. Sukhomlinsky. On this path, the teacher is provided with pedagogical support by an experienced mentor, an older friend, and a teacher-consultant. In the laboratory, mentors, teachers with productive methodological and diverse experience discover the specifics of their master classes, enrich the intellectual, methodological and organizational experience of all laboratory participants, and create an innovative experience of their professional and personal formation in the process of work.*

*The purpose of the article is to summarize the activities of the laboratory in the form of the experiment conducted in 2022–2023 under the guidance of Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Honored Teacher of the Russian Federation Elena Olegovna Galitsky, and the head of the center, Candidate of Pedagogical Sciences Natalia Nikolaevna Fileva at the Kirov Institute for the Development of Education under the patronage of the Center for Education and Psychology.*

*The literature review revealed the methodological foundations of the laboratory's activities, the scientific school of the teacher-mentor by E. O. Galitsky. There are three components in the literature review: the results of scientific pedagogical research, the experience of mastering and creating pedagogical technologies, and a list of fiction books that were used and studied by laboratory participants as sources of discussions and creative tasks. This review is necessary because one of the directions of the laboratory is the self-education of a teacher, the ability to extract what is necessary from what is read, and to comprehend reading experience as a source of pedagogical knowledge.*

***Materials and methods.** This section of the article reflects the stages of work, the principles of the organization of activities, the laboratory program, the methodology of immersion days. Each day had its own cross-cutting theme, which was developed and mastered with the obligatory inclusion of intellectual, methodological, technological and emotional components. Every day's activities evolved into events and "educational meetings" the fruits of which emerged in the unique and imaginative work produced by each laboratory participant. The immersion in various communication formats including exhibitions, excursions, galas, festivals, mastering modern pedagogical technologies, meeting with a professional mentor guest, and final reflection freed its participants from fatigue and routine. The day ended with a creative "surprise gift", receiving didactic material for building an individual portfolio of professional development and a photo of participants.*

***Results.** In this part of the article, the author emphasizes that in the activities of the professional development laboratory, it was not only the final result of each person that mattered, but also the process itself, the organization of which was aimed at developing creative, intellectual, and emotional potential in the teacher. The laboratory became a resource of*

*pedagogical mentoring from “heart to heart”, through live communication with colleagues, scientists, and professional teachers. The supertask of the laboratory was to develop the personal potential of mentoring, which reveals joy, optimism, resilience, teamwork experience, the developing power of art, and a thirst for novelty in one’s work.*

*The individual result was presented in the form that allowed conveying the teacher’s reflection on their experience, each laboratory participant had the opportunity to introduce the results of work in different forms and genres (personal presentation, project, creative workshop, story about the individual result of their development in the profession, final reflection, pedagogical diary, essay, moral choice lesson, reading diary, professional development portfolio). All works were collected and arranged into a description of the laboratory experience and stored in electronic format.*

*The public result of the laboratory’s work was the “Success and Mastery” festival, where everyone shared their individual reflection and presented their professional development results.*

**In conclusion**, the author summed up the results of the experiment according to three components. The Professional Development Laboratory in the Year of the Teacher and Mentor opened three sources and “three doors” for each of its participants (M. Tarkovsky) to:

- the free space of self-education of a modern teacher as a source of pedagogical knowledge;
- Russian culture and art as a source of emotional resources for the teacher;
- the experience of pedagogical mentoring which provides an opportunity for technological open communication and trust in each other as a source of methodological mastery.

**Keywords:** *professional development laboratory, professional and personal formation, mentoring, self-development, eventfulness, awareness, methods of organizing immersion days, program, pedagogical technologies, pedagogical reflection*

**Acknowledgements.** *The author expresses her gratitude to all colleagues, laboratory participants, Director of the Kirov Institute of Educational Development N.V. Sokolova and head of the Center for Education and Psychology N.N. Fileva for the opportunity to conduct an experiment, and Professor of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University N.P. Terentyeva for consulting.*

**For citation:** Galitskikh E.O. Teacher Professional Development Laboratory as a Form of Pedagogical Mentoring. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 523-537 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-523-537>

## Введение

Год педагога и наставника открыл широкие возможности для педагогического поиска, его стратегическая идея наставничества обращена к молодёжи, к будущему. Образование нового века актуализировало идеи осмысленности, событийности, осознанности, субъектности, деятельности, сохранения человеческого в человеке. Время поставило вопросы о преобразовании традиции наставничества, её обогащении в контексте цифровой эпохи с учётом условий образования XXI века. Запрос общества, адресованный современному педагогу, должен опираться на накопленный опыт отечественного образования, его достижения и прорывы, его творческий потенциал и ресурсы. Рассмотрим наставничество как процесс профессионально-личностного становления педагога, который проходит путь поиска индивидуального творческого стиля своей деятельности, оригинального почерка обучения и воспитания детей под руководством педагога – мастера своего дела с опорой на педагогические традиции русской школы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского.

И на этом пути учителю оказывает педагогическую поддержку опытный наставник, старший друг, педагог-консультант. В этом случае сверхзадачей становится стремление «сохранить времён связующую нить», идти не путём повторения и подражания, а путём поддержки, понимания, развития. Поэтому востребованными стали такие формы профессионально-личностного становления, как стажировка, лаборатория, курсы-погружения, реализация совместных проектов, создание студий, клубов, фестивалей, методических мастерских, профессиональных сообществ. И нужны такие события, на которые учитель придёт по зову сердца и потребностям своей личности, а не по регламенту и разрядке сверху. Лаборатория профессионального роста в этой статье будет рассмотрена как форма педагогического наставничества, в которой педагоги-наставники с продуктивным методическим и разнообразным опытом проводят свои мастер-классы, обогащая интеллектуальный, методический и организационный уровень всех участников лаборатории и создавая в процессе работы инновационную методику профессионально-личностного становления. Такой формат лабораторной работы позволяет разделить её на три составляющие:

– сессионные дни погружения (раз в месяц с отрывом от образовательного процесса в своей школе), в которых каждый учитель становится частью нового профессионального сообщества, не теряет своей индивидуальности, но получает возможность сравнить себя с другими в процессе совместной деятельности;

– дни самообразования, в этот период каждый педагог апробирует в своих реальных условиях полученные знания и освоенные технологии;

– дни рефлексии, которые посвящены осмыслению, пониманию, самостоятельному чтению и описанию своего индивидуального результата профессионального роста, построению перспектив и проектов для детей и вместе с детьми.

Эта статья будет посвящена описанию идеи, методики, опыта и результатов создания и проживания лаборатории профессионального роста педагога как формы педагогического наставничества. Лаборатория в количестве 30 педагогов разных специализаций работала в Кировском институте развития образования, в центре воспитания и психологии, в 2022–2023 годы под руководством профессора, доктора педагогических наук, Заслуженного учителя РФ Елены Олеговны Галицких и заведующего центром, кандидатом педагогических наук Натальей Николаевной Филёвой. Содержание и методику работы лаборатории реализовывала мастер-наставник Е. О. Галицких, потому что она была в числе победителей Всероссийской просветительской экспедиции «От Учителя к Учёному. Дорогами гражданственности», направленной на выявление и распространение лучшего педагогического опыта, современных авторских технологий и методик гражданско-патриотического воспитания, формирования общероссийской гражданской идентичности у подрастающего поколения. Е. О. Галицких была членом жюри Областного конкурса «Учитель года – 2023» и председателем экспертов в номинации «Наставничество», что дало возможность увидеть работу наставников в разных районах области.

### Обзор литературы

Наполнить деятельность лаборатории современным содержанием было бы невозможно, если бы не было научного методологического обоснования, которое было отражено в исследованиях В. И. Слободчикова [12], книгах Н. Б. Крыловой, педагога С. Л. Соловейчика. Ведущие идеи и методики были проверены в диссертациях Е. О. Галицких «Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете» (2002), её аспирантов-педагогов В. В. Вологжаниной «Педагогические основы режиссуры урока» (2004), А. И. Копысовой «Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления» (2009), Н. А. Тупицыной «Освоение творческого наследия С. Л. Соловейчика как средство формирования сотрудничества педагогов,

детей и их родителей» (2013), О. В. Давлятшиной «Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации» (2017) и стали рабочими материалами лекций и практических занятий в лаборатории. А книга Е. О. Галицких «Чтение с увлечением: мастерские жизнотворчества» [7] стала методическим пособием для освоения современных педагогических технологий. Каждая из них создавала условия для профессионального роста педагога и активного саморазвития детей: технология портфолио, мастерские жизнотворчества, технология обобщения и систематизации знаний, технология сбора урока из пазлов, интегративные образовательные экспедиции, технология организации читательского семинара, технология презентации личности [4; 5; 7].

Особую методологическую роль выполнили исследования и книги о реализации проектов гостей-наставников, потому что их опыт научной и педагогической работы уже опубликован. Например, руководитель Центра информационных технологий в обучении «Познание» (г. Киров) И. В. Вылегжанина в книге «Проект как путешествие: размышления мамы и педагога» [3] поделилась с педагогами лаборатории своей авторской методикой сопровождения родителей дошкольников и младших школьников в разработке вместе с детьми технических проектов. Особенность методики состоит в том, что проект рассматривается как увлекательное семейное путешествие.

Как самостоятельное методическое чтение педагогам предлагались следующие книги: Е. А. Ямбург «Школа и её окрестности» [13], А. Тубельский «Школа будущего, построенная вместе с детьми», «В. И. Андреев «Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития» [1], И. А. Колесникова «Основы андрагогики» [4]. Теория саморазвития и его психологические основания в лаборатории были изучены по книге Н. А. Низовских «Человек как автор самого себя» [11, с. 207], в книге есть методика изучения ценностных ориентаций, она стала психологической основой мастерской жизнотворчества «Что такое счастье? Это каждый понимал по-своему».

Очень нужным источником новых знаний стали передачи из серии «Линия жизни» на канале «Культура»: они знакомили с разными стилями жизни выдающихся профессионалов, которые делились своим пониманием смысла профессии, результатом профессионально-личностного становления в контексте своего исторического времени, опыта общения, преодоления и достижений. Здесь были и «Монологи с режиссёром Александром Прошкиным», и впечатления от встреч с журналистом Галиной Шерговой. Особенным вкладом в методическую копилку стал приём «вопрос и ответ».

В процесс самоанализа участников лаборатории включались просмотр и обсуждение фильма «Это мы не проходили», в котором поколения педагогов спорили о воспитании и роли педагогики в профессии, а также российского драматического фильма «Вызов» режиссёра Клим Шипенко. Вопрос профессионализма и служения, долга и призвания был в поле внимания педагогов во все дни погружения.

Но не только научная педагогическая и методическая литература была в руках учителей на занятиях в лаборатории, но и современные художественные произведения о школе и учителе как источник педагогических знаний. Отобраны для изучения были три книги, каждая из которых играла важную роль в обсуждении проблем становления учителя в современной школе и путей наставничества. Каждая книга по-своему включалась в педагогическую рефлексию и создавала контент для дискуссий. Книга об учителе начальных классов – героине повести Марины Аромштам, книга о молодой учительнице истории Ольге и её наставнике Татьяне Павловне автора Ольги Камаевой, книга Александра Мурашева о разных типах педагогов и поиске современной методики. Представим эти издания в методическом опыте лаборатории, создающей условия для развития осознанности опыта её участниками. Именно эти книги в рейтинге значимости для молодого учителя заняли три первых места:

**1. М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы» [2].** Эта повесть дала возможность



обсудить роль педагогического дневника учителя в его саморазвитии, перечитать Януша Корчака с позиции самообразования педагога и его гуманистической позиции, обсудить проблемы взаимоотношения детей и их родителей с педагогом начальной школы, сформулировать «уроки жизни» педагогов, которые смогли осмыслить свой опыт педагогического общения с позиции анализа «проб, ошибок и побед».

**2. О. Камаева «Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы»** [9]. В этой книге опыт наставничества раскрыт через диалоги двух героинь: молодой учительницы истории Елены Константиновны (Ёлки) и опытного учителя Татьяны Павловны (Танюши).

«Напросилась к Танюше на урок. Неужели такое ещё бывает? Тишина, никакой суеты, дерготни, всё спокойно, почти по-домашнему. Будто попала в очень правильный, идеологически выверенный фильм, какие столь умело мастерили лет пятьдесят назад. Ну почему у меня не так?? Почему у всех не так?

Танюша слово прочитала мои мысли:

– Знаешь, Леночка, с чего начни... Детей сразу полюбить действительно сложно. Ты дело своё полюби. А через него и остальное придёт» [9, с. 34–35]. Содержание книги и противоречивые отзывы и рецензии дали возможность провести дискуссию и обсудить проблемы книги в сопоставлении с опытом конкретных учителей, которые пришли в лабораторию за новыми силами для своей работы в своих классах.

**3. А. Мурашев «Другая школа – 2»** [10] имела эпиграф «Образование – не система, а люди» и приглашала к путешествию внутрь школы, поэтому её содержание стало основой организационно-деятельностной игры. Провокационные, оригинальные, дискуссионные цитаты из книги превратились в «почтовых голубей», каждый учитель получил такого «голубя» и должен был вступить с автором в диалог, интерпретировать своё понимание цитаты и подтвердить или опровергнуть примером из своего педагогического опыта. Приведём пример одной цитаты: «Для меня базовая и самая интересная вещь – общение с детьми. Я воспринимаю их как своих собеседников. И поскольку я прекрасно чувствую, когда мне самому скучно на уроке, то всё время стараюсь сделать так, чтобы не было скучно никому из нас» [10, с. 210].

### Материалы и методы

**Цель лаборатории** – создание условий для развития педагогического мастерства и личностного потенциала педагога: учителя, воспитателя, библиотекаря школьной библиотеки, методиста, наставника молодых учителей – в условиях сотворческого взаимодействия и «живого общения» друг с другом и руководителем лаборатории – наставником. После года пандемии такое непосредственное общение приобрело характер целенаправленно и системно выстроенных «образовательных встреч» (В. И. Слободчиков). Чтобы содержание статьи было полезно методическим службам образовательных организаций любого ранга от школы до института, в статье подробно описаны принципы, программа и методики её создания.

Каждый принцип был ориентирован на реализацию ведущей идеи наставничества – создание условий для профессионально-личностного становления педагогов, у которых возникла внутренняя потребность в профессиональном росте.

Принцип событийности ориентировал на подготовку каждой встречи как эмоционально-интеллектуально значимого события, в котором для каждого есть роль и без него «народ неполный».

Принцип осознанности педагогического опыта был направлен на осмысление единства педагогического и жизненного опыта в интегративном единстве и в контексте опыта сообщества профессионалов.

Принцип открытости, саморазвития, сотворчества исключал дух соперничества, тревоги, страха неудачи, а окрылял и вдохновлял на коммуникацию, игру, творчество.

Принцип активной деятельности означал, что деятельность лаборатории – это ступень в самообразовании, точка отсчёта профессионального роста, а не итог.

Принцип персонализации (образовательные встречи с педагогами-профессионалами, обладающими опытом наставничества) предполагал, что на каждой встрече будет новая персона – наставник, у которого есть чему учиться как у личности яркой и состоявшейся.

Принцип выбора уровня активности и формы представления результата работы ориентировал на результат продвинутой, помогал не останавливаться на достигнутом, а идти вперёд и внести свой результат в итоговую книгу опыта.

Формат и тайминг очных встреч **дней погружения** был выстроен так, чтобы принципиально освободить педагогов от урочной деятельности и повседневности на каждую сессию и включить их в новую самообразовательную среду лаборатории (коммуникация, музыка, живопись, театр). Очные сессионные занятия проходили раз в месяц (с сентября по май) методом погружения и с отрывом от учебного процесса в школе – 6 часов работы в день. Каждый день был посвящён изучению и осознанию определенной темы, познанию её аспектов (содержательных, методических и деятельностных, эмоциональных, творческих). Каждый день погружения имел следующий алгоритм:

1. Рефлексия «вызовов времени» от каждого педагога и анализ барьеров личностного саморазвития.

2. Образовательная, основанная на последних достижениях науки лекция наставника-учёного с дидактическим материалом и учебной презентацией. Лекция посвящена монографической теме: о задачах и сущности педагогического профессионально-личностного становления, об источниках педагогического мастерства, о режиссуре современного урока, об искусстве воспитания, о самообразовательном чтении учителя, о роли содружества искусств в становлении учителя, о методиках наставничества и его результатах и т. д. Очень важно, чтобы каждая лекция откликнулась на проблемы современности и была актуальной в контексте саморазвития учителя.

3. Освоение педагогической технологии, использующей накопленный потенциал знаний и опыта: технология портфолио саморазвития, мастерская построения знаний, мастерская ценностных ориентаций, технология обобщения и систематизации знаний «Список», технология читательского семинара, технология презентации личности, технология собирания урока из пазлов, технология педагогической дискуссии, технология обсуждения фильма как педагогического события, технология организации летнего свободного чтения учеников и педагогов, рефлексивные технологии и т. д.

4. Образовательная встреча с гостем-наставником, который раскрывает в свободном формате «тайны» своего педагогического мастерства и свой путь в профессию, обязательно обучает педагогическим приёмам в ходе мастер-класса, делится идеями.

5. Завершающий этап реализуется вне аудитории института, лаборатория перемещается на выставку, в концертный зал, в библиотеку, в театр, на юбилейный творческий вечер писателя или учителя. Этот этап одаривает новым эмоциональным опытом, вдохновляет на новое чтение, встречу с музыкой, живописью, спектаклем. Смена самой атмосферы общения расширяет кругозор педагогов, которые приезжают из районов области, отвлекаются от повседневных бытовых забот и получают импульс новизны впечатлений.

6. Каждый день погружения имеет перспективу в форме творческого задания, которое требует от педагога интеграции выстроенного опыта с той педагогической работой, в которой учитель раскрывается как личность. Здесь очень важно осмысление источников знаний: каждый участник лаборатории становится «примером школы жизни» для других и уносит не только конспекты материалов и алгоритмы, но и «образцы решения проблем», педагогические шутки и истории, яркие воспоминания, приёмы поведения, открывает в своей работе новые ресурсы. Завершает каждый педагог реф-

лексию дня выбором афоризма как «точки роста» и связующей идеи «дня лаборатории» с его личной «жизнью в профессии»:

«Роман с книгой ничем заменить нельзя» (Д. Пеннак);

«Только влюблённый в своё дело может назваться учителем»;

«Нельзя останавливаться на достигнутом»;

«Традиция – это зажигание огня, а не поклонение пеплу» (Г. Малер);

«Школа как судьба, поэтому бывших учителей не бывает»;

«Жизнь даёт человеку три радости. Друга, любовь и работу. Каждая из этих радостей отдельно уже стоит многого. Но как редко они собираются вместе!» (А. и Б. Стругацкие «Стажёры»);

«Пишущий всегда активен»...

Погружение лаборатории в разные форматы коммуникации: выставки, экскурсии, праздники, фестивали, освоение современных педагогических технологий, встреча с гостем-наставником и итоговая рефлексия – освобождают от усталости и рутины. День заканчивался творческим сюрпризом, получением дидактического материала для создания индивидуального портфеля профессионального роста и общей фотографии.

Между сессиями самостоятельная исследовательская и педагогическая деятельность, которая позволяла апробировать новый материал, включить в работу новые технологии, увидеть и проверить на практике свой «рост». Каждый новый шаг начинался с вопросов, с презентации выполненных заданий, с поиска каждого педагога ответов на вызовы времени. В реализации программы лаборатории принимали участие 30 педагогов и пять приглашённых гостей-наставников.

Раскроем программу лаборатории, которая включала в себя следующие дни погружения в профессиональное саморазвитие, самопознание и сотворчество.

**Тема сентября: «Дело жизни» – от профессии к призванию»** [6; 13].

Знакомство. Технология рефлексивных часов. Основанная на последних достижениях науки лекция «**Читающий учитель: книги о школе и учителе**». Художественная литература о школе и учителе как источник саморазвития педагога. Творческое погружение в процесс. Разработка индивидуального плана саморазвития. Способы и приёмы презентации личности. **Читательский семинар «Имидж современного учителя»** [5]. Видеосеминар с включением материалов из киножурнала «Ерлаш». Создание портфолио профессионального роста как способа работы в лаборатории.

Образовательная встреча с гостем – профессионалом, победителем Всероссийского конкурса «Учитель родного языка и родной литературы», учителем литературы гимназии А. Грина **Жанной Георгиевны Касимовой**.

Событийное знакомство с перспективой работы ИРО Кировской области и ректором ИРО Кировской области – Н. В. Соколовой.

Экскурсия в Вятский художественный музей имени А. М. и В. М. Васнецовых и посещение юбилейной выставки Дмитрия Сенникова в Художественном музее.

*Самостоятельная работа:* создание портфеля профессионального роста, создание афиши и короткого выступления о книге, посвящённой школе и учителю.

**Тема октября: «Творческий кругозор педагога как источник мастерства воспитания».**

Презентация методических портфелей. Выступление каждого с афишей прочитанной книги. Освоение источников профессионального и личностного развития. Систематизация педагогического опыта. Основанная на последних достижениях науки лекция «Чувство дома» с использованием опыта посещения выставки Д. Сенникова. Просмотр и обсуждение фильма «Телёнок». **Мастерская построения знаний «Искусство воспитания человека по Соловейчику».**

Образовательная встреча с гостем – наставником, кандидатом философских наук, старшим научным сотрудником Кировской областной научной библиотеки имени

А. И. Герцена, лауреатом премии имени А. И. Герцена 2018 года **Натальей Ильиничной Злыгостевой**.

Участие в творческом вечере памяти учителя, поэта Маргариты Чебышевой в Кировской областной научной библиотеке им. А. И. Герцена.

*Самостоятельная работа:* просмотр и анализ фильма «Доживём до понедельника». Изучение книг С. Л. Соловейчика о школе и учителе.

**Тема ноября: «Человек читающий»**

Технология систематизации и обобщения знаний «Список». Навигация в детском и взрослом чтении. Типы и формы обратной связи в читательской деятельности. Ресурсы функционального чтения. Построение читательской биографии. **Мастерская жизнетворчества «Каждый выбирает для себя».**

Образовательная встреча с гостем – наставником, педагогом высшей категории, учителем русского языка и литературы пос. Костино МОУ СОШ № 5 с 1988 года, победителем президентского гранта лучших учителей РФ – **Ириной Витальевной Галкиной**.

Просмотр и анализ фильма «Это мы не проходили» о роли наставничества в педагогической деятельности.

*Самостоятельная работа:* просмотр и анализ фильмов на канале Культура «Монологи с режиссёром А. Прошкиным». Журнал «Школьная библиотека: сегодня и завтра» 2023, № 2.

**Тема декабря: «Урок как сотворчество ученика и учителя» [12].**

Педагогический поиск и его ресурсы в преподавании. Современный урок как ответ на вызов времени. Фестивали современных уроков, педагогические сообщества, методическая служба школы. **Мастерская построения знаний «Что такое счастье, это каждый понимал по-своему...»**

Образовательная встреча с наставником – кандидатом педагогических наук, научным сотрудником ИРО Кировской области, Заслуженным учителем РФ **Галиной Анатольевной Русских**.

*Самостоятельная работа:* разработка урока или мастерской с применением нового опыта работы в лаборатории.

**Тема января: «Проектная деятельность как способ профессионального развития».**

Теория и практика проектирования в становлении педагогического мастерства. Опыт проектной деятельности как сотворчество учеников, студентов и педагогов. **Мастерская жизнетворчества «Жизнь как чудо».**

Образовательная встреча с наставником – кандидатом педагогических наук, членом Общественной палаты Кировской области, директором ЧОУ ДО ЦИТО «Познание» **Ириной Витальевной Вылегжаниной**.

*Самостоятельная работа:* выездной семинар в школу № 74 на демонстрацию проекта «Мастерские роста».

**Тема марта: «Технологии самовоспитания и саморазвития личности: опыт преодоления жизненных кризисов».**

Пути и примеры самовоспитания и саморазвития. Человек как автор своей жизни. Способы организации сотворчества и рефлексии. **Мастерская жизнетворчества «В каждом человеке солнце».** Теория и практика педагогических мастерских. **Мастерская жизнетворчества «Дочки-матери».** Причины и опасности профессионального выгорания. Искусство в жизни человека. Музыка как судьба. Посещение концерта, выставки, спектакля. Художники Кировской области.

Технология рефлексии, диалог с искусством. **Технология урока: содружество искусств.**

Образовательная встреча с наставником – учителем, редактором детских телевизи-

онных передач Кировского телевидения, педагогом, классным руководителем Вятской гуманитарной гимназии, писателем **Тамарой Александровной Копаневой**.

Посещение выставки художника Максима Наумова и участие в юбилейном литературном вечере писателя Т. А. Копаневой в Кировской областной научной библиотеке имени А. И. Герцена.

*Самостоятельная работа:* подготовка портфеля профессионального роста к защите и выступлению с итогами работы в лаборатории на фестивале.

**Тема апреля и мая: «Успех и мастерство» (два дня).**

Технология педагогического саморазвития. Представление индивидуальных итогов и результатов самостоятельной творческой деятельности в форме выступления с презентацией. Изучение опыта жизнетворчества по биографиям выдающихся женщин в журналах из серии «История в женских портретах» (индивидуальный выбор журнала). Знакомство с зарубежным опытом [14].

Подготовка и проведение фестиваля «Успех и мастерство». Результаты саморазвития и персонализации. **Мастерская жизнетворчества «Жизнь – бесконечное познание, возьми свой посох и иди».**

Образовательная встреча с профессионалом – кандидатом педагогических наук, директором ИРО Кировской области **Наталией Вячеславовной Соколовой**.

Процесс профессионального роста в лаборатории был наполнен сотворческой деятельностью, которая была направлена на самораскрытие каждого, на стремление расти и развиваться, преодолевать признаки профессионального выгорания и усталости. В каждой встрече педагоги черпали новый заряд эмоций, новизны, перспектив чтения, выстраивали опыт освоения современных технологий. Аудитории были оснащены современной техникой и позволяли использовать презентации, музыку, фильмы.

### Результаты

В деятельности лаборатории профессионального роста имел значение не только итоговый результат, но и сам процесс, организация которого направлена на развитие в педагоге творческих, человеко-созидательных, интеллектуальных и эмоциональных сил. Можно рассматривать лабораторию как ресурс педагогического наставничества от «сердца к сердцу», через живое общение с коллегами, учёными, педагогами-профессионалами, которые готовы делиться секретами мастерства и своими «уроками жизни». Сверхзадачей лаборатории являлся человеческий потенциал наставничества, который открывал в профессиональном творчестве радость, оптимизм, жизнестойкость, опыт работы в команде, развивающую силу искусства, жажду новизны в своём деле.

Индивидуальный результат был направлен на формирование способности педагога осмысливать свой опыт, делать осознанный выбор представления своего результата работы в разных формах и жанрах индивидуальной творческой работы (презентация личности, проект, мастерская об индивидуальном результате своего развития в профессии, итоговая рефлексия, педагогический дневник, очерк, урок нравственного выбора, читательский дневник, портфолио профессионального роста). Все работы собирались и встраивались в описание опыта лаборатории и сохранялись в электронном формате.

Публичным результатом работы лаборатории был фестиваль «Успех и мастерство», на котором каждый выступал с индивидуальной рефлексией и представлял свой опыт профессионального роста. Технология «Презентация личности» была исключительно содержательной, потому что педагоги соединили в своём выступлении своё представление о прошлом, настоящем и будущем в профессиональной и личной жизни. Современный учитель – это вдохновляющая личность, критически мыслящая, открытая полилогу со своими учениками и готовая к сотворчеству с коллегами. Конечно, все участники лаборатории были разного возраста, с индивидуальным педагогическим стажем и жизненным опытом, но объединило их желание идти вперёд, чувствовать

в себе потенциал саморазвития, готовность открывать ресурсы профессионального роста. Для диагностики результатов были использованы методика гуманитарной экспертизы, монографические характеристики, технология «Презентация личности», творческие задания, рефлексивный анализ, диагностика публичного выступления и его самооценка, диагностика индивидуального стиля деятельности. Принципиально исключался момент соревнования и рейтинга, создавалась комфортная атмосфера открытости и взаимопомощи по принципам педагогических мастерских. Каждый участник анализировал свой индивидуальный «профессиональный рост».

**Приведём два примера из листов самоанализа:**

«Встреча с Заслуженным учителем РФ, наставником педагогов Кировской области **Галиной Анатольевной Русских стала событием.** За плечами кандидата педагогических наук, доцента Вятского педагогического университета, бывшего ректора Кировского института повышения квалификации работников образования столько уникального опыта наставничества, что медаль Ушинского достойно отражает её авторитет. Упорство, сила воли и, конечно же, неисчерпаемый опыт педагога-наставника.

Галина Анатольевна посвятила педагогике всю свою жизнь, и можно сказать, что для неё педагог – это не профессия, а призвание. Она считает главными качествами учителя любовь к своей профессии, умение понять и развить способности обучающихся в том или ином направлении. С большим вниманием мы слушали рассказ Галины Анатольевны о её профессиональном становлении, о мастерстве развивающего обучения. С Галиной Анатольевной было весело и интересно вести беседу. Она зарядила всех своей энергией. Если подумать, откуда столько света и добра, то ответ будет один – из щедрого сердца, которое наполнено любовью к своему делу. Порядочность, доброжелательность, простота и мягкость, стремление понять заботы других, оказать помощь и содействие всем – вот что характерно для неё. Хочется сказать слова благодарности за проведённый мастер-класс, его вдохновляющую энергию. Этот мастер-класс мы обязательно проведём со своими коллегами (из работы Ольги Михайловны Сенькиной, воспитателя Муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения Детский сад «Родничок» пос. Гирсово Кировской области Юрьянского района, педагогический стаж 8 лет, высшее образование).

«Долго раздумывала, какое произведение взять у А. А. Лиханова для классного часа. ... Выбор остановила на повести «Благие намерения» – вечная тема, брошенные дети, молодая учительница, огонь в глазах и сердце. Да ещё и фильм мне в помощь. Урок построила таким образом, что сюжет книги, складывался из рассказа самих ребят (они книгу читали), фрагментов фильма «Благие намерения» и чтения вслух наиболее ярких моментов. Некоторые меня удивили именно сейчас. Например: «Самое тяжкое в учителе, самое неизлечимое – коли он трясётся за свой престиж, боится признать ошибку да ещё в ошибке упрямится. Этот камень тяжек, немало колёс побьётся и покалечится о его упрямые бока, немало спиц лопнет, и самый для учителя тяжкий грех – валить, пользуясь авторитетом профессии, с больной головы на здоровую, да ещё ежели голова эта малая, ученическая...» «Наверное, только педагоги знают, как трудно любить чужих детей, всяких детей, туповатых, раздражительных, коварных, слишком раздражительных». В конце урока мы обменялись с ребятами именно запомнившимися фразами из книги (фильма).

В заключение хочется отметить, что в рамках работы лаборатории между слушателями сложилась тёплая атмосфера взаимопонимания и взаимовыручки. Эта лаборатория объединила действительно творческих людей, для которых процесс созидания является неотъемлемой частью существования, что они и демонстрируют на занятиях, буквально фонтанируя идеями и помогая друг другу воплощать их в конкретный результат.

Работа в лаборатории всегда увлекательна, находишь новое и, создавая что-то,

учишься мастерству. Атмосфера рабочая, но очень тёплая. Благодаря лаборатории мы, педагоги, знакомимся с единомышленниками. Это очень ценно!» (из работы Ольги Александровны Андреевой, учителя истории МКОУ СОШ пос. Вичевщина Куменского района Кировской области, стаж 30 лет).

### Заключение

#### **Экспериментальный характер лаборатории профессионального роста**

Лаборатория профессионального роста в Год педагога и наставника каждому её участнику открыла три источника и «три двери» (М. Тарковский):

– в свободное пространство самообразования современного учителя как источник педагогических знаний;

– в русскую культуру и искусство как источник эмоциональных ресурсов учителя;

– в опыт педагогического наставничества как технологического «открытого общения» и доверия друг к другу как источник методического мастерства.

Электронное методическое пособие и эта статья дают возможность использовать идею, методику и опыт лаборатории в образовательном пространстве страны: в школах, институтах развития образования, в системе повышения квалификации педагогов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список источников

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.

2. Аромштам М. Когда отдыхают ангелы. М. : Компас Гид, 2010. 208 с.

3. Вылегжанина И. В. Проект как путешествие: размышление мамы и педагога. Киров : О-Краткое, 2021. 84 с.

4. Галицких Е. О., Двоеглазов В. В. Профориентационный проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»: опыт реализации и перспективы внедрения [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 2 (144), с. 66–75. URL: [http://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/vyatsu/144\(2\)2022/7.-galickih-dvoeglazov.pdf](http://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/vyatsu/144(2)2022/7.-galickih-dvoeglazov.pdf) DOI: 10.25730/VSU.7606.22.021 (дата обращения: 15.08.2023).

5. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнотворчества. М. : Библиомир, 2016. 272 с.

6. Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы. М. : АСТ, Астрель, 2013. 285 с.

7. Колесникова И. А. Основы андрагогики. М. : Академия, 2007. 240 с.

8. Мурашев А. Другая школа<sup>2</sup>. Образование – не система, а люди. М. : Бомбора, 2021. 368 с.

9. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя. М. : Смысл, 2007. 255 с.

10. Развитие профессионального роста педагога: Всероссийская научно-практическая конференция (Киров, 21 ноября 2019 года) [Электронный ресурс] : сб. мат-лов / сост. М. С. Давыдова; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». Киров : Полиграфона, 2019. 215 с. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1701327460&tld=ru&lang=ru&name=razvitie-professionalnogo-rosta-pedagoga.pdf&text> (дата обращения: 22.07.2023).

11. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования ; 2-е изд. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/SOPo-2005/SOP-001.HTM> (дата обращения: 24.05.2023).

12. Современный урок: традиции и инновации [Электронный ресурс] : сб. мат-лов Всероссий. науч.-практ. конф. (Киров, 26–27 ноября 2015 года). Киров : Старая Вятка, 2015.

741 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29915384&ysclid=lpkv5cfdkpg624783410> (дата обращения: 12.04.2023).

13. Терентьева Н. П. Пути формирования мотивации к педагогической деятельности у студентов-филологов [Электронный ресурс] // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации. Т. III. Образование и психологическое развитие человека в эпоху глобализации и цифровизации: мат-лы Междунар. науч. культурно-образоват. форума (Челябинск, 6–8 апреля 2022 г.) / под ред. Т. Ф. Семьян, А. Н. Богачева, И. О. Котляровой, М. В. Потаповой. Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2022. С. 469–471. URL: <https://eurasia.susu.ru/wp-content/uploads/2022/07/Том-3.pdf> (дата обращения: 15.05.2023).

14. Ямбург Е. А. Школа и её окрестности. М. : Центр книги Рудомино, 2011. 592 с.

15. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. T. M. Re-imagining teacher mentoring for the future [Electronic resource] // Professional Development in Education February 2023. Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480> (accessed: 20.05.2022).

### References

1. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebny kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: a training course for creative self-development]. Kazan, Centr innovatsionnykh tekhnologiy Publ., 2006. 608 p.

2. Aromshtam M. *Kogda otdyhayut angely* [When the angels are resting]. Moscow, Kompas Gid Publ., 2010. 208 p.

3. Vylegzhanina I.V. *Proekt kak puteshestvie: razmyshlenie mamy i pedagoga* [A project like a journey: the reflection of a mother and a teacher]. Kirov, O-Kratkoe Publ., 2021. 84 p.

4. Galitskikh E.O., Dvoeglazov V.V. Proforientatsionnyy proekt Obrazovatelye vstrechi s pedagogami-professionalami: opyt realizatsii i perspektivy vnedreniya [Career guidance project Educational Meetings with Professional Teachers: implementation experience and prospects for implementation]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [The State Vyatka University Bulletin]. 2022, no. 2(144), pp. 66–75. Available at: [http://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/vyatsu/144\(2\)2022/7.-galitskikh-dvoeglazov.pdf](http://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/vyatsu/144(2)2022/7.-galitskikh-dvoeglazov.pdf) (In Russian).

5. Galitskikh E. O. *Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life creation]. Moscow, Bibliomir Publ., 2016. 272 p.

6. Kamaeva O. *Yolka. Iz shkoly s lyuboviyu, ili Dnevnik uchitel'nitsy* [Christmas tree. From school with love, or the teacher's Diary]. Moscow, AST, Astrel Publ., 2013. 285 p.

7. Kolesnikova I.A. *Osnovy andragogiki* [The Basics of Andragogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 240 p.

8. Murashev A. *Drugaya shkola. Obrazovanie – ne sistema, a lyudi* [Another school. Education is not a system, but people]. Moscow, Bombora Publ., 2021. 368p.

9. Nizovskikh N.A. *Chelovek kak avtor samogo sebya* [Man as the author of himself]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 255 p.

10. *Razvitie professionalnogo rosta pedagoga: Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (Kirov, 21 noyabrya 2019 goda): Sbornik materialov. Sost. M.S. Davydova* [Development of professional growth of a teacher: All-Russian scientific and practical conference (Kirov, November 21, 2019): collection of materials. Comp. by M.S. Davydova]. Kirov, Poligrafovna Publ., 2019. 215 p. Available at: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1701327460&tld=ru&lang=ru&name=razvitie-professionalnogo-rosta-pedagoga.pdf&text> (accessed 22 July 2023) (in Russian)

11. Slobodchikov V.I. *Ocherk ipsikhologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education]. Birobidzhan, BGPI Publ., 2005. 272 p. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/SOp0-2005/SOP-001.HTM> (In Russian).



12. *Sovremenniy urok: traditsii i innovatsii: sbornik materialov Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (26–27 noyabrya 2015 goda)* [Modern lesson: traditions and innovations: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (November 26–27, 2015)]. Kirov, Staraya Vyatka, 2015. 741 p. Available at: [https://www.elibrary.ru/ip\\_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D29915384](https://www.elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D29915384) (accessed 12 April 2023) (In Russian).

13. Terentyeva N.P. Puti formirovaniya motivatsii k pedagogicheskoy deyatel'nosti u studentov-filologov [Ways to form motivation for pedagogical activity among students of philology]. *EVRAZIYA-2022: socialno-gumanitarnoe prostranstvo v epokhu globalizatsii i tsifrovizatsii. Vol. III. Obrazovanie i psikhologicheskoe razvitie cheloveka v epokhu globalizatsii i tsifrovizatsii: materialy Mezhdunar. nauchno kulturno-obrazovatel'nogo foruma (Chelyabinsk, 6–8 aprelya 2022 g.)*. pod red. T.F. Semyan, A.N. Bogacheva, I.O. Kotlyarovoy, M.V. Potapovoy [Social and Humanitarian Space in the Era of Globalization and Digitalization. VOL. III. Education and Human Psychological Development in the Era of Globalization and Digitalization: Proceedings of the International Scientific Cultural and Educational Forum (Chelyabinsk, April 6–8, 2022) ed. by T.F. Semyan, A.N. Bogacheva, I.O. Kotlyarovoy, M.V. Potapovoy]. Chelyabinsk, Izdatelskiy centr YuUrGU, 2022, pp. 469–471. Available at: [https://www.elibrary.ru/ip\\_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fselid%3D49380855%26id%3D49228137](https://www.elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fselid%3D49380855%26id%3D49228137) (In Russian).

14. Yamburg E.A. *Shkola i eya okrestnosti* [The school and its surroundings]. Moscow, Centr knigi Rudomino Publ., 2011. 592 p.

15. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen Hoa T.M. Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education February 2023*. Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480> (accessed 20 May 2022) (In English).

**Елена Олеговна Галицких**

*доктор педагогических наук,  
профессор*

*Институт развития образования  
Кировской области*

*610046, Россия, г. Киров, ул. П. Ердякова, 23/2*

*тел.: +7 (8332) 255442*

**Elena O. Galitskikh**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor*

*Institute for the Development of Education  
of the Kirov region*

*23/2 R. Yerdyakov St, Russia, Kirov, 610046*

*Tel: +7 (8332) 255442*

**Статья поступила в редакцию 13.10.2023, одобрена после рецензирования 01.11.2023, принята к публикации 05.11.2023.**

УДК 37.08

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-538-547

Научная статья

## Научно-методическое сопровождение методических объединений педагогов: от моделирования к реализации

А. В. Молокова

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск  
[amolokova@mail.ru](mailto:amolokova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1879-2937>

### Аннотация.

**Введение.** Непрерывность профессионального развития педагогов является приоритетной задачей, в решение которой включены организации дополнительного профессионального педагогического образования. Традиционное повышение квалификации педагога в ходе освоения дополнительных профессиональных программ один раз в три года не даёт значимого и стойкого эффекта, если педагог не получает поддержки единомышленников, возвращаясь на рабочее место. Научно-методическое сопровождение методических объединений муниципального и институционального уровней является одним из условий эффективности осуществляемой ими деятельности.

**Материалы и методы.** С опорой на методологию системно-деятельностного, компетентностного и андрагогического подходов в Новосибирской области моделировался процесс научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений педагогических работников, цель которого – обеспечение условий для профессионального взаимодействия педагогов в таких объединениях (при лидирующей роли их руководителей), способствующую совершенствованию качества профессиональной деятельности с учётом федерализации содержания и нормативных требований в сфере образования. Для определения результативности реализации модели использовались такие методы, как включённое наблюдение, анкетирование и интервьюирование руководителей муниципальных методических объединений, анализ и интерпретация результатов. Данные, полученные посредством анкетирования методических лидеров – руководителей методических объединений муниципального уровня, приводятся в статье.

**Результаты.** Разработанная при участии автора модель научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений конкретизирует взаимодействие субъектов системы образования, вертикальные и горизонтальные связи между ними. Её апробация подтверждает адекватность выбора методологического основания и позволяет достичь некоторых эффектов в профессиональном развитии педагогов-лидеров, избранных руководителями методических объединений, а также в совершенствовании компетенций специалистов, осуществляющих научно-методическое сопровождение этих объединений. Количественный и качественный анализ результатов анкетирования руководителей методических объединений подтверждает гипотезу об оптимальности разработанной модели как инструмента научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений педагогов.

**Заключение.** Потенциальные возможности для дальнейшего развития региональной

модели научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений заключаются в интеграции практики её реализации в структуру регионального сегмента единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников, масштабировании на других уровнях системы образования.

**Ключевые слова:** педагогические работники, муниципальные методические объединения, модель, научно-методическое сопровождение

**Для цитирования:** Молокова А. В. Научно-методическое сопровождение методических объединений педагогов: от моделирования к реализации // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 538–547. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-538-547>

### Scientific and Methodological Support for Teachers' Methodological Associations: from Modeling to Implementation

Original article

**Anna V. Molokova**

*Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining  
of Education Workers, Novosibirsk  
amolokova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1879-2937>*

#### **Abstract.**

**Introduction.** *Continuity of professional development of teachers is a priority task, and the organizations of additional professional pedagogical education are a part of the solution. Traditional advanced training for teachers during the development of additional professional programs once every three years does not produce a significant and lasting effect if the teacher does not receive the support of like-minded people when returning to the workplace. Scientific and methodological support for methodological associations at the municipal and institutional levels is one of the conditions for the effectiveness of their activities.*

**Materials and methods.** *Based on the methodology of system-activity, competence-based and andragogical approaches, the process of scientific and methodological support for municipal methodological associations of teaching staff was modeled in the Novosibirsk region. Its goal is to provide conditions for professional interaction of teachers in such associations (under the direction of their leaders) to improve the quality of professional activity, taking into account the federalization of content and educational regulations. To determine the effectiveness of the implementation of the model, methods such as participant observation, questioning and interviewing the heads of municipal methodological associations, analysis and interpretation of the results were used. The survey data of methodological leaders – heads of methodological associations at the municipal level are presented in the article.*

**Results.** *The model of scientific and methodological support for municipal methodological associations, developed with the author's participation, elaborates on the interaction of subjects in the education system, and vertical and horizontal links between them. Its testing confirms the adequacy of the choice of methodological basis and makes it possible to achieve some effects in the professional development of teacher leaders elected to be the heads of methodological associations, as well as in the improvement of the competencies of specialists providing scientific and methodological support to these associations. Quantitative and qualitative analysis of the results of the questioning of methodological association leaders confirms the hypothesis about the optimality of the developed model as a tool for scientific*

and methodological support for municipal teachers' methodological associations.

**Conclusion.** Potential opportunities for further development of the regional model of scientific and methodological support for municipal methodological associations lie in the integration of the practice of its implementation into the structure of the regional segment of the unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff, scaling at other levels of the education system.

**Keywords:** teaching staff, municipal methodological associations, model, scientific and methodological support

**For citation:** Molokova A.V. Scientific and Methodological Support for Teachers' Methodological Associations: from Modeling to Implementation. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (4): pp. 538-547 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-538-547>

### Введение

Одной из приоритетных задач системы дополнительного профессионального педагогического образования является совершенствование актуальных в конкретный момент развития образовательных систем компетенций педагогических работников. В этом заключается особый смысл и наибольшая сложность для специалистов, работающих в институтах развития образования и повышения квалификации педагогов. Особенно остро противоречие между сложившейся практикой повышения квалификации и переподготовки работников образования и необходимостью мобильного реагирования на изменяющиеся вызовы проявилось с началом реализации требований и задач национального проекта «Образование» [1]. Обеспечение непрерывности профессионального развития педагогов актуализировало необходимость пересмотра подходов к организации научно-методического сопровождения педагогов [2] в части поддержания его непрерывности. С учётом истории вопроса, анализа ключевого понятия и сложившейся практики [3–6, 10 и др.] формулировалась научная идея регионального решения проблемы, обусловленной названным противоречием.

В Новосибирской области 35 муниципалитетов, каждый из которых имеет различающиеся по своей структуре и содержанию деятельности методические службы. Попытка упорядочить и систематизировать их работу через создание отдельного подразделения в структуре института повышения квалификации не увенчалась успехом, в том числе и в связи с особенностями подчинённости методистов на муниципальном уровне. Информирование об изменениях в сфере образования, новых требованиях и задачах, различные методические события и мероприятия, организуемые на региональном уровне, не влияли существенно на работу конкретного педагога и образовательный процесс для каждого ученика. В связи с этим возникла идея моделирования нового формата развития методической деятельности в регионе. Организационная идея модели состоит в развитии вертикальных связей между кафедрами регионального института повышения квалификации и руководителями муниципальных методических объединений, избранными своими коллегами – лидерами институциональных методических объединений, а также совершенствовании горизонтального взаимодействия педагогов на муниципальном уровне. Существенно, что в регионе от 25 до 36 таких педагогических сообществ в различных муниципалитетах, соответственно, сотни методических лидеров муниципального уровня взаимодействуют с кафедрами Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее – институт) в соответствии с моделью, которая разработана и реализуется в регионе в течение трёх лет. Установление вертикальных связей позволило

реализовать научно-методическое сопровождение муниципальных методических объединений через непосредственные контакты с их руководителями, а также через следующие направления деятельности:

- разработка и проведение цикла сессий (стратегических, проектировочных и методических) для руководителей всех видов муниципальных методических объединений;
- подготовка методических рекомендаций, инструкций, алгоритмов, видеосюжетов, позволяющих руководителям муниципальных методических объединений транслировать ключевое содержание каждой сессии на муниципальном уровне, организуя заседания возглавляемых ими объединений в интерактивном формате по заданному образцу;
- разработка рекомендаций и оказание консультативной помощи по проведению педагогической диагностики качества образовательного процесса и самообследования результативности методической работы по единой региональной методической теме;
- анализ и обобщение лучших практик педагогической и методической деятельности, осуществляемой руководителями муниципальных методических объединений, выявленных в ходе конкурсов профессионального мастерства;
- организация целевого повышения квалификации для муниципальных методических команд по ключевым вопросам реализации актуальных нормативных требований (ФГОС ОО, ФООП, ФАОП и др.), в том числе и по дополнительным профессиональным программам, разработанным в институте и включённым в федеральный реестр.

### **Материалы и методы**

Методологической основой модели являются системно-деятельностный, компетентностный и андрагогический подходы. Их учёт в моделировании состоит:

- в приоритете субъектности и активности педагогических работников в ходе проектирования и реализации профессионального развития при соответствующей мотивации и целеполагании с обязательной поэтапной рефлексией;
- в акцентировании гуманистического контекста научно-методического сопровождения как процесса помощи и поддержки по запросу на основе взаимодействия, сотрудничества и доверия в части выявления дефицитов профессиональных компетенций педагогов и мер по их устранению;
- в следовании андрагогическим принципам (адресности, вариативности, индивидуализации и интерактивности, открытости и совместной деятельности) при организации разнообразных событий по всем направлениям научно-методического сопровождения педагогов.

Особое значение в разработке и практической реализации модели имеет использование следующих методов: изучение и систематизация положений теории и практики научно-методического сопровождения педагогов; апробация и внедрение научно обоснованной формы взаимодействия специалистов института и руководителей муниципальных методических объединений; анкетирование и интервьюирование всех участников проекта; анализ и интерпретация полученных результатов, включая данные проводимой в муниципалитетах педагогической диагностики и самообследования руководителями качества методической работы.

### **Результаты**

Прямая связь руководителей кафедр института с муниципальными методическими лидерами выстроена согласно логике управленческого цикла и реализуется в рамках единой методической темы, научно-методическое сопровождение осуществляется и анализируется в соответствии с индикаторами, корреспондирующими перечисленным направлениям этой деятельности. В течение двух лет внимание акцентировалось на формировании и оценке функциональной грамотности обучающихся. Были достигнуты существенные результаты в части создания педагогических условий для решения

задач региональной повестки в этом аспекте. Среди них актуализация тематики педагогических исследований в аспирантуре института, выстраивание их логики и содержания в соответствии с региональными дефицитами и вызовами [7]. Позднее тема была существенно расширена за счёт обращения к положениям федеральных стандартов и образовательных программ, включая адаптированные. В связи с этим особое значение приобретает единство требований к научно-методическому сопровождению педагогических работников, осуществляемому специалистами института.

Продолжаются реализация цикла сессий, индивидуальные стажировки и командное повышение квалификации по всем видам объединений на региональном и муниципальном уровнях, проводятся конкурсы профессионального мастерства, в которых руководители методических объединений могут проявить свои компетенции как методические лидеры и одновременно как лучшие педагоги в своих направлениях деятельности. Осуществляется консалтинг, в муниципалитеты передаётся значительное количество методических рекомендаций, разрабатываемых по запросу и к конкретным событиям, особое значение имеет участие специалистов кафедр в заседаниях методических объединений педагогов на муниципальном уровне [8]. Главный положительный эффект реализации модели – продуктивное взаимодействие педагогов на региональном и муниципальном уровнях обеспечено, достигнуто единое понимание перспектив дальнейшего развития методической работы в муниципалитетах и регионе.

Не менее значимым результатом реализации модели является профессиональное развитие специалистов института. Ими опубликованы десятки научных и методических статей, процесс апробации модели системно представляется в ходе международных и всероссийских научно-практических конференций и форумов, обобщение передового опыта методической работы издаётся в виде сборников статей и конкурсных материалов.

Кроме того, по инициативе регионального министерства образования проведено анкетирование 837 методических лидеров с целью выявления их загруженности, особенностей деятельности, отношения к научно-методическому сопровождению. Анализ результатов показал, что при сохраняющейся неоднородности педагогических сообществ, прежде всего по количеству участников (от 5 до 330 педагогов), зафиксированы общие тенденции:

- свыше 30 часов в неделю работают более 70 % руководителей методических объединений;
- большинство из них имеют стаж от 20 до 30 лет;
- лидеры аттестованы на высшую квалификационную категорию (более 70 %), 20 % – на первую;
- почти половина руководителей ММО не имеют классного руководства, а 36,7 % не организуют внеурочную деятельность учеников;
- 10 % работают с двумя классами;
- 63 % имеют дополнительные виды занятости.

Потенциал методических лидеров – руководителей муниципальных методических объединений важен для развития методической работы на местах, зачастую приводящей к перегрузке. Предположение подтверждается ответами педагогов на вопрос о том, что больше всего им не нравится в деятельности руководителя муниципального методического объединения. Примеры высказываний таковы:

- большой объём документации, невысокая зарплата, нехватка времени и ресурсов;
- незаинтересованность в общей командной работе некоторых школ и педагогов муниципалитета;
- внеплановые мероприятия, дополнительная срочная отчётность по различным вопросам, деятельность, не относящаяся к функциональным обязанностям;
- затраты времени на бумажную-объяснительную работу, не относящуюся к зада-

чам методического лидера;

– ограничение возможности выезда в региональный центр на семинары, сессии и другие методические события в связи с удалённостью.

Наиболее значимым является факт положительного отношения руководителей методических объединений к качеству научно-методического сопровождения их деятельности со стороны специалистов института. Педагоги отмечают устойчивую обратную связь в межсессионный период, обозначая разнообразные способы её осуществления (чат, телефон, система дистанционного образования, видео-конференц-связь, электронная почта). Сессии при этом названы яркими событиями, участие в которых имеет большое значение для непрерывного профессионального развития муниципальных методических лидеров. Качество сессий положительно оценивают 95,8 % руководителей педагогических объединений, при этом отмечая, что больше всего им нравится:

– живое общение с коллегами, обмен опытом, обозначение проблем и решение их при взаимодействии на общих мероприятиях и в частном порядке;

– единство цели, задач, требований в работе всего региона и каждого муниципалитета, стремление к общему высокому результату образовательных показателей;

– получение информации от первых лиц – методистов регионального института;

– погружение в инновационные вызовы, изучение нормативных документов при поддержке наставников;

– глубокое освоение актуальных тем и новых форм их преподнесения как опытными, так и молодым коллегам.

Существенно, что время подготовки лидеров к трансляции полученных в ходе сессий методических материалов на муниципальном уровне, по их оценкам, не слишком велико и имеет тенденцию к сокращению. Около половины педагогов отмечают, что им необходимы 2–3 дня, пятая часть готова сделать это гораздо быстрее, остальные тратят неделю, но уверены, что могут сократить данный срок. Оптимизации подготовки к проведению заседания объединений педагогов в муниципалитетах способствуют методические рекомендации, подготовленные специалистами института. Например, при проектировании урока задаётся рамка с планируемыми результатами обучающихся, достижение которых обязательно в соответствии с заданной темой. Для выбора методических средств учителям необходимо ответить на вопросы, сгруппированные по этапам урока в соответствии с методологией системно-деятельностного подхода.

Мотивационно-целевой этап:

– Как будет обеспечиваться мотивация обучающихся к учебной деятельности по теме?

– Что необходимо запланировать для принятия или самостоятельного выдвижения цели учебного занятия детьми?

– Какое участие примут школьники в планировании учебного занятия?

Содержательно-деятельностный этап:

– Как будет организована учебная деятельность учеников, направленная на достижение цели?

– Каким образом ученики будут корректировать свои действия, ориентируясь на цель урока?

– Как будет обеспечиваться включённость каждого школьника в выполнение необходимых учебных действий?

– Что будет предприниматься в целях предотвращения неуспешности учеников?

– Как планируется организовать учебный процесс в зоне ближайшего развития каждого ребёнка?

– Какие условия для формирования функциональной грамотности будут созданы?

– Как будет использоваться воспитательный потенциал темы урока?

Рефлексивно-оценочный этап:

– Каким образом будут представлены результаты работы каждого ребёнка и/или совместной деятельности?

– Как и кем будут оцениваться достигнутые детьми результаты?

– Как будет организована рефлексия по итогам учебного занятия?

– Каким будет домашнее задание?

Анализ и критериальное оценивание ответов на эти вопросы составляют содержание сессии, посвящённой проектированию урока. Её итогом являются проекты, видеозапись которых используется руководителями муниципальных методических объединений в качестве наглядного материала для проведения заседаний в муниципалитетах.

### Заключение

Дальнейшее развитие разработанной в регионе модели научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений предполагает системную интеграцию реализуемой практики взаимодействия возглавляющих их методических лидеров со специалистами института в структуру регионального сегмента федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников [9]. Потребуется дальнейшее совершенствование содержания и форм проведения цикла сессий, а также:

– включение руководителей муниципальных объединений в методический актив региональной системы образования;

– вовлечение этих методических лидеров в экспертную деятельность;

– делегирование им функций разработки и сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного развития педагогов в муниципалитетах на основе выявленных профессиональных дефицитов.

Таким образом, в ответ на новые вызовы на региональном уровне решена задача разработки и реализации научно обоснованной модели научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений, базирующейся на известных методологических подходах и обладающей при этом теоретической новизной и практической значимостью.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список источников

1. Образование [Электронный ресурс] : нацпроект. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 30.10.2023).

2. Александрова Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 14–21.

3. Вейдт В. П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. № 3 (15) / сентябрь. С. 14–24. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (дата обращения: 30.10.2023).

4. Давлятшина О. В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2017. URL: [https://yspu.org/Архив\\_-\\_Д\\_212.307.08\\_-\\_Список\\_диссертаций](https://yspu.org/Архив_-_Д_212.307.08_-_Список_диссертаций) (дата обращения: 30.10.2023).

5. Ефлова З. Б. Профессиональное становление педагога в контексте непрерывного



педагогического образования: расширяем горизонты, раздвигаем границы // Развитие кадрового потенциала сферы образования: Перегрузка системы непрерывного педагогического образования : сб. науч. мат-лов междунар. форума «Евразийский образовательный диалог» / под науч. ред. А. В. Золотарёвой (Ярославль, 1–30 июня 2023 г.). Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 307 с.

6. Мурзалинова А. Ж., Альмагамбетова Л. С., Абильдина С. К., Чокушева А. И., Уалиева Н. Т. Развитие лидерства учителей как инструмент непрерывного развития в условиях повышения квалификации // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». № 3(107). 2022. С. 110–121. DOI: 10.31489/2022Ped3/110-121

7. Поздеева С. И., Нерадовская О. Р., Игна О. Н. и др. Тематика, проблемное поле и оценка качества современных научно-педагогических исследований : монография. Томский государственный педагогический университет. Томск : ТГПУ, 2022. 137 с. URL: <http://fulltext.tspu.edu.ru/OA/m2022-08.pdf> (дата обращения: 18.05.2023).

8. Молокова А. В. Профессиональное развитие педагогов в контексте региональных вызовов // Развитие кадрового потенциала сферы образования: Перегрузка системы непрерывного педагогического образования : сб. науч. мат-лов междунар. форума «Евразийский образовательный диалог» / под науч. ред. А. В. Золотарёвой (Ярославль, 1–30 июня 2023 г.). Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 307 с.

9. О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 года № Р-174 [Электронный ресурс] : распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения 30.09.2023).

10. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И., Романова В. Ю., Хомякова И. С., Кочурова Е. Э., Рызде О. А.; Виноградова Н. Ф., Петрашко О. О. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. 288 с.

### References

1. *Obrazovanie: natsproekt. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoy Federatsii*. [Education: national project. Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed 30 October 2023). (In Russian).

2. Aleksandrova E.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov [Scientific and methodological support for teachers]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, no.6 (117), pp. 14–21. (in Russian)

3. Vejdt V.P. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga: sodержanie i napravleniya deyatelnosti [Scientific and methodological support for a teacher: content and directions of activity]. *Nauchno-metodicheskiy elektronniy zhurnal «Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya»* [Scientific and methodological electronic journal “Kaliningrad Vestnik of Education”], 2022, no. 3 (15), pp. 14–24. Available at: <https://koirojurnal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (accessed 30 October 2023). (In Russian).

4. Davlyatshina O.V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie professionalno-lichnostnogo razvitiya pedagogov obshcheobrazovatelnoy organizatsii: dis. ... kand. ped. nauk* [Scientific and methodological support for professional and personal development of teachers of the general educational organization: dis. Cand. ped. sci.], 13.00.01., 2017. Available at: [https://yspu.org/Arkhiv\\_-\\_D\\_212.307.08\\_-\\_Spisok\\_dissertatsij](https://yspu.org/Arkhiv_-_D_212.307.08_-_Spisok_dissertatsij) (accessed 30 October 2023). (In Russian).

5. Eflova Z.B. Professionalnoe stanovlenie pedagoga v kontekste nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: rasshiryayem gorizonty, razdvigaem granitsy [Teacher Professional

Development in the Context of Continuing Teacher Education: Expanding Horizons, Pushing Boundaries]. *Razvitie kadrovogo potentsiala sfery obrazovaniya: Perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. mat-lov mezhdunar. foruma «Evraziiskiy obrazovatelnyy dialog»* [Development of Personnel Potential in Education: Rebooting the System of Continuing Pedagogical Education: a collection of scientific proceedings of the International Forum “Eurasian Educational Dialogue”]. Yaroslavl, RIO YAGPU, 2023. 307 p. (In Russian).

6. Murzalinova A.Zh., Almagambetova L.S., Abildina S.K., Chokusheva A.I., Ualieva N. T. Razvitie liderstva uchiteley kak instrument nepreryvnogo razvitiya v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii [Development of teachers’ leadership as a tool for continuous development in the conditions of advanced training]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya «Pedagogika»* [Bulletin of the Karaganda University. Series “Pedagogy”], 2022, no. 3(107), pp. 110–121. DOI: 10.31489/2022Ped3/110-121 (In Russian).

7. Pozdeeva S.I., Neradovskaya O.R., Igna O.N. i dr. *Tematika, problemnoe pole i otsenka kachestva sovremennykh nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy: monografiya* [Topics, problem field, and quality assessment of modern scientific and pedagogical research: a monograph.]. Tomsk, TGPU, 2022. 137 p. Available at: <http://fulltext.tspu.edu.ru/OA/m2022-08.pdf> (accessed 18 May 2023). (In Russian).

8. Molokova A.V. Professionalnoe razvitie pedagogov v kontekste regionalnykh vyzovov [Professional development of teachers in the context of regional challenges]. *Razvitie kadrovogo potentsiala sfery obrazovaniya: Perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. mat-lov mezhdunar. foruma «Evraziiskiy obrazovatelnyy dialog»* [Development of Personnel Potential in Education: Rebooting the System of Continuing Pedagogical Education: a collection of scientific proceedings of the International Forum “Eurasian Educational Dialogue”]. Yaroslavl, RIO YAGPU, 2023. 307 p. (In Russian).

9. *O vnesenii izmeneniy v Kontseptsiyu sozdaniya edinoy federalnoy sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, utverzhdannuyu rasporyazheniem Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoy Federatsii ot 16 dekabrya 2020 goda № R-174: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoy Federatsii ot 15 dekabrya 2022 g. № R-303* [On Amendments to the Concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for educators and managers, approved by the Ministry of Education of the Russian Federation of December 16, 2020 № R-174: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 15, 2022 No. R-303.]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf-592bee7e324ca2bfda90/> (accessed 30 September 2023). (In Russian).

10. Vinogradova N.F., Kochurova E.E., Kuznetsova M.I., Romanova V.Yu., Khomyakova I.S., Kochurova E.E., Rydze O.A.; Vinogradova N.F., Petrashko O.O. *Funktsionalnaya gramotnost mladshego shkolnika: kniga dlya uchitelya* [Functional literacy of the elementary school child: a teacher’s book] Moscow, Rossiiskiy uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 p. (In Russian).

*Анна Викторовна Молокова*

*доктор педагогических наук,  
профессор*

*Новосибирский институт повышения  
квалификации и переподготовки работ-  
ников образования*

*630007, Россия, г. Новосибирск, Красный  
проспект, 2*

*тел.: +7 (383)2237484*

*Anna V. Molokova*

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor*

*Novosibirsk Institute for Advanced Train-  
ing and Retraining of Education Workers*

*2 Krasny prospect, Novosibirsk, Russia,  
630007*

*Tel: +7 (383)2237484*

*Статья поступила в редакцию 30.11.2023, одобрена после рецензирования  
20.11.2023, принята к публикации 22.11.2023.*

## Приоритеты потребностей обучающихся при использовании дистанционных образовательных технологий медицинского вуза

О. В. Музалева<sup>1</sup>, А. Х. Ахминеева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург

<sup>1</sup>[ovmuzal@gmail.com](mailto:ovmuzal@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-0569-9289>

<sup>2</sup>[aaziza@mail.ru](mailto:aaziza@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9768-4423>

### Аннотация.

**Введение.** В статье рассматриваются превалирующие потребности различного контингента обучающихся по программам специалитета и дополнительным программам последиplomного образования в военной образовательной организации, что являлось целью работы. Данный вид обучения ранее был успешно реализован в Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова, чему послужил предшествующий многолетний опыт заочного обучения по дополнительным образовательным программам последиplomного образования. Выявление актуальных потребностей разного контингента обучающихся частично посредством дистанционного обучения в системе высшего медицинского образования предполагает возможность эффективно изменять формы организации учебного процесса в высшей школе.

**Материалы и методы.** Респондентами являлись 119 человек, обучающиеся по различным образовательным программам Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова (64 студента и 55 врачей). Основным методом исследования было анонимное анкетирование по 27 вопросам для студентов и 26 вопросам для врачей (исключён вопрос о возможности использования дистанционного обучения для образования по базовым дисциплинам

специалитета), разработанным на кафедре организации здравоохранения и общественного здоровья Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова. Анкетирование было добровольным и носило анонимный характер.

**Результаты исследования.** Определены приоритеты обучающихся различного контингента в отношении видов занятий, форм обучения и применения дистанционных образовательных технологий в целом.

**Обсуждение и заключение.** Комбинированный подход, объединяющий как традиционные, так и дистанционные методы обучения, может предоставить студентам и врачам наилучшую возможность для развития своих навыков и обогащения знаний в целях совершенствования и адаптации к изменяющимся потребностям обучающихся

и в целом индустрии. Особенностью обучения в медицинском вузе является отсутствие возможности полного перехода на дистанционный формат обучения в связи с необходимостью формирования практических навыков на занятиях в аудитории. Учёт особенностей медицинского образовательного учреждения высшего образования предполагает необходимость определения оптимального соотношения очной и дистанционных форм обучения, что обосновывает дальнейшее изучение мнения обучающихся разного контингента, их удовлетворённости дистанционным обучением и выявление актуальных потребностей в соответствии с образовательными программами.

**Ключевые слова:** образовательные подходы, дистанционное обучение, анкетирование, студенты медицинских вузов, врачи, средства и методы обучения, информационные системы обучения

**Для цитирования:** Музалева О. В., Ахминеева А. Х. Приоритеты потребностей обучающихся при использовании дистанционных образовательных технологий медицинского вуза // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 548–561. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-548-561>

### Priorities of Students' Needs in the Use of Distance Learning Technologies in Medical Universities

Original article

Olga V. Muzaleva<sup>1</sup>, Aziza Kh. Akhmineeva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg

<sup>1</sup> [ovmuzal@gmail.com](mailto:ovmuzal@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-0569-9289>

<sup>2</sup> [aaziza@mail.ru](mailto:aaziza@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9768-4423>

#### Abstract.

**Introduction.** The article examines the prevailing needs of various student contingents enrolled in specialist degree programs and additional postgraduate study programs in a military educational organization. This type of training was previously successfully implemented at the S.M. Kirov Military Medical Academy, which was accompanied by the previous long-term experience of distance learning under additional educational programs for postgraduate education. The identification of the actual needs of different student contingents in the system of higher medical education, in part through distance learning, suggests the possibility of effectively changing the forms of the educational process in higher education.

**Materials and Methods.** The survey involved 119 respondents enrolled in various educational programs of the S.M. Kirov Military Medical Academy (64 students and 55 doctors). The main research method was an anonymous questionnaire with 27 questions for students and 26 questions for doctors (the question of the possibility of using distance learning in basic disciplines of the specialty was excluded), developed at the Department of Health Organization and Public Health of the S.M. Kirov Military Medical Academy. The survey was voluntary and anonymous.

**Results.** The priorities of students by types of classes, forms of educational process, and the use of distance learning technologies in general were determined.

**Discussion and Conclusion.** A combined approach comprising both traditional and distance learning methods can provide the best opportunity for students and doctors to develop their skills and knowledge in order to improve and adapt to the changing needs of students and

*the industry. The peculiarity of studying at a medical university is the impossibility of a complete transition to a distance-learning format due to the need to form practical skills in the classroom. Given the unique characteristics of higher medical education institutions, it is necessary to ascertain the ideal balance between traditional classroom settings and distance learning. This calls for further study on the perspectives of various contingent students, their level of satisfaction with distance learning, and the identification of urgent needs in accordance with educational programs.*

**Keywords:** *educational approaches, distance learning, questionnaire, medical students, doctors, teaching tools and methods, information systems of training*

**For citation:** *Muzaleva O.V., Akhmineeva A.Kh. Priorities of Students' Needs in the Use of Distance Learning Technologies in Medical Universities. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 548-561 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-548-561>*

### Введение

Дистанционное обучение стало важным инструментом в системе подготовки медицинских специалистов. Оно обладает гибкостью, доступностью и предоставляет разнообразные возможности для обучения. В последние годы этот формат обучения стал всё более популярным и признанным средством образования благодаря тому, что обучающиеся имеют возможность получать образование и повышать свою квалификацию, не выходя из дома или офиса (рабочего места), однако наряду с преимуществами имеет и недостатки.

Особенностью образования будущих врачей является необходимость личного контакта, получения части навыков непосредственно у постели больного, а также работа в лабораториях, которые невозможно полноценно обеспечить при дистанционном образовательном процессе. Также к минусам можно отнести социальную изоляцию и ограниченную обратную связь, что затрудняет процесс обучения и развития навыков, особенно при необходимости детального разбора сложных клинических случаев или обсуждения специфических вопросов и интерпретации практического применения законодательных и нормативно-правовых актов.

Дистанционное обучение в медицине не должно рассматриваться как замена традиционного обучения, а, скорее, как дополнение, которое призвано улучшать образовательный процесс.

### Обзор литературы

Первые попытки дистанционного образования посредством почтовой связи стали использоваться в конце 19 века и ограничивались возможностью получения учебных материалов по почте. Позже в разных странах были созданы либо заочные институты, либо курсы повышения квалификации [1]. Пионером в области удалённого образования принято считать Университет Уолдона, открытый в Соединённых Штатах Америки (США), получивший в 1970 году аккредитацию, благодаря чему и возможность обучения и присуждения степеней в области образования, управления здравоохранением, социологии [2]. Дальнейшее развитие технического прогресса, появление компьютеров и сети Интернет, спутникового телевидения позволили расширить возможности дистанционных образовательных технологий.

Публикации, посвящённые вопросам дистанционного образования, стали появляться в конце 90-х годов 20 века, в них оценивались перспективы развития университетов с точки зрения количества онлайн-программ [3]. Так, американские исследователи

отмечают, что если в 1997 году было 12 организаций и университетов, предлагающих курсы непрерывного медицинского образования или обучения с использованием сети Интернет, то уже в 2000 году их количество перевалило за несколько сотен [4]. Начиная с 2005 года непрерывное медицинское образование с использованием дистанционных технологий продемонстрировало наибольший рост вовлечённости участников, и на их долю пришлось 43 % всего обучения врачей в США в 2017 году [5].

Исследование 2003 года [6] выявило, что врачи отдают большее предпочтение непрерывному обучению в формате очных лекций, нежели другим методам, включая обучение через Интернет. Но более поздние результаты показывают, что врачи из сельской местности более предпочитают видеоконференции в качестве способа обучения, нежели городские врачи [7].

Опыт образования в Российской Империи основывался на обучении за рубежом, практиковался формат стажировок в ведущих клиниках и университетах преимущественно Европы, а в 1885 году в Санкт-Петербурге был открыт первый в мире клинический институт для усовершенствования врачей, в настоящее время это Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования. В дальнейшем образовательные организации претерпевали изменения в связи с развитием науки и техники, также менялись методики обучения в медицинских вузах с учётом потребностей общества. Единая государственная система медицинского последипломного образования сформировалась в СССР в середине 60-х годов 20 века, а к 90-м годам трансформировалась в непрерывное медицинское образование [8].

Использование дистанционных технологий и интерактивных элементов является неотъемлемой составляющей системы подготовки не только гражданских, но и военных специалистов, в том числе военных врачей, курсантов, ординаторов, адъюнктов [9–12]. В Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова имелся значительный опыт заочного обучения врачей по программам дополнительного профессионального образования (ДПО) с элементами дистанционных технологий, что облегчило введение части обучения в электронную образовательную среду (ЭИОС ВМедА) [13]. ЭИОС ВМедА разрабатывалась на основе использования программных продуктов с открытым исходным кодом и в настоящее время соответствует всем современным требованиям информационной безопасности, а также позволяет управлять встроенными модулями: контингентом обучающихся, системой подачи дистанционных заявок на циклы ДПО, текущей и промежуточной аттестацией и их контролем [14].

Современная реальность такова, что взаимодействие преподавателя и обучающихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое посредством специфических средств дистанционное обучение являются необходимостью [15; 16]. Представляло значительный интерес изучение мнения обучающихся в отношении удовлетворённости результатами дистанционного обучения и выявления потребностей, позволяющих модифицировать цифровизацию в высшей школе. Использование метода анонимного анкетирования как инструмента оценки реальной картины образовательного процесса позволяет охарактеризовать необходимые потребности респондентов [17; 18].

Пандемия COVID-19 привела к экстренной необходимости в переходе на онлайн-формат обучения при чтении лекций, проведении конференций и других мероприятий [19], потребности в изменении подходов к подаче материала, переосмыслении стандартов непрерывного медицинского образования и изучения возможностей будущего этого направления в зависимости от медицинской специальности, доступа к устойчивой сети, обратной связи и других важных параметров.

В обзорном исследовании 2023 года, опубликованном в «Канадском медицинском образовательном журнале», проведён анализ преимуществ и недостатков дистанцион-

ного медицинского образования в период с января 1991 по апрель 2021 года. В обзор было включено 282 исследования. Основными выявленными преимуществами были удобство и благоприятные форматы обучения, возможности сотрудничества обучающегося и преподавателя, эффективность в совершенствовании знаний и клинической практики, а также экономическая эффективность. К очевидным недостаткам относились технологические барьеры, плохой дизайн, стоимость, отсутствие достаточных технологических навыков и времени [20].

Анализ литературных источников, опубликованных за последние несколько лет, позволяет выделить ряд ключевых приоритетных потребностей обучающихся при использовании дистанционных образовательных технологий [21–23]. Это техническая поддержка и доступность, интерактивность и вовлечённость, гибкость и индивидуальный подход, социальное взаимодействие и поддержка, а также оценка обратной связи.

### Материалы и методы

Настоящее исследование было проведено по 27 вопросам (для врачей 26) с целью изучения мнения обучающихся о дистанционном формате обучения и оценки удовлетворённости результатами такого формата обучения. В исследовании приняли участие 119 человек, из них 64 студента 3 курса, обучавшиеся по специальности «Лечебное дело», и 55 врачей, проходившие циклы повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова», Министерства обороны Российской Федерации (ВМедА им. С. М. Кирова). Анкетирование носило анонимный характер.

В данном исследовании использовался метод анонимного анкетирования, который предоставляет возможность собрать информацию быстро, с большим охватом участников (при помощи платформы Google).

Обработка результатов анкетирования проводилась с использованием программы Excel, статистическая обработка информации – параметрическим методом с определением t-критерия Стьюдента.

### Результаты исследования

Значительный интерес представляло изучение мнения обучающихся об удовлетворённости результатами дистанционного обучения как формирующего основные профессиональные компетенции, с одной стороны, и с другой – врачей, повышающих уровень своих знаний и умений в рамках уже имеющихся компетенций. Мнение обучающихся об организации проведения занятий представлено в таблице 1.

*Таблица 1*

**Распределение приоритетов в соответствии с ответами обучающихся в отношении формы проведения занятий различного вида (%)**

*Table 1*

**Distribution of priorities according to the responses of students to the form of conducting classes by type of classes (%)**

Вопросы	Студенты	Врачи
<b>Предпочтения в отношении формы проведения лекций</b>		
Дистанционные лекции более приемлемы, чем очные	44,6	15,1
Дистанционные и очные лекции равнозначны	23,1	37,7
Очные лекции более приемлемы, чем дистанционные	32,3	47,2



	Вопросы	Студенты	Врачи
<b>Предпочтения в отношении формы проведения практических занятий</b>			
	Дистанционные практические занятия более приемлемы, чем очные	10,7	22,6
	Дистанционные и очные практические занятия равнозначны	10,8	34,0
	Очные практические занятия более приемлемы, чем дистанционные	78,5	43,4
<b>Предпочтения в отношении формы проведения контроля в рамках практических занятий</b>			
	Дистанционный контроль ПЗ более приемлем, чем очный	15,9	24,5
	Дистанционный и очный контроль ПЗ равнозначны	25,4	49,1
	Очный контроль ПЗ более приемлем, чем дистанционный	58,7	26,4
<b>Предпочтения в отношении формы проведения итогового контроля (промежуточной аттестации)</b>			
	Дистанционный итоговый контроль более приемлем, чем очный	27,7	31,4
	Дистанционный и очный итоговый контроль равнозначны	20,0	51,0
	Очный итоговый контроль более приемлем, чем дистанционный	52,3	17,6

При анализе видов занятий (лекции, практические занятия) приоритеты по форме их проведения распределились следующим образом: 44,6 % студентов считают, что дистанционные лекции более приемлемы, чем очные, только 32,3 % опрошенных студентов высказались в пользу аудиторной работы с преподавателем. В отношении практических занятий ситуация сложилась противоположная: 78,5 % опрошенных студентов считают очные занятия более приемлемыми, чем дистанционные, и только 10,8 % отдают предпочтение дистанционным занятиям. Освоение дисциплин медицинского профиля, нацеленные на формирование умений и навыков, в соответствии с особенностями медицинского вуза было определено как приоритетное для обучающихся по программам специалитета.

Ответы врачей о проведении лекций не согласовывались с ответами студентов, 47,2 % опрошенных врачей считают очные лекции более приемлемыми, чем дистанционные, и только 15,1 % врачей высказали мнение в пользу дистанционного формата. В меньшей доле случаев (по сравнению со студентами – 78,5 %) 43,4 % опрошенных врачей считают очные занятия более приемлемыми, чем дистанционные, и несколько больше – 22,6 %, – что более приемлемы дистанционные занятия. Данные результаты свидетельствуют о меньшей потребности врачей в формировании умений и навыков, которые были уже сформированы при получении высшего образования и продолжают совершенствоваться непрерывно в ходе практической деятельности.

Говоря о проведении текущего контроля на практических занятиях, 58,7 % опрошенных студентов предпочли очный контроль, и только 15,9 % отдают предпочтение проведению дистанционного контроля. Итоговый контроль, завершающий изучение дисциплины, в 52,3 % случаев студенты посчитали в очной форме более приемлемым, чем дистанционный, и только 27,7 % студентов высказались в пользу дистанционного итогового контроля. Результаты исследования подтвердили гипотезу о более гибкой обратной связи студентов и преподавателя при промежуточной аттестации.

При анализе мнений врачей зарегистрировано следующее: почти половина – 49,1 %

сочли равнозначными и дистанционную, и очную формы контроля на практических занятиях, и только 26,4 % опрошенных врачей назвали очный контроль более приемлемым, незначительно меньшее число респондентов (24,5 %) выбрали дистанционный.

При оценке ответов врачей было установлено: такая же тенденция прослеживалась и в отношении итоговой аттестации. Более половины врачей (51,0 %) сочли равнозначными и дистанционную, и очную формы итогового контроля, и только 17,6 % опрошенных врачей посчитали очный итоговый контроль более приемлемым, чем дистанционный, несколько большая доля анкетированных врачей (31,4 %) отдали предпочтение дистанционному итоговому контролю.

Удельный вес ответов обучающихся в отношении сведений, размещённых в электронной информационной системе, и технических проблем с подключением дистанционных образовательных технологий представлен в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение оценок обучающихся в отношении информационных и технических ресурсов дистанционных программ вуза**

Table 2

**Distribution of assessments, students of information and technical resources of distance programs of the university**

	<b>Вопросы</b>	<b>Студенты</b>	<b>Врачи</b>
<b>Полнота учебных материалов, представленных в ЭОСе</b>			
	Учебные материалы были представлены в полном объёме	52,3	88,7
	Учебные материалы не были представлены в полном объёме	47,7	1,9
	Учебные материалы были представлены в дополнительном объёме	0	9,4
<b>Доступность интерфейса ЭОСа</b>			
	Интуитивно понятный интерфейс	49,2	64,2
	Иногда возникали проблемы с поиском нужного раздела сайта	50,8	35,8
<b>Оцените стабильность и скорость соединения с ЭОСом</b>			
	Проблемы с подключением возникали в половине и более случаев	98,5	13,2
	Проблемы с подключением возникали сравнительно редко	1,5	60,4
	Проблемы с подключением никогда не возникали	0	26,4

Результаты оценки информационных и технических ресурсов, предоставляемых студентам, показали, что 52,3 % были удовлетворены полнотой учебного материала, тем не менее достаточно высокий удельный вес опрошенных студентов (47,7 %) отметили, что учебные материалы в ЭОСе не были представлены в полном объёме. У 50,8 % опрошенных студентов были проблемы с поиском информации, возникали серьёзные проблемы с работой ЭОСа у 98,5 % студентов.

Значительно более высокий удельный вес врачей (88,7 %) указали, что учебные материалы в ЭОСе были представлены в полном объёме, о дополнительных материалах высказались 9,4 % респондентов. С поиском информации в ЭОСе у 35,8 % опрошен-

ных врачей были проблемы, однако в меньшем объёме, чем у студентов (50, 8 %). Возникновение проблем с работой ЭОСа зарегистрировано у 13,2 % опрошенных врачей, что значительно ниже, чем у студентов (98,5 %), и достаточно редко – в 60,4 % случаев.

Представляли интерес мнения обучающихся о форме проведения занятий – очной, заочной с применением дистанционных технологий, очно-заочной с элементами дистанционного формата, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Распределение ответов обучающихся в отношении формы проведения занятий (%)**

Table 3

**Distribution of students' responses according to the form of classes (percentage)**

	Вопросы	Студенты	Врачи
<b>Перевод обучения только в дистанционный формат, в т.ч. в других образовательных организациях</b>			
	Положительное отношение	26,2	73,6
	Отрицательное отношение	73,8	26,4
<b>Очное обучение с элементами дистанционного формата</b>			
	Положительное отношение	70,8	69,8
	Отрицательное отношение	29,2	30,2

О проведении обучения полностью в дистанционном формате, в т.ч. в других образовательных организациях, высказались меньшее число студентов (26,2 %), чем врачей – 73,6 %. Тем не менее практически одинаковый удельный вес респондентов – 70,8 % и 69,8 % опрошенных (студенты и врачи соответственно) – хотели бы продолжать обучение с элементами дистанционного формата.

**Обсуждение и заключение**

Ранее проведённые исследования по данной теме показали, что предпочтение дистанционного изучения некоторых дисциплин у студентов-медиков распределилось следующим образом: от 53,1 % до 84,4 % респондентов отдали дисциплинам гуманитарного и естественно-научного профиля. Большинство опрошиваемых отметили, что для клинических дисциплин необходимо очное изучение под руководством преподавателя, за дистанционное обучение высказались только от 7,8 % до 18 % респондентов [18].

Анализ результатов анкетирования представлен следующим образом: врачи посчитали равноценным проведение в очном формате лекций и практических занятий. Предпочтение дистанционного изучения дисциплины в виде лекций у врачей оказалось выше, чем у студентов, на 14,9 %, а в отношении практических занятий зарегистрировано обратное соотношение: на 35,1 % больше студентов (по сравнению с врачами) высказались за очное проведение практических занятий, что оказалось более предпочтительным для формирования умений и навыков для этой категории обучающихся.

Очная форма контроля практических занятий и промежуточной (итоговой) аттестации оказалась более приемлемой для студентов (по сравнению с ответами врачей), чем дистанционная, приоритет которой прослеживался в ответах врачей (выше, чем у студентов на 31,0 %). Студенты считают аудиторную промежуточную аттестацию более объективной, непосредственно имеют обратную связь с преподавателем, особенно по клиническим дисциплинам с объективным обследованием пациентов, что позволяет получить более высокую оценку по дисциплине.

По мнению врачей, (98,1 %) учебные материалы для дистанционного изучения были представлены в полном и дополнительном объёме, что было выше на 45,8 % по

сравнению с ответами студентов. Проблемы с поиском нужного раздела сайта возникали у студентов чаще, чем в 15,0 % случаев, в отличие от врачей. Требования к ЭОС на 85,3 % случаев не удовлетворяли студентов, что было более высоким показателем по сравнению с ответами врачей. По ответам обучающихся в специалитете определена высокая степень нуждаемости в наглядном представлении материала, чаще всего в объёмном изображении, которое должно сопровождаться разбором и комментариями преподавателей, поэтому их потребности не могли быть удовлетворены в полном объёме, особенно по клиническим дисциплинам.

Достаточно большой удельный вес респондентов: 70,8 % студентов и 69,8 % врачей – хотели бы продолжать обучение с элементами дистанционного формата. Дистанционное обучение как единственная форма занятий преобладала среди врачей, что было выше по сравнению с ответами студентов на 47,4 %.

Проведённый анализ показал, что, несмотря на определённые недостатки (в основном сложности, связанные с формированием практических навыков объективного исследования пациента, применением лечебно-диагностического оборудования и др.), частичное использование дистанционного обучения со всеми категориями обучающихся является обоснованным и эффективным.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### Заявленный вклад авторов

*Музалева О. В.: идея статьи, теоретико-методологические основы исследуемой проблемы, составление плана исследования, количественная и качественная обработка полученных результатов, написание интерпретации результатов исследования (50 %).*

*Ахминеева А. Х.: подбор библиографических источников, сбор и анализ теоретического материала, анализ полученных результатов, сбор и анализ теоретического материала, написание текста статьи, аннотирование (50 %).*

#### Список источников

1. Sherron T. G., Boettcher J. V. Distance Learning: The Shift to Interactivity. // CAUSE Professional Paper Series. 1997. № 17. Pp. 1–32.
2. Matthews D. The Origins of Distance Education and Its Use in the United States // T. H. E. Journal. 1999. Vol. 27, № 2. Pp. 56–66.
3. Van Horn R. Technology. Phi. Delta Kappan. 1996, February. 796 p.
4. Landman A, Yagi Y, Gilbertson J, Dawson R, Marchevsky A, Becich MJ. Prototype Web-based continuing medical education using FlashPix images. Proc AMIA Symp. 2000. Pp.: 462–466.
5. Accreditation Council for Continuing Medical Education. ACCME 2017 data report addendum PDF [Electronic resource]. 2019. URL: <https://www.accme.org/publications/accme-2017-data-report-addendum-pdf> (mod of access: 07.11.2023).
6. Stancic N, Mullen P. D., Prokhorov A. V., Frankowski R. F., McAlister A. L. Continuing medical education: what delivery format do physicians prefer? J Contin Educ Health Prof. 2003 Summer. Vol. 23(3). Pp. 162–167. <https://doi.org/10.1002/chp.1340230307>
7. Curran VR, Keegan D, Parsons W., Rideout G., Tannenbaum D., Dumoulin N., Kirby F., Fleet L. J. A comparative analysis of the perceived continuing medical education needs of a cohort of rural and urban Canadian family physicians. Can J Rural Med. 2007 Summer. Vol. 12(3). Pp. 161–166.

8. Андреев А. А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 105–111.

9. Лобачев И. В., Соловьев А. И., Корнилов В. А., Резванцев М. В. Аккредитация военно-медицинских специалистов и непрерывное медицинское образование // Вестник военного образования. 2018. № 3(12). С. 74–78.

10. Ахминеева А. Х., Михеев А. В. Особенности преподавания дисциплин «Профилактика заболеваний» и «Основы здорового образа жизни» ординаторам, обучающимся по специальности 31.08.71 «Организация здравоохранения и общественное здоровье» // Современные здоровьесберегающие технологии. 2023. № 2. С. 5–13.

11. Музалева О. В., Ахминеева А. Х. Анализ мнения обучающихся о дистанционном обучении в медицинском вузе // Современные здоровьесберегающие технологии. 2023. № 1. С. 35–43.

12. Дмитриев Г. В., Лемешкин Р. Н., Елисеев Д. Н., Блинов В. А., Чувашев М. Л., Елизарьев С. В. Подготовка военно-медицинских специалистов в области управления медицинским обеспечением войск (сил) в рамках учебной дисциплины «Медицина чрезвычайных ситуаций» // История военного образования в медицинских вузах : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Ростов-на-Дону, 27–28 апреля 2018 года). Ростов н/Д. : РГМУ, 2018. С. 132–135.

13. Котив Б. Н., Мазур А. Ф., Овчинников Д. В. Новое – хорошо забытое старое? Опыт формирования системы заочной формы подготовки научно-педагогических кадров вуза // Вестник военного образования. 2020. № 1(22). С. 44–48.

14. Свистунова В. Ю. Характеристика электронно-образовательной среды Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова // Известия Российской военно-медицинской академии. 2020. Т. 39, № S4. С. 237–240.

15. Данилова М. Н., Могилатова А. А. Оценка обучающимися результативности дистанционного обучения в условиях самоизоляции // Вопросы студенческой науки. 2020. № 12(52). С. 171–177.

16. Коробейникова Е. Г., Крупкин А. А., Лебедев А. Ю., Усманов Н. Б. Оценка достоверности контроля знаний при дистанционном и смешанном обучении // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2018. Т. 1. С. 301–303.

17. Музалева О. В., Кряжев Д. А., Зеленина Л. В. Субъективная оценка состояния здоровья и отношение к здоровому образу жизни студентов-медиков // Современные научные и образовательные стратегии в общественном здоровье: сб. трудов российской науч.-практ. конф. (16–17 марта 2018 г.). СПб., 2018. С. 136–142.

18. Музалева О. В., Романенко В. А., Соломаха Г. Л. Удовлетворенность обучающихся дистанционными образовательными технологиями как показатель оценки эффективности использования информационных систем в медицинском вузе // Эффективное управление и контроль в здравоохранении : науч.-практ. конф. (11 марта 2022 г., г. Санкт-Петербург), СПб. : изд-во Военно-мед. Академии им. С. М. Кирова, 2022. С. 44–47.

19. Tretter J. T., Windram J., Faulkner T., Hudgens M., Sendzikaite S., Blom N. A., Hansseus K., Loomba R. S., McMahan C. J., Zheleva B., Kumar R. K., Jacobs J. P., Oechslin E. N., Webb G. D., Redington A. N. Heart University: a new online educational forum in paediatric and adult congenital cardiac care. The future of virtual learning in a post-pandemic world? *Cardiol Young*. 2020. Vol. 30(4). Pp. 560–567. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1047951120000852>

20. Cheng C., Papadacos J., Umakanthan B., Fazelzad R, Martimianakis M. A. T., Ugas M., Giuliani M. E. On the advantages and disadvantages of virtual continuing medical education: a scoping review. *Canadian Medical Education Journal* 2023. Vol. 14, Is. 3. Pp. 41–74. DOI: 10.36834/cmej.75681

21. Осадчий О. Е. Чем дистанционное обучение отличается от традиционной учебной программы в медицинском образовании? Кубанский научный медицинский вестник. 2020. Т. 27, № 5. С. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.25207/1608-6228-2020-27-5-175-183>

22. Маджаева С. И., Гагарина Е. Ю. Цифровое образование: плюсы и минусы // Образование в условиях цифровой трансформации: Избранные материалы научно-практической конференции в рамках НОМК «Южный» (2 февраля 2022 г., Ростов-на-Дону). Ростов н/Д. : Изд-во РГМУ, 2022. С. 27–33.

23. Красносельских Т. В., Тельнюк И. В., Худик В. А. Перспективы использования дистанционного обучения в образовательном процессе медицинского вуза // Преподаватель XXI век. 2020. № 3-1. С. 100–114. DOI 10.31862/2073-9613-2020-3-100-114

### References

1. Sherron G.T., Boettcher J.V. Distance Learning: The Shift to Interactivity. *CAUSE Professional Paper Series*. 1997, no.17, pp. 1-32. (in English)

2. Matthews D. The Origins of Distance Education and Its Use in the United States. *T. H. E. Journal*. 1999, V. 27, no. 2, pp. 56–66. (in English).

3. Van Horn R. Technology. *Phi Delta Kappan*. 1996, February, 796 p.

4. Landman A., Yagi Y., Gilbertson J., Dawson R., Marchevsky A., Becich M.J. Prototype Web-based continuing medical education using FlashPix images. *Proc AMIA Symp.* 2000, pp. 462-466. (in English).

5. Accreditation Council for Continuing Medical Education. *ACCME 2017 data report addendum PDF*. 2019. Available at: <https://www.acme.org/publications/acme-2017-data-report-addendum-pdf> (accessed 7 November 2023).

6. Stancic N, Mullen P.D., Prokhorov A.V., Frankowski R.F., McAlister A.L. Continuing medical education: what delivery format do physicians prefer? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2003 Summer, V. 3, pp. 162-167. (in English). <https://doi.org/10.1002/chp.1340230307>

7. Curran VR, Keegan D, Parsons W., Rideout G., Tannenbaum D., Dumoulin N., Kirby F., Fleet L. J. A comparative analysis of the perceived continuing medical education needs of a cohort of rural and urban Canadian family physicians. *Canadian Journal of Rural Medicine*. 2007 Summer, V. 3, pp. 161-166. (in English)

8. Andreev A.A. Stanovlenie i razvitie distantsionnogo obucheniya v Rossii [The formation and development of distance learning in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2012, no. 10, pp. 105-111. (In Russian).

9. Lobachev I.V., Solovyev A.I., Kornilov V.A., Rezvantsev M.V. Akkreditatsiya voenno-meditsinskikh spetsialistov i nepreryvnoe meditsinskoe obrazovanie [Accreditation of military medical specialists and continuing medical education]. *Vestnik voenno obrazovaniya* [Bulletin of Military Education], 2018, no. 3, pp. 74-78. (In Russian).

10. Akhmineeva A.Kh., Mikheev A.V. Osobennosti prepodavaniya distsiplin «Profilaktika zabolevaniy» i «Osnovy zdorovogo obraza zhizni» ordinatoram, obuchayushchimsya po spetsialnosti 31.08.71 «Organizatsiya zdravookhraneniya i obshchestvennoe zdorovye» [Features of teaching the discipline “Disease prevention” and “Fundamentals of a healthy lifestyle” to residents studying in the specialty 31.08.71 “Health organization and public health”]. *Sovremennye zdorovyeberegayushchie tekhnologii* [Modern health-saving technologies], 2023, no. 2, pp. 5-13. (In Russian).

11. Muzaleva O.V., Akhmineeva A.Kh. Analiz mneniya obuchayushchikhsya o distantsionnom obuchenii v meditsinskom vuze [Analysis of students’ opinions on distance learning at a medical university]. *Sovremennye zdorovyeberegayushchie tekhnologii* [Modern health-saving technologies], 2023, no. 1, pp. 35-43. (In Russian).

12. Dmitriev G.V., Lemeshkin R.N., Eliseev D.N., Blinov V.A., Chuvashhev M.L.,

Elizaryev S.V. Podgotovka voenno-meditsinskikh spetsialistov v oblasti upravleniya meditsinskim obespecheniem voysk (sil) v ramkakh uchebnoy distsipliny "Meditsina chrezvychaynykh situatsiy" [Training of military medical specialists in the field of medical support management of troops (forces) within the framework of the academic discipline "Emergency medicine"]. *Istoriya voennogo obrazovaniya v meditsinskikh vuzakh: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Rostov-na-Donu, 27–28 aprelya 2018 goda* [History of military education in medical universities: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Rostov-on-Don, April 27-28, 2018]. Rostov-on-Don, RGMU, 2018, pp. 132-135. (In Russian).

13. Kotiv B.N., Mazur A.F., Ovchinnikov D.V. Novoe – khorosho zabytoe staroe? Opyt formirovaniya sistemy zaochnoy formy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov vuza [New – well forgotten old? The experience of forming a system of correspondence training of scientific and pedagogical staff of the university]. *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Bulletin of Military Education], 2020, V. 22, no. 1, pp. 44-48. (In Russian).

14. Svistunova V.Yu. Kharakteristika elektronno-obrazovatelnoy sredy Voenno-meditsinskoy akademii imeni S.M. Kirova [Characteristics of the electronic educational environment of S.M. Kirov Military Medical Academy]. *Izvestiya Rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii* [News of the Russian Military Medical Academy], 2020, V. 39, no. S4, pp. 237-240. (In Russian).

15. Danilova M.N., Mogilatova A.A. Otsenka obuchayushchimisya rezultativnosti distantsionnogo obucheniya v usloviyakh samoizolyatsii [Assessment by students of the effectiveness of distance learning in conditions of self-isolation]. *Voprosy studencheskoy nauki* [Questions of Student Science], 2020, V.52, no. 12 (52), pp. 171-177. (In Russian).

16. Korobeynikova E.G., Krupkin A.A., Lebedev A.Yu., Usmanov N.B. Otsenka dostovernosti kontrolya znaniy pri distantsionnom i smeshannom obuchenii [Assessment of the reliability of knowledge control in distance and mixed learning]. *Problemy obespecheniya bezopasnosti pri likvidatsii posledstviy chrezvychaynykh situatsiy* [Problems of safety in emergency response], 2018, V. 1, pp. 301-303. (In Russian).

17. Muzaleva O.V., Kryazhev D.A., Zelenina L.V. Subiektivnaya otsenka sostoyaniya zdoroviya i otnoшение k zdorovomu obrazu zhizni studentov-medikov [Subjective assessment of the state of health and attitude to a healthy lifestyle of medical students]. *Sovremennye nauchnye i obrazovatelnye strategii v obshchestvennom zdorov'ie: sb. trudov rossiyskoy nauch.-prakt. konf. (16–17 marta 2018 g.)* [Modern scientific and educational strategies in public health: proceedings of the Russian scientific and practical conference (March 16-17, 2018)]. Saint Petersburg, 2018, pp. 136-142. (In Russian).

18. Muzaleva O.V., Romanenko V.A., Solomakha G.L. Udovletvorennost obuchayushchikhsya distantsionnymi obrazovatelnyimi tekhnologiyami kak pokazatel otsenki effektivnosti ispolzovaniya informatsionnykh sistem v meditsinskom vuze [Satisfaction of students with distance learning technologies as an indicator of evaluating the effectiveness of using information systems in a medical university]. *Effektivnoe upravlenie i control v zdravookhranении: Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Sankt-Peterburg, 11 marta 2022 goda)* [Effective management and control in healthcare: Proceedings of Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, March 11, 2022)]. Saint Petersburg, S.M.Kirov Military Medical Academy, 2022, pp. 44-47. (In Russian).

19. Tretter J.T., Windram J., Faulkner T., Hudgens M., Sendzikaite S., Blom N.A., Hanseus K., Loomba R.S., McMahon C.J., Zheleva B., Kumar R.K., Jacobs J.P., Oechslin E.N., Webb G.D., Redington A.N. Heart University: a new online educational forum in pediatric and adult congenital cardiac care. The future of virtual learning in a post-pandemic world? *Cardiol Young*. 2020, V.30, no.4, pp. 560-567. (in English). <https://doi.org/10.1017/S1047951120000852>

20. Cheng C., Papadakos J., Umakanthan B., Fazelzad R, Martimianakis M.A.T., Ugas M.,

Giuliani M.E. On the advantages and disadvantages of virtual continuing medical education: a scoping review. *Canadian Medical Education Journal*. 2023, V. 14, no.3, Ppp41-74. (in English). DOI: 10.36834/cmej.75681

21. Osadchiy O.E. Chem distantsionnoe obuchenie otlichaetsya ot traditsionnoy uchebnoy programmy v meditsinskom obrazovanii? [What is the Difference between Online Learning and Traditional Teaching in Medical Education?] *Kubanskiy nauchnyy meditsinskiy vestnik* [Kuban Scientific Medical Bulletin], 2020, V. 27, no. 5, pp. 175-183. (In Russian). <https://doi.org/10.25207/1608-6228-2020-27-5-175-183>

22. Madzhaeva S.I., Gagarina E.Yu. Tsifrovoye obrazovanie: plyusy i minusy [Digital education: pros and cons]. *Obrazovanie v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: Izbrannyye materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii v ramkakh NOMK "Yuzhnyy" (Rostov-na-Donu, 02 fevralya 2022 goda)*. [Education in the context of digital transformation: Selected materials of the scientific and practical conference within the framework of the NOMK Yuzhny (Rostov-on-Don, February 02, 2022)]. Rostov-on-Don., RGMU, 2022, pp. 27-33. (In Russian).

23. Krasnoselskikh T.V., Telnyuk I.V., Khudik V.A. Perspektivy ispolzovaniya distantsionnogo obucheniya v obrazovatelnom protsesse meditsinskogo vuza [Prospects of using distance learning in the educational process of a medical university]. *Prepodavatel XXI vek* [Teacher XXI century], 2020, no. 3-1, pp. 100-114. (In Russian). DOI 10.31862/2073-9613-2020-3-100-114

**Ольга Владимировна Музалева**

*кандидат медицинских наук, доцент,  
доцент кафедры организации здравоохранения и общественного здоровья*

*SPIN-код: 8329-0708, AuthorID: 763708*

*Военно-медицинская академия имени  
С. М. Кирова*

*194044, Россия, г. Санкт-Петербург,  
ул. Академика Лебедева, 6*

*тел.: +7 (812) 2923201*

**Olga V. Muzaleva**

*Candidate of Sciences (Medicine), Associate Professor of the Department of Health Organization and Public Health*

*SPIN-code: 8329-0708, AuthorID: 763708*

*S. M. Kirov Military Medical Academy*

*6 Academician Lebedeva St, Saint Petersburg, Russia, 194044*

*Tel: +7 (812) 2923201*



*Азиза Халиловна Ахминеева*

*доктор медицинских наук, доцент,  
доцент кафедры организации здравоохранения и общественного здоровья*

*SPIN-код: 1302-7645,  
AuthorID: 584505  
SCOPUS ID: 56525345200*

*Военно-медицинская академия имени  
С. М. Кирова*

*194044, Россия, г. Санкт-Петербург,  
ул. Академика Лебедева, 6*

*тел.: +7 (812) 2923201*

*Aziza Kh. Akhmineeva*

*Doctor of Sciences (Medicine), Associate  
Professor of the Department of Health  
Organization and Public Health*

*SPIN-code: 1302-7645,  
AuthorID: 584505  
SCOPUS ID: 56525345200*

*S. M. Kirov Military Medical Academy*

*6 Academician Lebedeva St, Saint Petersburg,  
Russia, 194044*

*Tel: +7 (812) 2923201*

***Статья поступила в редакцию 17.11.2023, одобрена после рецензирования  
08.12.2023, принята к публикации 10.12.2023.***

## Особенности ценностно-смысловой сферы педагогов основного и дополнительного образования (на примере педагогов средней общеобразовательной школы и детской школы искусств)

И. С. Бубнова<sup>1</sup>, Е. В. Улько<sup>2</sup>, А. М. Компанеев<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup>Кубанский государственный университет, г. Краснодар

<sup>1</sup>[irinaz-bubnova@yandex.ru](mailto:irinaz-bubnova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9549-7248>

<sup>2</sup>[eulko@gmail.com](mailto:eulko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1707-3615>

<sup>3</sup>[arkady.ptichckin@yandex.ru](mailto:arkady.ptichckin@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0002-4561-413X>

**Введение.** Проблема исследования заключается в выявлении и описании особенностей ценностно-смысловой сферы педагогов основного и дополнительного образования, а также в рассмотрении данных особенностей в контексте их профессиональных отличий. Цель исследования: изучить, сравнить и выделить специфику ценностно-смысловой сферы педагогов общеобразовательных школ и школ искусств.

**Материалы и методы.** Методы исследования: методика «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина, методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова, методы математико-статистической обработки и интерпретации данных.

**Результаты исследования.** В статье представлены результаты исследования ценностно-смысловой сферы педагогов основного и дополнительного образования. Выявлены основные особенности ценностно-смысловой сферы личности педагога каждой из групп. При помощи корреляционного анализа установлено, что субъективно-смысловое наполнение ценностной системы у педагогов разных групп отличается.

**Заключение.** Эмпирическое исследование позволило выявить значимые статистические отличия между группами педагогов средней общеобразовательной школы и детской школы искусств по показателю «самореализация». Так, педагогам детской школы искусств свойственна большая субъективная значимость смыслов самореализации, чем педагогам средней общеобразовательной школы, т. е. педагоги детской школы искусств более ориентированы на то, чтобы исполнить своё предназначение, реализовать все свои способности и возможности, совершенствовать свою личность и отношения с окружающим миром, чем их коллеги из средней общеобразовательной школы.

Полученные данные являются основанием для более детального анализа каждой из групп педагогов при помощи качественных методов.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, педагоги, дополнительное образование, основное образование

**Для цитирования:** Бубнова И. С., Улько Е. В., Компанеев А. М. Особенности ценностно-смысловой сферы педагогов основного и дополнительного образования (на примере

педагогов средней общеобразовательной школы и детской школы искусств) // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 562–576. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-562-576>

### Features of Value-Semantic Sphere of Teachers of General and Additional Education (on the Example of Teachers of the Secondary School and the Children's Art School)

Original article

Irina S. Bubnova<sup>1</sup>, Elena V. Ulko<sup>2</sup>, Artyom M. Kompaneev<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup>Kuban State University, Krasnodar

<sup>1</sup>[irinaz-bubnova@yandex.ru](mailto:irinaz-bubnova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9549-7248>

<sup>2</sup>[eulko@gmail.com](mailto:eulko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1707-3615>

<sup>3</sup>[arkady.ptichckin@yandex.ru](mailto:arkady.ptichckin@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0002-4561-413X>

#### Abstract.

**Introduction.** *The problem of the research is to identify and describe the features of the value-semantic sphere of teachers of general and additional education, as well as to consider these features in the context of professional differences of these categories of teachers. The purpose of this study is to investigate, compare and highlight the specifics of the value-semantic sphere of teachers of secondary schools and art schools.*

**Materials and methods.** *The research methods used are I.G. Senin's "Questionnaire of Terminal Values" methodology, V.Yu. Kotlyakov's "System of Life Meanings" technique, methods of mathematical and statistical processing and interpretation of data.*

**Results.** *The article presents the results of the study of the value-semantic sphere of teachers of general and additional education. The main features of the value-semantic sphere of the teacher's personality of each group are revealed. Correlation analysis was used to determine how teachers from various groups differed in the subjective and semantic content of the value system.*

**Conclusion.** *The empirical study revealed significant statistical differences between the groups of teachers of secondary school and children's art school in self-fulfillment. Thus, the teachers of the art school are characterized by a greater subjective significance of the meanings of self-fulfillment than the teachers of the secondary school, i.e., the teachers of the children's art school are more oriented to fulfill their purpose, achieve all their capacities and capabilities, improve their personality and relationships with the outside world than their colleagues from the secondary school.*

*The data obtained are the basis for a more detailed analysis of each of the groups of teachers using qualitative methods.*

**Keywords:** *value-semantic sphere, teachers, additional education, general education*

**For citation:** *Bubnova I.S., Ulko E.V., Kompaneev A.M. Features of Value-Semantic Sphere of Teachers of General and Additional Education (on the Example of Teachers of the Secondary School and the Children's Art School). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 562-576 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-562-576>*

#### Введение

Ценностно-смысловой сфере личности и различным аспектам её проявлений было посвящено настолько большое количество научных, философских, художественных и

иных работ, что такие категории, как «ценности», «личностный смысл», «смысл жизни» и т. д. стали базовыми категориями не только в психологии, но и в других гуманитарных дисциплинах. Между тем при более детальном рассмотрении проблемы можно констатировать, что она всё ещё актуальна в научном поле по нескольким причинам:

1. Ценностно-смысловая сфера личности – это динамичная структура, привязанная к культуре, общественной формации, социальным и политическим условиям конкретной общественной среды. Несмотря на наличие так называемых «универсальных» ценностей, ценности конкретных стран, народов, обществ и конкретных людей, выражаемые как в индивидуальных личностных смыслах, так и в контекстуально-культурных проявлениях, кардинальным образом меняются при смене объекта исследования, давая нам как исследователям большой простор для интерпретаций и огромный материал для изучения. Об этом свидетельствуют многочисленные подходы к исследованию ценности в психологической теории и многочисленные эмпирические исследования ценности и связанных с ними характеристик у различных слоёв населения, профессий, этносов и т. д. [1].

2. Говоря о специфике нашей темы, отметим, что исследование ценностей педагогов и педагогической деятельности может показаться, мягко говоря, не новым. Однако при попытке найти статьи по ценностно-смысловым характеристикам педагогов дополнительного образования мы обнаружили критический недостаток статей, посвящённых действующим специалистам, при этом большое количество статей, посвящённых студентам, по тем же специальностям. Безусловно, изучение ценностей студентов на этапе профессионального обучения важно с практической точки зрения, однако статей, изучающих генезис, свойства, динамические характеристики уже сформированных или ещё формирующихся профессионалов критически мало, не говоря уже о каких-то компаративных исследованиях такого же толка, как наше. В нашей работе мы высказываем предположение, что педагоги ДШИ имеют иные особенности ценностно-смысловой сферы личности, нежели их коллеги, работающие в СОШ, что в значительной степени может влиять на их действия в рамках профессиональной педагогической деятельности.

Однако помимо научной значимости наше исследование попытается ответить на практические запросы времени. В нашей стране сейчас существует кризис на педагогическом рынке труда, и, как нам кажется, изучение ценностно-смысловых характеристик педагогов разного типа может помочь заполнить информационные пробелы в данной области. Понимание разницы ценностей педагога СОШ и педагога ДШИ может быть ключом к пониманию того: а) что эти два педагога выполняют не такую уж одинаковую, как кажется на первый взгляд, работу и что мотивация преподавания, например, может отличаться у данных субъектов одной профессии, и б) именно трансформация ценностей может являться одной из ключевых причин кризиса профессии педагога в том смысле, что ценности у людей меняются, а ценности профессии и требований к профессии остаются статичными. Таким образом, на наш взгляд, для ответов на представленные выше вызовы, как теоретические, так и практические, необходимо компаративное исследование данных групп педагогов.

Личность рассматривается как сложный интегративный феномен в психологии. Она состоит из множества компонентов, которые так или иначе организуются в систему. При этом такая система не может строиться без основания. В быденном языке есть схожее с этим феноменом понятие «внутренний стержень». В научном языке таким основанием личности называется ценностно-смысловая сфера личности. Таким образом, основой любой личности можно считать ориентацию человека на определённые ценности и их субъект-предметные выражения через личностные смыслы. Ориентированность человека выстраивается на различных ценностях. Они могут быть мотивационные, отношенческие, когнитивные, эмоциональные и оценочные. Именно

из этих составляющих строится основа любой личности, они организуют ценностные ориентации человека. Однако при вступлении человека как субъекта жизни во взаимодействие с объектами выражения ценностей, на которые он ориентируется, каждый конкретный человек как субъект сугубо индивидуально отвечает на вопрос: «А в чём смысл “объекта N”?» Здесь уже мы начинаем иметь дело со смысловой подструктурой ценностно-смысловой сферы личности, системой, в которой субъект жизни определяет, каковы будут его средства, сферы, способы и т. д. выражения его ценностных конструктов.

Проблема ценностно-смысловой сферы личности является давно исследуемой как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Основные направления изучения ценностно-смысловой сферы в зарубежной психологии отражены в работах Э. Шпрангера, М. Рокича и В. Франкла. В первую очередь стоит рассмотреть определения, данные авторами для этого феномена. Э. Шпрангер отождествляет ценностно-смысловую сферу с понятием «ценностные ориентации», определяя последние как «форму познания мира» или «форму жизни» [2]. Таким образом, он операционализировал ценностные ориентации как некоторые духовные начала, которые не могут быть интегрированы в общий культурный фон человека. Если рассматривать теоретическую концепцию В. Франкла, сразу обращаешь внимание на экзистенциальную основу его суждений. Для него фундаментальной частью личности является признание смысла жизни, которое впоследствии определяет поведение и отношение к другим членам социума. Именно в индивидуальном представлении смысла жизни скрыта ценностно-смысловая сфера личности [3]. Также В. Франкл дополняет свою систему ценностей такими категориями, как переживания, творчество и отношения.

При рассмотрении трудов отечественных исследователей можно встретить такие имена таких учёных, как Б. В. Зейгарник, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, которые анализировали проблематику ценностно-смысловой сферы в аспекте личностных смыслов. Также отметим труды Б. Ф. Ломова, который подходил к изучению ценностно-смысловой сферы с позиции направленности личности [4].

При обращении к сфере смыслов важно признать, что именно отечественная психология широко и всесторонне исследовала эту тему в теоретическом плане. Пионером в сфере исследований смысла в психологическом аспекте этого понятия смело можно назвать А. Н. Леонтьева, который в ходе исследований провёл различие между семантическими механизмами у животных и человека. Автор впервые указал на различие между «биологическим смыслом» и «сознательным смыслом», с появлением последнего А. Н. Леонтьев связывал самосознание в социальное развитие. Связь между мотивом и целью порождает личностный смысл. А. Н. Леонтьев концептуализировал личностное развитие как эволюцию в «целостную систему личностных смыслов».

Далее А. Г. Асмолов, разрабатывая проблематику ценностно-смысловой сферы, ввёл понятие смысловой установки, которая проявляет личностный смысл в форме готовности заниматься конкретной деятельностью. В концепции динамической семантической системы, разработанной А. Г. Асмоловым, показано, что данная система обладает внутренним движением и динамикой, которые детерминированы отношениями между её компонентами, находящимися в иерархической связи.

Обобщая теоретические представления авторов о феномене ценностей и смыслов, скажем, что ценностные ориентации выступают в качестве ориентационного вектора в процессе жизнедеятельности человека. Благодаря им личность способна оценить степень своего влияния в социуме, возможность вступить в совместную деятельность с другим человеком, а также осознаёт свою цель, которая лейтмотивом проходит на протяжении всей его жизни. Смыслы же выступают как конкретизация этих ориентаций (их предметно-деятельностным выражением), которые характеризуют субъект-предметные отношения личности с реальным миром.

На основании рассмотренных нами теоретических концептов в сфере изучения ценностно-смысловой сферы личности в психологии мы сформулировали определение ценностно-смысловой сферы личности, под которой понимаем подструктуру личности, содержащую идеальную модель должного, отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности, присвоенную и интериоризованную индивидуальным субъектом, указывающую направление желаемого преобразования действительности и определяющую субъективные формы и образы реализации этой модели, определяющие специфику субъект-предметных отношений индивида с объектами окружающей действительности. Теперь мы можем обратиться к смежной сфере исследований – педагогической аксиологии с целью анализа роли ценностно-смысловой сферы в деятельности педагога, разграничения профессиональных ценностей педагога и собственно педагогических ценностей.

В работах З. И. Равкина можно встретить классификацию ценностей, составляющих основу ценностно-смысловой сферы личности педагога: ценности профессиональной педагогической деятельности, нравственные, социально-политические, интеллектуальные [5]. В работах Б. Т. Лихачева [6] рассматривается проблема воспитания системы ценностей. Автор указывает на то, что ориентация на данные системы необходима для составления программы воспитания уже со школьного возраста.

Схожая ситуация встречается в исследованиях В. А. Сластенина и Г. И. Чижаковой [7], [8]. Они используют классификацию образовательных ценностей, эффективность которых проявляется для детей определённого возраста, находящихся в процессе учебной деятельности. На основе данного подхода А. Я. Данилюком, А. М. Кондаковым и В. А. Тишковой [9] была разработана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

В работах И. Ф. Исаева представлена авторская классификация профессиональных ценностей педагога, которая включает в себя: ценности-цели; ценности-средства; ценности-отношения; ценности-знания; ценности-качества [цит. по 10]. Данная классификация, таким образом, строится на основе структуры педагогической деятельности и определяет специфику его ценностно-смысловой сферы.

Отличные классификации можно встретить в работах других исследователей. Например, у Е. В. Коротаява и Е. Н. Матвейчука социально-педагогический аспект вписывается в социальные отношения. Педагог является одной из ролей в социуме, и его ценностно-смысловая сфера включает в себя общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности. В основе общественно-педагогических ценностей лежат нормы и правила, которые впоследствии трансформируются в паттерны воспитательной деятельности и проецируются на объект воспитания. Этот процесс цикличен.

Профессионально-групповые ценности. Этот вид ценностей проявляется в трудовой деятельности педагога начиная с этапа становления в профессии, то есть в школе, далее в среднем специальном или высшем учебном заведении. Правила и нормы регламентируют направление развития человека, определяя его путь как становление мастером, либо заработка денег, либо обретения значимости в социуме и т. д.

Последняя группа ценностей интегрирует все сферы жизнедеятельности человека. Задачей такой системы является установление целеполагания и мотивации. В работах Э. Ф. Зеера указано, что невозможно подвергать личность анализу его профессиональной сферы, не раскрыв целевую и мотивационную направленность. Это позволяет увидеть всю полноту поведения и развития человека. Также исходя из показателей можно будет оценить, какие мотивы преобладают в трудовой деятельности педагога.

В процессе формирования групповых ценностей формируется основа, личностная база человека. Она зависит от субъективного опыта, который был обретен. Он в свою очередь зависит от общественных ценностей, которые дополняются групповыми взаи-

моделью. В ходе построения мировоззренческой картины мира, которая отражается на ценностно-смысловой сфере личности, всё это многообразие откладывается на профессионально-групповых ценностях [11].

Феноменология понятия «ценности» включает в себя:

- ценности – это основополагающий компонент личности, заключающий в себе объекты и явления, определяющие значимость для индивида;
- профессиональные ценности – ориентационные единицы, которые определяют развитие человека в рамках профессиональной деятельности;
- педагогические ценности – внутриличностная система ориентаций, регулирующая поведение человека, социальные отношения в рамках воспитательной и педагогической практики [12].

В работе педагога важными являются социальные и профессиональные ценности [13], которые образуют целостную систему для обретения главенствующей позиции в ориентации профессиональной деятельности. За счёт образования целостного сознания педагога как социальной роли человек способен ощутить эмоциональное сопряжение с деятельностью, контактами и результатом своей работы [14].

Говоря о смыслах профессиональной деятельности, исследователи подчёркивают такой важнейший аспект личностного смысла, которым является эмоциональная окраска, приписываемая образам объекта, субъекта и субъектно-объектных отношений в рамках профессиональной деятельности. Этот эмоциональный оттенок становится особенно очевидным в субъективном переживании индивидом успеха или неудачи в своих профессиональных начинаниях. Этот субъективный опыт служит оценкой роли, положения и значимости профессиональной деятельности в общих рамках человеческой жизни. Однако Д. А. Леонтьев предполагает, что эмоции обеспечивают лишь поверхностное описание личностного смысла, несмотря на их яркое представление в субъективной реальности.

Наиболее всеобъемлющая регулирующая функция личностного смысла работы становится очевидной при изменении этих образов. Многочисленные исследования, в том числе Ю. К. Стрелкова, В. П. Серкина, О. А. Истоминой [12] и др., свидетельствуют о пространственно-временных, причинно-следственных и различных других изменениях в мировоззрении профессионалов под влиянием личностного смысла, связанного с их профессией и профессиональной деятельностью.

Несмотря на обширную научную базу в области исследования как ценностно-смысловой сферы личности в целом, так и особенностей ценностно-смысловой сферы представителей различных профессий, нами был обнаружен недостаток научных работ в области исследования ценностно-смысловых характеристик педагогов школ искусств. Целью данной работы является выявление характерных для групп педагогов основного и дополнительного образования особенности ценностно-смысловой сферы личности.

### Материалы и методы

Для выявления особенностей ценностно-смысловой сферы личности педагогов основного и дополнительного образования были использованы методики «Опросник терминальный ценностей ОТеЦ» И. Г. Сенина и «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова. Степень обоснованности и достоверности результатов исследования подтверждены статистической обработкой полученных данных. Обработка эмпирических данных проводилась в соответствии с целями и задачами исследования в следующей последовательности:

- 1) после обработки протоколов исследования данные на каждого обследуемого были внесены в сводную таблицу;
- 2) произведён расчёт первичных статистик (среднее значение, стандартные

ошибки, стандартные отклонения) и по ним проведён анализ основных характеристик выборок;

3) для выявления взаимосвязей терминальных ценностей и смысловых ориентаций между представителями двух групп испытуемых проводился корреляционный анализ. Для определения тесноты (силы) и направления корреляционных связей использовался коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона;

4) достоверность различий между педагогами СОШ и ДШИ определялась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок.

Подчеркнём, что корреляционный анализ необходим в нашем исследовании по причине того, что он позволяет провести систематическое и количественное сравнение взаимосвязей между переменными в разных группах преподавателей, поскольку помогает определить, являются ли определённые корреляции уникальными для конкретной профессиональной среды или они более универсально применимы. Также корреляционный анализ улучшает прогностическое понимание того, как изменения в одной переменной могут соотноситься с изменениями в другой. В будущем прогнозирование того, как изменения особенностей ценностно-смысловой сферы могут повлиять на их профессиональное поведение и установки, может сыграть важную роль в адаптации стратегий преподавания и повышении общей удовлетворённости работой у педагогов.

Выборку исследования составили педагоги средних общеобразовательных школ (далее – СОШ) и детских школ искусств (далее – ДШИ) г. Краснодара и Краснодарского края. Всего в исследовании приняли участие 60 человек – по 30 педагогов СОШ и ДШИ соответственно, все женщины, возрастной диапазон – от 20 до 63 лет.

Говоря о выборке исследования, сделаем важную ремарку в силу возрастного (а следовательно, и стажевого) разброса респондентов. Несмотря на то, что возраст и опыт могут влиять на определённые методики преподавания или подходы, основные личностные характеристики, определяющие эффективное преподавание, часто универсальны. Эквивалентность сравнения особенностей ценностно-смысловой сферы учителей средних школ и детских школ искусств, независимо от возраста и опыта работы, может быть обоснована несколькими соображениями, которые проистекают из характера педагогической деятельности как таковой. Обе группы учителей играют определённую роль в привитии ценностей своим ученикам. Хотя конкретные ценности могут отличаться в зависимости от предмета, само по себе ценностное формирование учеников является одной из главных целей педагогической деятельности самой по себе. Данные указанных групп педагогов объединены общей целью педагогической деятельности, но при этом специфика их деятельности отличается, именно с целью выявления данной специфики было организовано и проведено настоящее эмпирическое исследование.

### Результаты исследования

Проведение методики «ОТеЦ» И. Г. Сенина позволило выявить особенности терминальных ценностей у педагогов СОШ и ДШИ в структуре их ценностно-смысловой сферы (рис. 1).

Как видно из диаграммы, наиболее выраженными показателями у педагогов СОШ оказались такие ценности, как «Достижение» (7,9 балла), и «Сохранение собственной индивидуальности» (7,43 балла). Наименее выраженной оказалась ценность «Собственного престижа» (4,19 балла). Остальные ценности демонстрируют средний показатель в пределах 6 баллов.

Стандартное отклонение по всем показателям колеблется в пределах 2–2,5 балла, что говорит об относительном единодушии группы педагогов СОШ в отношении их терминальных ценностей.

Как видно из диаграммы, наиболее выраженными показателями у педагогов ДШИ оказались такие ценности, как «Высокое материальное положение» (7,5 балла), и «До-



стижение» (7,44 балла). Наименее выраженной оказалась ценность «Собственного престижа» (3,78 балла) и «Активных социальных контактов» (5,67 балла). Остальные ценности демонстрируют средний показатель в пределах 6 баллов.

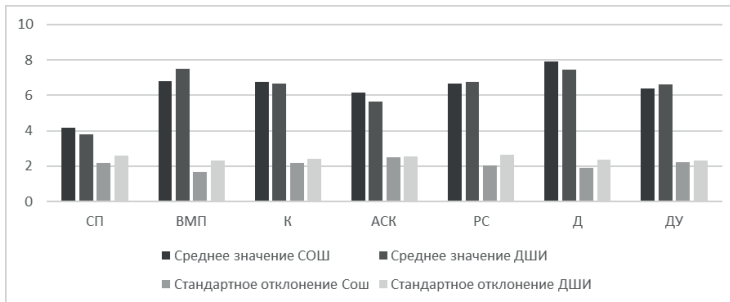


Рисунок 1. Сравнение статистических параметров терминальных ценностей педагогов СОШ и ДШИ

Figure 1. Comparison of statistical parameters of terminal values of teachers of the secondary and art schools

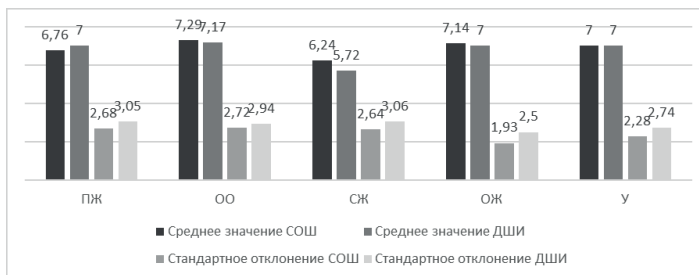
Примечание: СП – собственный престиж, ВМП – высокое материальное положение, К – Креативность, АСК – активные социальные контакты, РС – развитие себя, Д – достижение, ДУ – духовное удовлетворение

Стандартное отклонение по всем показателям колеблется в пределах 2–2,5 балла, что говорит об относительном единодушии группы педагогов СОШ в отношении их терминальных ценностей. Однако по показателю «Сохранение собственной индивидуальности» показатель стандартного отклонения близится к 3 баллам, что свидетельствует о неоднородности данного показателя в группе педагогов ДШИ.

По данным, полученным при применении статистического критерия Стьюдента, значимых статистических отличий ни по одной из шкал теста между респондентами не обнаружено. Как педагоги СОШ, так и педагоги ДШИ одинаково низко оценивают собственный престиж как ценность и больше ориентированы на высокое материальное положение.

Сравнительные данные анализа сфер реализации терминальных ценностей у обеих групп респондентов представлены в диаграмме на рис. 2.

По данным диаграммы наибольшим показателем по опроснику ОТеЦ в группе педагогов СОШ оказались сферы «Обучение и образование» (7,29 балла), «Общественная жизнь» (7,14 балла) и «Увлечения» (7 баллов). Таким образом мы можем заключить, что это те сферы, в которых у педагогов СОШ наиболее полно реализуются их терминальные ценности. Стандартное отклонение по всем шкалам колеблется на уровне ~2–3 баллов, что свидетельствует об относительной неоднородности ответов внутри группы.



*Рисунок 2. Сравнение статистических параметров сфер реализации терминальных ценностей педагогов СОШ и ДШИ*

*Figure 2. Comparison of statistical parameters of the areas of realization of terminal values of teachers of the secondary and art schools*

По данным диаграммы наибольшим показателем по опроснику ОТеЦ в группе педагогов ДШИ доминирующей сферой реализации терминальных ценностей оказалась «Обучение и образование» (7,17 балла), а «сферой-аутсайдером» – «Семейная жизнь» (5,72 балла). Остальные сферы реализации терминальных ценностей имеют по 7 баллов. Стандартное отклонение по всем шкалам колеблется на уровне ~2,5–3 баллов, что свидетельствует о неоднородности ответов внутри группы.

По данным, полученным при применении статистического критерия Стьюдента, значимых статистических отличий ни по одной из шкал теста между респондентами не обнаружено.

С точки зрения рассмотрения педагогов как профессиональной группы на наш взгляд представляет ценность рассмотрение результатов реализации терминальных ценностей педагогов в сфере «Профессиональная жизнь». Анализ продемонстрировал следующую иерархию ценностей в данной сфере жизни у педагогов средней школы: сохранение собственной индивидуальности, духовное удовлетворение, развитие себя, собственные достижения, креативность, активные социальные контакты и высокое материальное положение.

У педагогов ДШИ: духовное удовлетворение, развитие себя, достижение и собственный престиж, креативность, высокое материальное положение, активные социальные контакты.

Из рисунка видно, что в профессиональной жизни у педагогов ДШИ реализуются ценности сохранения собственной индивидуальности, духовного удовлетворения, развития себя и достижения. Наименее полно реализуются ценности высокого материального положения и активных социальных контактов.

Сравнительные данные анализа смысловых ориентаций у обеих групп респондентов представлены в диаграмме на рисунке 3.

Согласно логике обратной зависимости важности смыслов и величины суммы рангов по показателям теста наиболее значимыми для группы педагогов СОШ оказались семейные смыслы (9,92 балла), экзистенциальные смыслы (10,58 балла) и коммуникативные с (12 баллов). Наиболее игнорируемыми оказались статусные смыслы (16,33 балла) и когнитивные (16,92 балла).

Однако крайне высокие показатели стандартного отклонения по всем шкалам, кроме экзистенциальных смыслов (~ 4–5 баллов), не позволяют нам однозначно утверждать об однородности смысловых ориентаций в группе педагогов СОШ.

Согласно логике обратной зависимости важности смыслов и величины суммы рангов по показателям теста наиболее значимыми для группы педагогов ДШИ оказались смыслы самореализации (9,82 балла), альтруистические смыслы (12,18 балла) и гедонистические смыслы (12,36 балла). Наиболее игнорируемыми оказались статусные смыслы (18 баллов) и когнитивные (17,36 балла).

Присутствует довольно высокий уровень разброса по всем шкалам по показателю стандартного отклонения (от 2,5 до 5 баллов). По определённым показателям мы можем сделать более точные выводы относительно иерархии смыслов в группе педагогов ДШИ, чем в группе педагогов СОШ, однако по таким показателям, как «семейные смыслы» или «когнитивные смыслы», стандартное отклонение так же высоко, как и в первом случае.

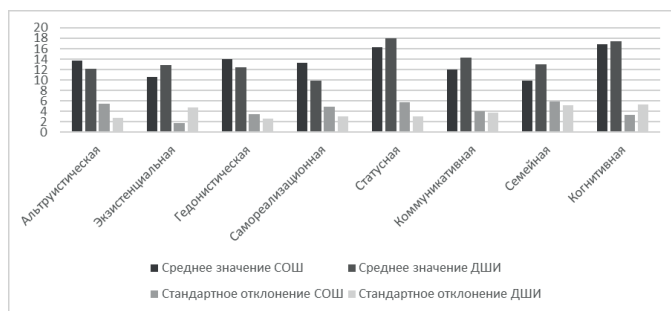


Рисунок 3. Сравнение статистических параметров смысловых ориентаций педагогов СОШ и ДШИ

Figure 3. Comparison of statistical parameters of semantic orientations of teachers of the secondary and art schools

Для выявления взаимосвязи между разными терминальными ценностями у разных групп, взаимосвязи между различными смысловыми ориентациями у разных групп респондентов, а также взаимосвязи между терминальными ценностями и смысловыми ориентациями респондентов был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции г-Пирсона.

У педагогов СОШ были выявлены следующие связи:

- выявлена значимая обратная корреляционная связь между ценностью престижа и экзистенциальными смыслами ( $r=-0,61$ ). Такая же связь выявлена между экзистенциальными смыслами и ценностью высокого материального положения ( $r=-0,59$ ) и ценностью развития себя ( $r=-0,52$ ). Таким образом ориентация педагогов СОШ на удовлетворение потребности придавать ценность самому проживанию жизни, иметь свободу выбора, испытывать любовь во всех её проявлениях противоположна ориентации на стремление к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, противоположна стремлению к, возможно, более высокому уровню материального благосостояния, а также противоположна потребности в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристиках своей личности;

- выявлены значимые прямые корреляционные связи между гедонистическими смыслами и ценностями креативности ( $r=0,68$ ), развития себя ( $r=0,56$ ), и достижения ( $r=0,63$ ). Таким образом ориентация педагогов СОШ на удовлетворение потребности получать удовольствие от жизни, быть счастливым, наслаждаться всем разнообразием доступных эмоций и ощущений связано со стремлением, во-первых, реализовать свои творческие возможности, а во-вторых, достичь конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни;

- выявлена значимая прямая корреляционная связь между коммуникативными смыслами и ценностью достижения ( $r=0,6$ ). Таким образом, ориентация педагогов СОШ на удовлетворение потребности общаться с другими людьми связана со стремлением к постижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни.

У педагогов ДШИ были выявлены следующие связи:

- были выявлены значимые прямые корреляционные связи между альтруистическими смыслами и ценностями собственного престижа ( $r=0,6$ ), активных социальных контактов ( $r=0,53$ ), духовного удовлетворения ( $r=0,59$ ) и сохранением собственной индивидуальности ( $r=0,51$ ). Таким образом можно заключить, что ориентация педагогов ДШИ на удовлетворение потребности бескорыстно помогать другим людям, оказывать содействие, делать добро, служить общему благу, пренебрегая собственной выгодой, связана, во-первых, со стремлением к признанию, во-вторых, со стремлением к уста-

новлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми и получением морального удовлетворения во всех сферах своей жизни;

– были выявлены значимые обратные корреляционные связи между экзистенциальными смыслами и ценностями собственного престижа ( $r=-0,68$ ), высокого материального положения ( $r=-0,52$ ) и сохранения собственной индивидуальности ( $r=-0,69$ ). Таким образом ориентация педагогов ДШИ на удовлетворение потребности придавать ценность самому проживанию жизни, иметь свободу выбора, испытывать любовь во всех её проявлениях противоположна стремлению к признанию, желанию достичь материального благосостояния и независимости от других;

– была выявлена значимая обратная корреляционная связь между гедонистическими смыслами и ценностью собственного престижа ( $r=-0,53$ ). Таким образом ориентация педагогов ДШИ на удовлетворение потребности получать удовольствие от жизни противоположна стремлению к признанию и одобрению со стороны других;

– были выявлены значимые корреляционные связи между смыслами самореализации и ценностями высокого материального положения ( $r=0,52$ ) и сохранения собственной индивидуальности ( $r=0,5$ ). Таким образом ориентация педагогов ДШИ на удовлетворение потребности в самоактуализации связана со стремлением к высокому уровню материального благосостояния и достижению независимости от других людей.

### Заключение

Полученные в процессе исследования данные позволяют нам сделать ряд выводов об особенностях ценностно-смысловой сферы педагогов СОШ и ДШИ. Так, терминальные ценности педагогов СОШ и ДШИ не имеют существенных отличий по показателям – для тех и для других одинаково высоко значимы ценности высокого материального положения, достижения и сохранения собственной индивидуальности, а также одинаково «выпадает» ценность собственного престижа. Также не отличаются и «выпадающие» сферы реализации терминальных ценностей – у тех и у других наименьшая реализованность наблюдается в области семейной жизни, хотя у обоих этот показатель нельзя назвать откровенно низким.

Что касается смысловых ориентаций, то здесь можно сделать более интересные выводы. Так, группа педагогов ДШИ демонстрирует большую групповую консолидацию по поводу смысловых установок, т. к. демонстрирует более низкие показатели стандартного отклонения по ряду шкал. Таким образом можно заключить, что смысловые установки у педагогов ДШИ более интегрированы в систему профессионально-групповых смыслов, чем смысловые установки педагогов СОШ. Несмотря на отсутствие существенных статистических отличий по большинству, выявлены отличия по шкале смыслов самореализации. Для педагогов ДШИ они представляют большую значимость, что является по сути единственным выявленным статистическим отличием между двумя группами.

Однако, несмотря на отсутствие статистических отличий, корреляционный анализ показал довольно интересные данные по обоим выборкам. У педагогов ДШИ обнаружена обратная связь между гедонистическими смыслами и ценностями престижа. Таким образом можно заключить, что получение удовольствия от жизни у педагогов ДШИ никак не связано с их социальным статусом. Для них положение в обществе не является источником удовлетворения их потребностей.

У педагогов СОШ были обнаружены прямые связи гедонистических смыслов с ценностями креативности, развития себя и достижения. Таким образом, можно сделать вывод, что у педагогов СОШ более конкретный спектр источников получения удовольствия от жизни, чем у тех же педагогов ДШИ. Наконец, у педагогов ДШИ были выявлены связи смыслов самореализации с ценностями высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности. Таким образом можно предполо-

жить, что педагог ДШИ чувствует себя самореализовавшимся, когда он чувствует свою независимость, а также мерилом его уровня самореализации является его уровень финансового благосостояния.

Полученные данные способствуют детальному пониманию особенностей ценностно-смысловой сферы личности, формирующих профессиональную идентичность учителей в СОШ и ДШИ. Выявленные закономерности обеспечивают основу для дальнейшего изучения и потенциальных рекомендаций для образовательной практики и институциональной поддержки в этих различных академических средах.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### **Заявленный вклад авторов**

**Бубнова И. С.:** оформление статьи, аннотирование, редакция финального текста статьи.

**Улько Е. В.:** составление плана исследования, подбор библиографических источников, написание аналитической части.

**Компанеев А. М.:** диагностика, количественная и качественная обработка полученных результатов, написание интерпретации результатов исследования.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### **Список источников**

1. Филенко И. А., Богомаз С.А. Изменение характеристик регуляторных процессов и ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях пандемии // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 46–66. DOI: 10.17223/17267080/83/3

2. Шпрангер Э. // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4 / под. ред. В. С. Степина. М. : Мысль, 2010. С. 395.

3. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. ; пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л. Я. Грозмана, Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

4. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–46.

5. Все начинается с учителя : учеб. пособие для пед. ин-тов /сост. К. А. Иванов. Под ред. З. И. Равкина. М. : Просвещение, 1983. 175 с.

6. Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода / под ред. Б. Т. Лихачев. М. : Наука, 1980. 136 с.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. М. : Прометей, 1999. 117 с.

8. Чижакова Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 46–55.

9. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. 2010. № 1. С. 39–46.

10. Болотова Ж. А., Кострикова Ю. В., Радченко Е. А., Рахманова М. Н. Ценности педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-2. С. 257–259. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8362> (дата обращения: 12.10.2023).

11. Новый учитель для новой школы: теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России // доклады и тезисы выступлений участников Форума педагогических вузов России, 21–22 ноября 2011 года. М. : Инженер, 2012. с. 333–350.

12. Навазова Т. Г., Бубнова И. С., Пирожкова О. Б., Шибанкова Л. А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122–133.

13. Кубарев В. С. Механизм осознания жизненных смыслов в свете культурно-деятельностного подхода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 28–51. DOI: 10.17223/17267081/81/2

14. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin A. I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect // Espacios. 2019. Т. 40. № 26. Порядк. № 8.

### References

1. Filenko I.A., Bogomaz S.A. Izmenenie mekhanizmov regulatorynikh protsessov i tsennostnykh orienttsiy studencheskoy molodezhi v usloviyakh pandemii [Changing the characteristics of regulatory controls and value orientations of students in the context of a Pandemic]. *Sibirsky Psikhologichesky Zhurnal* [Siberian Journal of Psychology]. 2022, no. 83, pp. 46-66 (in Russian).

2. Shpranger E. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 tt.* [New philosophical encyclopedia: in 4 volumes. Ed. by Stepina V.S.]. (Ed. by V.S. Stepin). Moscow, Mysl, 2010. 395 p. (in Russian).

3. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla: sbornik* [Man's search for meaning] (Russ ed.: D.A. Leontieva, M.P. Papusha, E.V. Ejdmana). Moscow, Progress, 1990. 368 p. (in Russian).

4. Lomov B.F. O sistemnom podkhode v psikhologii [On the system approach in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1975, no. 2, pp. 31–45. (in Russian)

5. Ravkin Z.I. *Vse nachinaetsya s uchitelya.* [It all starts with the teacher]. Moscow, Prosveshchenie, 1983. 175 p.

6. Likhachev B.T. *Esteticheskoe vospitanie v shkole. Voprosy sistemnogo podkhoda.* [Aesthetic education at school. Questions of a systematic approach] Moscow, Nauka, 1980. 264 p.

7. Slastenin V.A., Isaev I.F. *Gumanisticheskaya paradigma i lichnostno-orientirovannye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* [Humanistic paradigm and student-centered technologies in teacher education]. Moscow, Prometei, 1999. 117p.

8. Chizhakova G.I. Aksiologiya professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiology of professional and pedagogical education]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev]. 2013, no.2, pp. 46-55. (in Russian)

9. Danilyuk A. Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. 2010, no.1, pp. 39-46. (in Russian)

10. Bolotova Zh.A., Kostrikova Yu.V., Radchenko E.A., Rakhmanova M.N. Tsennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti [Values of pedagogical activity]. *Mezhdunarodniy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2016, no. 1-2, pp. 257-259. (in Russian)

11. Noviy uchitel dlya novoy shkoly: teoriya, opyt i perspektivy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [A New Teacher for a New School: Theory, Experience and Prospects for the Modernization of Pedagogical Education in Russia]. *Doklady i tezisy*

*vystupleniy uchastnikov Foruma pedagogicheskikh vuzov Rossii, 21–22 noyabrya 2011 goda* [Reports and abstracts of presentations by speakers at the Forum of Pedagogical Universities of Russia, November 21–22, 2011]. Moscow, *Inzhener*, 2012, pp. 333–350. (in Russian)

12. Navazova T.G., Bubnova I.S., Pirozhkova O.B., Shibankova L.A. Rol i mesto sotsialno-psikhologicheskoy gotovnosti k innovatsiyam v sisteme professionalnogo rosta pedagoga [The role and place of socio-psychological readiness for innovation in the system of professional growth of a teacher]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, no.6 (137), pp. 122–133. (in Russian)

13. Kubarev V.S., Mekhanizm osoznaniya zhiznennikh smyslov v svete kulturno-deyatelnostnogo podkhoda [The Mechanism of awareness of life meanings in the light of the cultural-activity approach]. *Siberskiy Psikhologicheskiy Zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2021, no. 81, pp. 28–51 (in Russian).

14. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Zhigalova O.V., Gordina O.V., Gordin A.I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect. *Espacios*. 2019, V.40, no.26. (in English)

**Ирина Сергеевна Бубнова**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной  
психологии и социологии управления

Кубанский государственный  
университет

350058, Россия, г. Краснодар,  
ул. Ставропольская, 149

тел.: +7 (861) 2199502

**Irina S. Bubnova**

Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor Department of Social  
Psychology and Management Sociology

Kuban State University

149 Stavropol St, Krasnodar, Russia,  
350058

Tel: +7 (861) 2199502

**Елена Васильевна Улько**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной  
психологии и социологии управления

Кубанский государственный  
университет

350058, Россия, г. Краснодар,  
ул. Ставропольская, 149

тел.: +7 (861) 2199502

**Elena V. Ulko**

Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor Department of Social  
Psychology and Management Sociology

Kuban State University

149 Stavropol St, Krasnodar, Russia, 350058

Tel: +7 (861) 2199502



*Артём Михайлович Компанеев*

*Artyom M. Kompaneev*

*Аспирант кафедры социальной  
психологии и социологии управления*

*First-year Postgraduate Student  
Department of Social Psychology  
and Management Sociology*

*Кубанский государственный  
университет*

*Kuban State University*

*350058, Россия, г. Краснодар,  
ул. Ставропольская, 149*

*149 Stavropol St, Krasnodar, Russia,  
350058*

*тел.: +7 (861) 2199502*

*Tel: +7 (861) 2199502*

**Статья поступила в редакцию 01.10.2023, одобрена после рецензирования 24.11.2023, принята к публикации 27.11.2023.**



УДК 159.9+377

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-577-585

Научная статья

## Решение психолого-педагогических проблем обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений через коррекционно-развивающие занятия

Д. В. Каменских

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск  
dasenok87@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1871-4314>*

### **Аннотация.**

**Введение.** В статье рассмотрены психологические и педагогические проблемы, которые наблюдаются у обучающихся учреждений среднего профессионального образования, а также представлены условия, необходимые для решения указанных проблем.

**Материалы и методы.** В работе использованы такие методы, как теоретический анализ литературы, анализ учебной документации, психодиагностика. Анализ результатов показал, что целенаправленная психологическая работа с обучающимися среднего профессионального образования способствует повышению уровня адаптивных способностей, стабилизации эмоционального состояния, снижению уровня тревожности, росту уровня самооценки, преобладанию внутренней мотивации.

**Результаты исследования.** Представлены результаты эмпирического психологического исследования компонентов личности обучающихся среднего профессионального образования.

**Обсуждение и заключение.** Современные требования рынка труда, предъявляемые к высококвалифицированному специалисту, а также имеющиеся у него проблемы создают необходимость обеспечения для их решения определённых условий, при этом важно использовать разные методы для подготовки такого специалиста.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, квалифицированный специалист, психологическое сопровождение обучающихся, личностные, эмоциональные и профессиональные особенности обучающихся, педагогические и психологические проблемы обучающихся среднего профессионального образования, слабая подготовка, низкая мотивация, познавательная активность, высокая тревожность, низкая адаптивность

**Для цитирования:** Каменских Д. В. Решение психолого-педагогических проблем обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений через коррекционно-развивающие занятия // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4 (61). С. 577–585. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-577-585>

## Solving Psychological and Pedagogical Problems of Students in Secondary Vocational Educational Institutions Through Correctional and Developmental Classes

Original article

Darya V. Kamenskikh

Irkutsk State University, Irkutsk  
dasenok87@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1871-4314>

### Abstract

**Introduction.** The article examines the psychological and pedagogical problems of students in secondary vocational education institutions as well as presents the conditions for their solution.

**Materials and methods.** Methods such as theoretical analysis of literature, analysis of educational documentation, psychodiagnostics were used in the work. The analysis of the results showed that purposeful psychological work helps to increase the level of adaptive abilities of students in secondary vocational education, stabilize their emotional state, reduce anxiety, increase self-esteem, and raise the predominance of internal motivation.

**The results.** The results of an empirical psychological study of students in secondary vocational education are presented.

**Discussion and conclusion.** Due to the modern requirements of the labor market for highly qualified specialists and the problems they have, it is necessary to create certain conditions for their solution as well as use different methods of specialist training.

**Keywords:** secondary vocational education, qualified specialist, psychological support of students, personal, emotional and professional characteristics of students, pedagogical and psychological problems of students in secondary vocational education, poor training, low motivation, cognitive activity, high anxiety, low adaptability

**For citation:** Kamenskikh D. V. Solving Psychological and Pedagogical Problems of Students of Secondary Vocational Educational Institutions Through Correctional and Developmental Classes. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (4): pp. 577-585 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-1-577-585>

### Введение

На сегодняшний день рынок труда предъявляет высокие требования к молодому специалисту. Современный квалифицированный специалист – это человек с обширными профессиональными знаниями, умеющий ставить и решать профессиональные задачи в стандартных и нестандартных ситуациях, работать в команде, эффективно общаться и ориентироваться в информационном мире, находить нужную информацию, быстро осваивать и перерабатывать её, а также проявлять инициативность и брать на себя ответственность за какое-либо, особенно профессиональное, дело, легко адаптироваться и перестраиваться в постоянно меняющихся условиях, быть готовым к новому и постоянно учиться и самосовершенствоваться, самообразовываться [1–3].

По словам Президента РФ, система среднего профессионального образования в настоящее время нацелена на подготовку наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей. Поэтому процесс подготовки квалифицированных рабочих кадров должен быть ориентирован не только на формирование необходимых профессиональных компетенций, отражающих знания, умения и навыки в профес-

сиональной сфере, но и общих компетенций, то есть соответствующих современным условиям рынка труда, – социально значимых качеств выпускников техникумов и колледжей.

Зачастую после завершения обучения только небольшой процент выпускников средних профессиональных образовательных учреждений остаётся в профессии или специальности, так как обучающийся техникума не всегда соответствует тем требованиям, которые к нему предъявляет рынок труда. Следствием этого является довольно высокий уровень безработицы среди молодых специалистов, частая смена рабочего места и сферы деятельности, текучесть кадров на предприятиях, что негативно отражается на развитии экономики как регионов, так и страны в целом. [4]

### Обзор литературы

Ключевой задачей среднего профессионального образования в настоящее время является подготовка квалифицированных рабочих, а также создание условий для индивидуального развития в системе образования. Именно здесь будущий специалист должен не только приобрести необходимые знания, умения, навыки, освоить высокотехнологичные профессии, получить первичный опыт, овладеть способами деятельности, усвоить модели поведения и общения в рамках профессиональной сферы деятельности, но и стать индивидуальностью, определить жизненную, гражданскую и мировоззренческую позицию, овладеть формами и способами взаимодействия с окружающими, научиться ориентироваться в социально-экономических условиях [5–7].

Однако, как показывает практика, контингенту средних профессиональных образовательных учреждений свойственны педагогические проблемы: это слабая школьная подготовка, так как большинство подростков, приходящих в техникумы и колледжи, стремятся избежать единого государственного экзамена, низкая учебная мотивация и познавательная активность (исходя из опыта работы отметим, что больший процент студентов техникумов ориентирован на получение оценки «удовлетворительно», ещё, как минимум, половина всех обучающихся делает свой профессиональный выбор неосознанно, под влиянием эмоций, за компанию с друзьями или по рекомендациям или настоянию родителей, а зачастую просто случайно, лишь бы уйти из школы; лишь небольшой процент осознанно и целенаправленно выбирает ту или иную сферу деятельности), отсутствие желания и неумение учиться в силу слабой сформированности универсальных учебных действий и многое другое [2; 9; 10].

Наряду с педагогическими проблемами существует и ряд психологических трудностей, которые проявляются в следующем:

во-первых, сложности адаптации и социализации: зачастую обучающиеся среднего профессионального образования долгое время не могут привыкнуть к новым условиям и требованиям техникума, отличным от школьных, не могут найти своё место в учебном коллективе, выстроить в нём конструктивные взаимоотношения;

во-вторых, эмоциональная неустойчивость, проявляющаяся в импульсивности, раздражительности, вспыльчивости, неумении регулировать свои эмоции, что зачастую выражается в конфликтных отношениях как с ровесниками, так и со старшими, будь то преподаватели, мастера производственного обучения или родители;

в-третьих, низкая самооценка, неуверенность в себе, высокая тревожность, отсутствие умения противостоять стрессам и неумение контролировать себя, слабо развитые коммуникативные навыки, отражающие враждебное и агрессивное поведение по отношению к окружающим. Низкий уровень культуры и воспитания также не способствует решению данных проблем, поэтому привычной ситуацией в стенах техникума является крик, обида, «хлопанье дверьми» из-за замечания по поводу внешнего вида, опоздания или пропуски учебных занятий, особенно это распространено среди подростков первого курса.

Все перечисленные трудности создают множество проблем в процессе подготовки высококвалифицированного выпускника, ущербно сказываются на его готовности к профессиональной деятельности, а также его будущей личной жизни. Соответственно, профессиональная подготовка эффективного молодого специалиста должна ориентироваться не только на формирование общих и профессиональных компетенций, но и на решение уже имеющихся проблем обучающихся [7; 8].

## Материалы и методы

Так как система среднего профессионального образования (СПО) ориентирована на подготовку высококвалифицированного, успешного специалиста, то возникает вопрос о создании необходимых условий, позволяющих эффективно формировать не только необходимые компетенции современного выпускника техникума, а также решать его уже имеющиеся психолого-педагогические проблемы.

На наш взгляд, для решения имеющихся проблем обучающихся необходима систематическая психологическая работа, направленная на развитие личностных, эмоциональных и профессиональных качеств. Цель исследования заключается в развитии эмоционально-личностных и профессиональных качеств студентов. Так, на протяжении одного года нами осуществлялась коррекционно-развивающая работа со студентами первого курса. Общий объём выборки составил 120 человек в возрасте от 16 до 17 лет. Все испытуемые – представители мужского пола.

В работе был использован комплекс методов, в частности теоретический анализ литературы, анализ учебной документации, психодиагностика. Следовательно, критериями оценки личностного компонента выступает социализированность личности обучающихся, а именно уровень адаптированности, социальной активности, автономности, нравственности, а также уровень самооценки. Социализированность личности мы отслеживали с помощью методики «Уровень социализированности личности учащегося» М. Н. Рожкова, а уровень самооценки – с помощью опросника Г. Н. Казанцевой. В качестве критерия оценки профессионального компонента выступает уровень мотивации, оцениваемый с помощью методики Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», адаптированной для студентов среднего профессионального образования, и обученность, которая рассматривалась нами через качество обучения и успеваемость. Для оценки эмоционального компонента, который мы определяли через уровень тревожности, использовалась методика Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, для определения эмоциональной напряжённости – методика Г. Ш. Габреева. Данные, полученные в результате проведённой работы, были проанализированы  $\varphi^*$ -угловым коэффициентом преобразования Фишера и t-критерием Стьюдента.

## Результаты исследования

Обратимся к анализу полученных результатов. Прежде всего, стоит отметить, что на начальном этапе (начало учебного года) в группах были проведены входные контрольно-мониторинговые срезы по ряду общеобразовательных дисциплин, а также входная диагностика личностных, эмоциональных и профессиональных особенностей первокурсников.

В очередной раз анализ входных контрольно-мониторинговых срезов для определения успеваемости и качества обучения, полученных в начале учебного года по ряду общеобразовательных дисциплин, а также результаты входной диагностики оценки личностных, эмоциональных и профессиональных особенностей на начальном этапе соответствуют кругу психолого-педагогических проблем, а именно: слабая школьная подготовка, стремление избежать ЕГЭ, низкая мотивационная направленность, ориентация на диплом, проблемы в поведении, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка и т. д.

Для решения указанных выше проблем, наблюдаемых у обучающихся техникума, нами была организована коррекционно-развивающая работа, которая строилась в соответствии с программой, включавшей в себя 3 взаимосвязанных блока: 1 блок «Личностное развитие», предполагающий повышение уровня адаптированности первокурсников, сплочение студенческого коллектива, развитие коммуникативных навыков и уверенного поведения, а также способы управления конфликтами; 2 блок «Эмоциональное состояние», направленный на формирование понятий «эмоции», а также на формирование способов реагирования и регулирования эмоций; и 3 блок «Профессиональное развитие», ориентированный на повышение уровня мотивации и обученность (результаты учебного процесса). Программа реализовалась в группах первого курса в течение одного года с периодичностью 1 раз в неделю в форме тренинговых занятий с педагогом-психологом.

Таблица 1

**Показатели развития личностного компонента обучающихся до и после коррекционно-развивающих занятий**

Table 1

**Indicators of the development of the personal component in students before and after correctional and developmental classes**

Компонент	Критерий	Шкалы	До	После
Личностный	Социализация	Адаптированность (р <sub>ф</sub> 0,01 j	2,3	2,5 б
		Автономность (р <sub>ф</sub> 0,01 j	2,8 б	2,6 б
		Социальная активность	2,9 б	2,8 б
		Нравственность	2,1 б	2,1 б
	Самооценка		4,4 б	5,2 б

Анализ данных таблицы 1 позволил определить, что на уровне значимости  $p < 0,01$   $\phi^*$ -углового коэффициента преобразования Фишера по шкале «адаптированность» при сравнении полученных данных на начало и конец учебного года наблюдается возрастание числовых показателей, которые можно расценивать как повышение адаптивных способностей обучающихся, привыкание к новым условиям образовательного процесса и понимание его организации (дифференцированные зачёты и экзамены во время зимней и летней сессии), установление отношений с педагогами техникума, сплочение учебных групп и налаживание внутренних взаимоотношений, а также формирование психологического климата внутри группы, с одной стороны, а с другой стороны, можно говорить о наличии переживаний и волнений относительно предстоящей сессии, а затем об осознании будущих перемен (т. е. смена привычной обстановки образовательного учреждения на рабочую обстановку, смену студенческого коллектива на профессиональный), так как полученный числовой показатель соответствует среднему уровню по методике М. Н. Рожкова. В свою очередь, снижение значений по шкале «автономность» на начало и конец учебного года может указывать на стремление прислушиваться к окружающим, а не только отстаивать свою позицию «моё мнение верное», учитывать мнение других, особенно значимых, опираться на чужой опыт. При этом возрастание уровня самооценки при сравнении на начало и конец года отражает наибольшую объективность и адекватность оценки себя и своих возможностей, повышение уверенности в себе и своих силах, демонстрирование более уверенного поведения в новых условиях.

Таблица 2

**Показатели развития эмоционального компонента обучающихся до и после коррекционно-развивающих занятий**

*Table 2*

**Indicators of the development of the emotional component in students before and after correctional and developmental classes**

Компонент	Критерий	Шкалы	До	После
Эмоциональный	Тревожность	Ситуативная	20,2 б	24,6 б
		Личностная ( $p \leq 0,01$ t-критерий Стьюдента)	35,3 б	33,9 б
	Эмоциональная напряжённость ( $p \leq 0,05$ t-критерий Стьюдента)		10,8 б	8,9 б

В таблице 2 при сравнении данных, полученных на начало и конец года, видна тенденция снижения уровня эмоциональной напряжённости (уровень значимости составляет  $p \leq 0,05$  t-критерия Стьюдента) и личностной тревожности (уровень значимости составляет  $p \leq 0,05$  t-критерия Стьюдента). Снижение эмоциональной напряжённости свидетельствует об отсутствии психического напряжения (или его минимальном значении), комфортности и расслабленном состоянии в создавшихся условиях (студенческий коллектив, образовательное учреждение), преобладании позитивного эмоционального настроения. В свою очередь, снижение личностной тревожности может указывать на преобладание спокойного уравновешенного состояния, отсутствие беспокойства и стресса, а также наиболее оптимальное оценивание окружающей обстановки и адекватные способы эмоционального реагирования в разных обстоятельствах.

*Таблица 3*

**Показатели развития профессионального компонента обучающихся до и после коррекционно-развивающих занятий**

*Table 3*

**Indicators of the development of the professional component in students before and after correctional and developmental classes**

Компонент	Критерий	Шкалы	До	После
Профессиональный	Мотивация	Приобретение знаний ( $p \leq 0,05$ $\phi^*$ -угловой коэффициент преобразования Фишера)	7,5 б	8,9 б
		Овладение профессией / специальностью ( $p \leq 0,05$ $\phi^*$ -угловой коэффициент преобразования Фишера)	5,6 б	6,3 б
		Получение диплома	6,8 б	6,7 б
	Обученность	Успеваемость	30,4 %	100 %
		Качество обучения	8,9 б	25,3 б

При сравнении полученных данных, представленных в табл. 3, на начало и конец первого года обучения при наличии психологического сопровождения можно наблюдать возрастание значений по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией / специальностью» на уровне значимости  $p 0,05$   $\phi^*$ -углового коэффициента

преобразования Фишера. Это позволяет говорить о том, что повышается познавательный интерес, особенно в профессиональной сфере, а также указывает на адекватность её выбора, более того, ведущую роль в обучении начинает играть внутренняя мотивация. К тому же возрастание показателей по шкалам «успеваемость» и «качество обучения» характеризуют стремление к обучению, приобретению знаний и умений; стремление к овладению способами деятельности, моделями поведения и общения в рамках профессиональной направленности.

### Обсуждение и заключение

Таким образом, целенаправленная психологическая работа, сосредоточенная на развитии личностных, эмоциональных и профессиональных особенностей, позволяет решить ряд психолого-педагогических проблем обучающихся техникума, компенсировать слабую школьную подготовку за счёт увеличения объёма и качества знаний профессиональной направленности, повысить познавательную активность и учебную мотивацию, направить её на овладение специальностью, а также максимально адаптировать к будущим трудовым условиям в рамках образовательного учреждения и производственной практики, повысить уверенность в себе и своих силах за счёт повышения уровня самооценки и формирования уверенного поведения, а также навыков конструктивного взаимодействия, скорректировать эмоциональную неустойчивость, научив методам и способам управления эмоциями, навыкам самоконтроля, в результате чего снижается уровень конфликтности и агрессивности обучающихся. Повысить уровень культуры и воспитания, ограничив рамки дозволенного и сформировав модели поведения и общения, приемлемые на рабочем месте.

Соответственно, после проведённой целенаправленной психологической работы обучающиеся учреждений среднего профессионального образования демонстрирует адекватную оценку своих возможностей и способностей, умение прислушиваться к мнению окружающих, эмоциональную стабильность и адекватные способы реагирования в разных ситуациях, уверенное поведение, преобладание внутренней мотивации, заинтересованность.

### Список источников

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. М. : Per Se, 2008. 160 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : Новь, 1999. С. 537.
3. Васильчук Ю. А. Трансформация потребностей – развитие личности и общества [Электронный ресурс] : Полис. Политические исследования, 1994. № 5. С. 6. URL: [http://www.civisbook.ru/files/File/Vasilchuk\\_1994\\_5.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Vasilchuk_1994_5.pdf) (дата обращения : 15.-8.2023).
4. Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 1990. 20 с.
5. Горина И. И., Линченко С. Н. Современное состояние системы среднего профессионального образования России и перспективы его дальнейшего развития // Успехи современного естествознания. 2004. № 9. С. 102–103.
6. Каменских Д. В., Петров В. Г. Готовность педагогов к инновационной деятельности и ее развитие с помощью психологических и педагогических технологий // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: сб. науч. трудов IX Междунар. конф. (Иркутск, 16–19 сентября 2015 года) / под ред. В. П. Пескова. Иркутск. 2015. С. 294–301.
7. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в

- учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 32–44.
8. Росляков П. Г. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях суза МПС : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2008. 26 с.
9. Степанова Е. А. СПО Челябинской области: актуальные вопросы модернизации [Электронный ресурс] // Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». URL: [http://www.akvobr.ru/problemy\\_modernizacii\\_professionalnogo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/problemy_modernizacii_professionalnogo_obrazovania.html). (дата обращения: 01.10.2023).
10. Мироненко Ю. Д., Максимова Е. В., Сергеева Т. А. Колледж будущего // Информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании». URL: [https://akvobr.ru/kolledzh\\_buduschego.html](https://akvobr.ru/kolledzh_buduschego.html) (дата обращения: 14.10.2023).

### References

1. Astapov V.M. Funktsionalniy podkhod k izucheniyu sostoyaniya trevogi [A functional approach to the study of anxiety states]. Moscow, Per Se Publ., 2008. 160 p.
2. Vishnyakova S.M. Professionalnoe obrazovanie Slovar. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika [Professional Education Dictionary. Key concepts, terms, relevant vocabulary]. Moscow, Nov, 1999. 537 p.
3. Vasilchuk Yu. A. Transformatsiya potrebnosti – razvitie lichnosti i ob-shchestva [Transformation of needs – development of personality and society]. Polis. Politicheskie issledovaniya [The Policy. Political Studies], 1994, no. 5, p. 6. Available at: [http://www.civisbook.ru/files/File/Vasilchuk\\_1994\\_5.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Vasilchuk_1994_5.pdf) (accessed 15 August 2023). (In Russian).
4. Gabdreeva G.S. Formirovanie sposobnosti k samoupravleniyu psikhicheskim sostoyaniem u studentov s vysokim urovnem trevozhnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk:19.00.07 [Formation of ability to self-management of mental state in students with high level of anxiety: dis. ... cand. psych. sc.: 19.00.07]. Moscow, 1990. 20 p. (In Russian).
5. Gorina I.I., Linchenko S.N. Sovremennoe sostoyanie sistemy srednego professionalnogo obrazovaniya Rossii i perspektivy ego dalneyshego razvitiya [The current state of the system of secondary vocational education in Russia and prospects for its further development]. Uspekhi sovremennoego estestvoznaniya [Advances in current natural sciences], 2004, no. 9, pp.102-103. (In Russian).
6. Kamenskikh D.V., Petrov D.V. Gotovnost pedagogov k innovatsionnoy deyatelnosti i ee razvitie s pomoshchiyu psikhologicheskikh i pedagogicheskikh tekhnologiy [Readiness of the teaching staff for innovative activity with the help of training work]. Psikhologo-pedagogicheskie problemy odarennosti: teoriya i praktika: sb. nauch. trudov IX Mezhdunar. konf. (Irkutsk, 16–19 sentyabrya 2015 goda) pod red. V. P. Peskova [Psychological and pedagogical problems of giftedness: theory and practice. Collection of scientific papers of the IX International Conference on September 16-19, 2015. Ed. by V. P. Peskov]. Irkutsk, 2015, pp. 294–301. (In Russian).
7. Prokhorov A.O. Neravnovesnye psikhicheskie sostoyaniya i ikh kharakteristiki v uchebnoy i pedagogicheskoy deyatelnosti [Non-equilibrium mental states and their characteristics in educational and pedagogical activity]. Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]. 2006, no. 4, pp. 32-44. (In Russian).
8. Roslyakov P.G. Socialno-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov v usloviyakh suza MPS: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05. [Socio-psychological adaptation of students in the conditions of the vocational education institution of the Ministry of Education and Science: dis. ... cand. of psych. sci.: 19.00.05.]. Yaroslavl, 2008. 26 p. (In Russian).
9. Stepanova E.A. SPO Chelyabinskoy oblasti: aktualnye voprosy modernizatsii [SPO of the Chelyabinsk region: current issues of modernization]. Elektronniy zhurnal ob obrazovanii «Akkreditatsiya v obrazovanii» [Electronic journal of education “Accreditation in education”]. Available at: [http://www.akvobr.ru/problemy\\_modernizacii\\_professionalnogo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/problemy_modernizacii_professionalnogo_obrazovania.html) (accessed 1 October 2023)



10. Mironenko Yu.D., Maksimova E.V., Sergeeva T.A. Kolledzh budushchego [College of the future]. Informatsionno-analiticheskiy zhurnal «Akkreditatsiya v obrazovanii» [Information and analytical journal “Accreditation in education”]. Available at: [https://akvobr.ru/kolledzh\\_buduschego.html](https://akvobr.ru/kolledzh_buduschego.html) (accessed 14 October 2023))

*Дарья Васильевна Каменских*

*Darya V. Kamenskikh*

*педагог-психолог, соискатель*

*Teacher-Psychologist, Candidate*

*Ангарский автотранспортный техникум*

*Angarsk Motor Transport College*

*Иркутский государственный университет*

*Irkutsk State University, Irkutsk*

*664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1*

*1 Karl Marx St, Irkutsk, Russia, 664003*

*тел.: +7 (3955) 956286*

*Tel: +7 (3955) 956286*

*Статья поступила в редакцию 11.10.2023, одобрена после рецензирования 14.12.2023, принята к публикации 15.12.2023.*

## Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

А. С. Брыкова<sup>1</sup>, Л. Ш. Каримова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск

<sup>2</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

<sup>1</sup>[brykava\\_als@mail.ru](mailto:brykava_als@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6759-8439>

<sup>2</sup>[lili-ameli1984@mail.ru](mailto:lili-ameli1984@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1078-5342>

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментальной деятельности по разработке и апробации содержания, форм и методов формирования навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Апробировано содержание коррекционных занятий по двум направлениям: «Формирование социального поведения» и «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия». В рамках каждого направления выделено несколько блоков, обеспечивающих воспитанникам с расстройствами аутистического спектра продвижение в наиболее сложных для них сферах социализации. Экспериментальная деятельность проходила в три этапа: организационно-диагностический, коррекционно-развивающий и рефлексивно-оценочный. В ходе экспериментальной деятельности использовались как традиционные, так и специфические методы обучения, учитывающие ведущий вид деятельности дошкольника – игру. Была отмечена положительная динамика в развитии навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения. При этом эмпирически определена неравномерность в освоении навыков: наибольшие изменения произошли в сферах социальной осведомлённости и социального контактирования, менее значительные изменения – в сфере коммуникации. Данный факт свидетельствует о различиях в речевом развитии детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: от нарушенного понимания и отсутствия применения вербальных средств коммуникации до использования аграмматичной речи или использования как экспрессивной, так и импрессивной речи. Данные эмпирического исследования позволяют планировать не только коррекционные занятия на учебный год, но и распространять программы коррекционных занятий в учреждениях дошкольного образования региона и, основываясь на диагностических результатах, разрабатывать содержание коррекционно-развивающей

работы при переходе из учреждений дошкольного образования в учреждения общего среднего образования. Об эффективности проделанной работы свидетельствует степень удовлетворённости педагогических работников и законных представителей воспитанников с расстройствами аутистического спектра, отметивших изменения, произошедшие в навыках социального поведения, коммуникации и взаимодействия.

**Ключевые слова:** коррекционные занятия, интегрированное обучение и воспитание, ребёнок с расстройствами аутистического спектра; коммуникация, аутизм, социальное поведение, взаимодействие

**Для цитирования:** Брыкова А. С., Каримова Л. Ш. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4 (61). С. 586-601. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-586-601>

### **Correctional and Pedagogical Work on the Formation of Social Behavior, Communication and Interaction Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders**

Original article

**Alexandra S. Brykova<sup>1</sup>, Liliya Sh. Karimova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Republic of Belarus, Minsk

<sup>2</sup>Kazan Federal University, Kazan

<sup>1</sup>[brykava\\_als@mail.ru](mailto:brykava_als@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6759-8439>

<sup>2</sup>[lili-ameli1984@mail.ru](mailto:lili-ameli1984@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1078-5342>

**Abstract.** *The article presents the results of experimental work on the development and testing of the content, forms and methods of forming social behavior, communication and interaction skills in preschool children with autism spectrum disorders. The content of remedial classes in two directions “Formation of social behavior” and “Formation of communication and interaction skills” was tested; within each direction, several blocks were identified that provide children with autism spectrum disorders with advancement in the most difficult areas of socialization for them. The experimental activity took place in three stages: organizational-diagnostic, correctional-developmental, and reflexive-evaluative. In the course of the experimental activity, both traditional and specific teaching methods were used, taking into account the leading type of activity of the preschooler – the game. Positive dynamics in the development of communication skills, interaction and social behavior were noted. At the same time, the uneven development of skills was empirically determined: the greatest changes occurred in the areas of social awareness and social contact, while less significant changes occurred in the field of communication. This fact testifies to the heterogeneity of the levels of speech development in preschool children with autism spectrum disorders: from impaired understanding and a lack of use of verbal means of communication to the use of agrammatic speech or the use of both expressive and impressive speech. The empirical research data make it possible to plan not only remedial classes for the academic year but also to distribute programs of remedial classes in the preschool education institutions of the region and, based on the diagnostic results, to develop the content of correctional and developmental work during the transition from preschool education institutions to general secondary education institutions. The effectiveness of the completed work is also evidenced by the degree of sat-*

*isfaction of teaching staff and legal representatives of children with autism, who noted the changes that occurred in the skills of social behavior, communication and interaction.*

**Keywords:** *remedial classes, integrated education and upbringing, a child with autism spectrum disorders; communication, autism, social behavior; interaction*

**For citation:** *Brykova A.S., Karimova L.Sh. Correctional and Pedagogical Work on the Formation of Social Behavior, Communication and Interaction Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 586-601 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-586-601>*

### Введение

Современная система образования лиц с особыми образовательными потребностями ориентирована на создание условий, обеспечивающих их максимальную социализацию и интеграцию в общество. В качестве приоритетных задач специального и инклюзивного образования выступают социальное включение, нормализация жизни и деятельности в соответствии с возрастными потребностями, повышение адаптивных возможностей в различных сферах. Для успешной социализации обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) необходимо обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса, что предполагает развитие компенсаторных умений, учёт уровня функционирования, наглядно-действенный характер воспитания и обучения. Согласно отечественным (С. В. Алехина [1], А. С. Брыкова [2], Е. Р. Баенская [3], М. М. Либлинг [3; 4], С. А. Морозов [5], О. С. Никольская [4], Н. Я. Семаго [6], А. В. Хаустов [7] и др.) и зарубежным (L. Kanner, L. K. Koegel [8], O. I. Lovaas [9], Lorna Wing [10] и др.) исследованиям, для определения направлений и содержания коррекционно-развивающей работы важен учёт специфических особенностей и типичных затруднений детей с РАС в процессе воспитания и обучения в учреждениях образования. К таким затруднениям относятся нарушения в сферах коммуникации и социального взаимодействия, ограничение репертуара социального поведения, трудности социальной адаптации. Данные теоретические положения позволяют наметить основные направления содержания коррекционных занятий с детьми с РАС. Реализация данной идеи обеспечивает индивидуальный подход к коррекционно-педагогической работе на диагностической основе, при определении специфических индивидуально-типологических закономерностей, возрастных и функциональных показателей развития и особых образовательных потребностей конкретного ребёнка с РАС.

Основное противоречие на этапе дошкольного возраста, возникающее у ребёнка с РАС, – это несоответствие особенностей коммуникации, социального взаимодействия и поведения тем требованиям, которые предъявляются к детям при поступлении в учреждения дошкольного образования. Коррекционная направленность образовательного процесса для детей с РАС дошкольного возраста предполагает модернизацию содержания образования, адаптацию и модификацию средств и условий воспитания и обучения, разработку и внедрение содержания коррекционных занятий с учётом особых образовательных потребностей детей с РАС. Для воспитанников с РАС актуально наращивание знаний и умений в контексте, уменьшение объёма разовой дозы предлагаемого материала, визуализация, отработка умений в социальной практике, усиление компенсаторной основы обучения.

### Обзор литературы

В настоящее время проблема развития коммуникации, социального поведения и

взаимодействия стала одной из ведущих в коррекционной педагогике. Это связано с ежегодным ростом групп нарушений развития, в которых лидирующую роль занимают РАС. Отличительной чертой детей с РАС являются нарушения в социальной сфере, наличие трудностей в общении и взаимодействии со взрослыми и сверстниками, проблемы в социальной адаптации, которые требуют специальной психолого-педагогической поддержки.

Вне зависимости от конкретного диагноза РАС характеризуются нарушением социального взаимодействия и коммуникации, ограниченной гибкостью мышления, что описывает Лорна Винг [10].

Нарушения поведения и коммуникации приводят к травматизации родителей и синблнгов обучающегося с РАС. Как следствие, может возникнуть замкнутый круг, который приведёт к социальной изоляции и вторичной аутизации [11].

Обучающиеся с РАС затрудняются без специального обучения в установлении полноценных социальных отношений. Для них типичны нарушения социального взаимодействия: неумение играть со сверстниками, протест и активное избегание социальных контактов, ограничение возможности инициирования и поддержания взаимодействия. Дети редко сами начинают взаимодействие, игнорируют инициативу контакта со стороны других.

У данной категории обучающихся страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты, отрицательная избирательность жизненных привычек, отрицательный фон отношения [4].

С нарушением социального взаимодействия связаны проблемы с выражением потребностей, эмоций и пониманием переживаний. Следовательно, вместо развития эмоциональных контактов, у ребёнка формируется негативизм и протест. Недостаток вербальных и невербальных средств коммуникации у обучающихся с РАС псевдокомпенсируется нежелательными формами поведения: стереотипии, гнев, агрессия, истерика, перемены настроения. Детям с РАС присущи разные варианты самоагрессии (выдёргивание волос, царапание, укусы себя и окружающих, отказ от еды и пр.). У них слабо выражена социальная направленность поведения, то есть дети не воспринимают социальных аспектов поведения окружающих людей как социальных партнёров.

У детей с РАС нарушена привязанность к другим людям и социальное контактирование. Это проявляется в уплощённой эмоциональной реакции на близких людей (нарушен зрительный контакт, отсутствует улыбка в ответ); в ограничении имитации; в неспособности к «разделённому совместному вниманию» со взрослым; в неспособности делиться переживаниями и вещами; в неумении играть в игры с переходом ходов; в непонимании правил социального поведения и, соответственно, в несформированности социальных навыков [5].

Результаты анализа литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков показывают, что существуют различные подходы к проблеме развития коммуникативных навыков и социального поведения у детей с РАС.

Согласно концепции [4], широко распространённой в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике, формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребёнка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. Авторы связывают дифференциацию в развитии речевой коммуникации с уровнем эмоционального развития ребёнка.

Поведенческий подход, ставший отдельной научной дисциплиной в западной психологии, предполагает формирование у детей с РАС адаптивных поведенческих реакций при создании внешних подкрепляющих условий средствами специально организованного материального и социального окружения (Lovaas, Simmons [9], Koegel [8]; Taylor, McDonough [12]; Quill, Bracken, Fair [13]). Данный подход всё чаще ис-

пользуется в работе отечественных специалистов (А. С. Брыкова, В. Э. Гаманович, О. В. Даливеля [14], А. В. Хаустов [7] и др.).

Каждый из описанных подходов имеет как преимущества, так и ограничения. Можно констатировать тот факт, что коррекционно-педагогическая помощь и обучение ребёнка с РАС наиболее эффективны при условии раннего вмешательства, комбинирования усилий различных специалистов, разумного сочетания подходов. Так, выбирая в качестве основы коррекционной работы один из подходов, он дополняется коррекционными, развивающими, обучающими методами и приёмами.

Проанализировав специальную литературу, отметим подробное изложение развивающих методов и приёмов представителями разных теоретических направлений [4; 15; 16]. Широко представлено рассмотрение способов формирования отдельных групп коммуникативных навыков [17], часто акцент делается на развитии речи в целом. Однако представленные в зарубежных изданиях методики формирования коммуникативных навыков бывает сложно адаптировать к социальным и культурным условиям другой страны и особенностям языка как системы.

К сожалению, необходимо отметить, что в отечественной литературе отмечается недостаток системной работы по коррекции, направленной на формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС.

Исследования показывают, что навыки социального поведения и коммуникации у детей с РАС не формируются естественным путём. Для этого необходимо специальное целенаправленное обучение [2; 5; 7].

Актуальность и целесообразность осуществления экспериментального проекта определяется комплексом противоречий, сложившихся в практике деятельности учреждений дошкольного образования:

- социальный заказ на реализацию принципа инклюзии в образовании на уровне дошкольного образования сочетается с недостаточной его научно-методической и содержательной разработанностью;

- специально разработанное современное программно-методическое обеспечение дошкольного образования, учитывающее особые образовательные потребности детей с РАС, на русском языке практически отсутствует;

- профилактика и преодоление ограничений в социальной сфере детей с РАС предполагает владение педагогическими работниками дошкольного образования основными приёмами и средствами воспитания и обучения лиц данной категории, наличие соответствующего методического обеспечения, позволяющего реализовывать образовательный процесс на компетентностной основе и осуществлять дифференцированный подход с учётом уровня функциональности.

Целью нашего исследования стала разработка программно-методического обеспечения процесса формирования навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей с РАС дошкольного возраста. Для определения эффективных путей решения данной проблемы нами было проведено исследование по апробации программы формирования навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей с РАС дошкольного возраста.

### Материалы и методы

В работе использованы теоретические методы исследования (анализ, синтез, систематизация, обобщение и сравнение). Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить ведущие теоретические и практические подходы к решению проблемы формирования навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей с РАС дошкольного возраста.

С 2020/2021 учебного года была начата апробация программы, включающая в себя коррекционные занятия с детьми с РАС дошкольного возраста на базе пяти учреж-

дений дошкольного образования в г. Минске (Республика Беларусь) и с 2021 года в детском саду № 142 комбинированного вида в г. Казани (Республика Татарстан). В эксперименте приняли участие 21 педагогический работник (8 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 8 – первую, 5 – вторую) и 38 детей с РАС (средний возраст – 5,8 лет), обучающиеся по 3 различным программам специального образования в зависимости от степени сохранности интеллекта (по заключению психолого-медико-педагогической комиссии).

В перечень диагностического инструментария вошли диагностические карты наблюдения и оценки умений ребёнка с РАС дошкольного возраста, созданные на основе содержания занятий [2, с. 141–152], опросник для родителей и педагогических работников «Экспертная оценка невербальной коммуникации в модификации А. М. Кузнецовой», диагностические ситуации с социальным контекстом, методика РЕР-3.

### Результаты исследования

На первом этапе был разработан комплекс диагностического инструментария для определения стартового уровня умений детей с РАС в выделенных сферах с целью последующего мониторинга эффективности экспериментальной работы. Умения оценивались исходя из выделенных в содержании блоков: «Социальная осведомлённость», «Социальное контактирование», «Социальное научение», «Коммуникация», «Взаимодействие», – затем заносились в таблицы.

Отсутствие игровых навыков, предпочтение однообразных действий, нежелание вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, непонимание правил игры и взаимодействия приводят к трудностям в организации воспитания и обучения детей с РАС. Основной вывод, полученный в ходе первичной диагностики, состоит в том, что социальные навыки детей с РАС не соответствуют возрастным нормам и зависят от типа нарушенного развития, коморбидности расстройства, опыта посещения учреждения образования и индивидуально-типологических особенностей личности ребёнка.

Данные диагностических обследований легли в основу выбора содержания, определения целей и задач, выбора оборудования и формы реализации коррекционных занятий. Выбор навыков, которые планировалось развивать, формировать или корректировать, осуществлялся на диагностической основе и учитывал следующие показатели: возрастная норма (наличие навыка у сверстников с нейротипичным развитием), запрос законных представителей, социальная значимость навыка, интересы и предпочтения самого ребёнка. Так, коррекционные занятия могли стать максимально индивидуализированными в соответствии с нуждами ребёнка.

На этапе реализации содержания коррекционных занятий (ноябрь 2020 г. – март 2021 г. (г. Минск), сентябрь 2022 г. – декабрь 2022 г. (г. Казань)) с обучающимися с РАС дошкольного возраста согласно тематическому планированию занятий учителем-дефектологом и педагогом-психологом учреждений дошкольного образования реализовалось содержание коррекционных занятий по двум направлениям «Формирование социального поведения» и «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия».

Программа коррекционных занятий «Формирование навыков социального поведения» включала в себя следующие разделы: «Социальная осведомлённость», «Социальное контактирование», «Социальное научение» [2].

Социальная осведомлённость предполагает осознание себя как члена общества. Детям с РАС социальная осведомлённость обеспечивает понимание того, что их окружает, способность точно интерпретировать эмоции людей, с которыми он взаимодействует, понимать потребности других и реагировать на них, адекватно откликаться на происходящее вокруг.

Социальное контактирование предусматривает установление простых связей между людьми, которые позволяют реализовывать разные социальные роли (семейные,

общественные). Для детей с РАС актуальны личностные и вещественные социальные контакты. Личностные контакты выражаются заинтересованностью личностью другого человека, вещественные – заинтересованностью предметом, которым другой человек располагает.

Социальное научение – освоение умений посредством наблюдения и имитации социальных моделей поведения. Научение через наблюдение помогает детям с РАС сформировать образ определённой поведенческой реакции, способствует выработке новых способов поведения, облегчает реализацию ранее приобретенных действий, а также модификацию уже существующего поведения.

Программа коррекционных занятий «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия» включала в себя «Блок коммуникации» и «Блок социального взаимодействия» [2].

Тематика и частота занятий нашла отражение в дневниках экспериментальной деятельности (не менее 1 раза в неделю). К каждому занятию педагогическими работниками разрабатывались планы-конспекты занятий (не менее 20 на каждого обучающегося) и технологические карты (не менее 20 на каждого обучающегося).

Реализация коррекционных занятий обеспечивалась соблюдением принципов организации коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС дошкольного возраста: принцип комплексного взаимодействия, принцип систематичности, принцип практико-ориентированности, индивидуального и дифференцированного подхода, принцип наглядности, принцип постепенного усложнения материала и принцип создания многочисленных возможностей для применения навыков.

Эффективность коррекционных занятий была обусловлена сочетанием традиционных (словесных, наглядных и практических) и специальных методов обучения (методы прикладного анализа поведения, сенсорной интеграции, социальных историй, видеомоделинга, структурирования, визуализации, обучающего взаимодействия, различения). Педагогами применялись методические приёмы, соответствующие специфическим особенностям детей с РАС: демонстрация образца выполнения деятельности взрослыми, имитация; подстройки, эмоционально-смысловые комментирования, вербализация чувств ребёнка. Коррекционные занятия проводились в игровой форме различной направленности (тактильные, ритмические, речедвигательные, дидактические) с обязательным подкреплением активности и инициативы воспитанника.

В качестве оборудования использовались игрушки, куклы-рукавички, камешки, мозаики, головоломки, песочница, тематические пазлы, цветные бусины, тактильное домино, столик для игр с водой, конструкторы, зеркало для рисования пальчиками, мыльные пузыри, акварель и др. Дополнительно для коррекционных занятий были изготовлены развивающие игры: «Кубик эмоций» (формирование умения использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, выражать эмоции и чувства), «Весёлые пальчики» (формирование умения взаимодействовать с предметами в соответствии с их функциональным назначением, имитировать действия взрослого и сверстников) и адаптированные дидактические материалы.

Выбор формы проведения коррекционного занятия продиктован содержанием работы и конечным результатом, на который ориентирована деятельность педагогического работника. Так, формирование социальной осведомлённости было реализовано через систему индивидуальных занятий с учётом особенностей развития, возможностей и потребностей каждого ребёнка. Формирование навыков социального контактирования осуществлялось как в индивидуальной форме (действие с предметом в присутствии взрослого, вступление в контакт со взрослым посредством предмета и др.), так и на подгрупповых занятиях (иницирование контакта со сверстниками разными способами, вступление в контакт в процессе игры и др.). Социальное научение также осуществлялось как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях (наблюдение



за действиями сверстников; копирование простых жестов, действий; ответ на приглашение к взаимодействию и др.).

Для формирования способности к переносу навыка в разные ситуации и социальные контексты проведение коррекционных занятий осуществлялось в кабинете учителя-дефектолога / педагога-психолога, в групповой комнате, в санитарной комнате и иных условиях, в зависимости от направления и содержания коррекционного занятия и его цели.

В ходе экспериментальной деятельности были определены условия эффективной реализации содержания коррекционных занятий с воспитанниками с РАС: оснащённость, структурированность и мобильность образовательной среды; адаптация дидактических материалов с учётом особых образовательных потребностей обучающихся; согласованность влияния всех участников образовательного процесса; повторение, использование ритуалов; посильность заданий и учёт функциональных возможностей воспитанников.

В сложившейся эпидемической ситуации учреждения дошкольного образования реализовывали консультативную деятельность с родителями (законными представителями) не только традиционными способами (родительские собрания, индивидуальные консультации), но также посредством социальных сетей, мессенджеров, онлайн-общения, а также платформы Zoom. С целью расширения знаний родителей по вопросам особенностей формирования навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения у детей с РАС был разработан консультационный материал, представленный на стендах в родительских уголках и буклеты для индивидуального изучения.

На начало года воспитанники демонстрировали низкий, не соответствующий этапу воспитания и обучения в учреждении дошкольного образования, уровень самостоятельности в сферах коммуникации, социального научения, социального взаимодействия. В таблице 1 представлены результаты средних значений по показателям социальной осведомлённости, контактирования, научения, коммуникации и взаимодействия на начало и конец эксперимента. Все умения были структурированы по блокам, которые отвечали за те или иные показатели: социальная осведомлённость, социальное контактирование, социальное научение, коммуникация, социальное взаимодействие.

*Таблица 1*

**Таблицы оценки сформированности навыков социального поведения, коммуникации, взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС (в баллах)**

*Table 1*

**Tables for assessing the formation of social behavior skills, communication, interaction in preschool children with ASD (in points)**

*Таблица 1.1.*

*Table 1.1.*

№ п/п	Социальная осведомлённость						
	1	2	3	4	5	6	7
Сентябрь 2021 г.	17,6	1,92	7,75	24,4	8,3	18,5	20,2
Май 2022 г.	23,8	2,3	14	30,5	13,7	25,	26,2

*Таблица 1.2.*

*Table 1.2.*

№ п/п	Социальное контактирование				
	8	9	10	11	12
Сентябрь 2021 г.	19,5	16	17	12,5	13

Май 2022 г.	24,7	21,5	22,7	17,8	18,7
-------------	------	------	------	------	------

Таблица 1.3.  
Table 1.3.

№ п/п	Социальное научение			
	13	14	15	16
Сентябрь 2021 г.	7,2	18	14	14,6
Май 2022 г.	11	23,2	17,3	20,3

Таблица 1.4.  
Table 1.4.

№ п/п	Коммуникация					
	17	18	19	20	21	22
Сентябрь 2021 г.	7,8	4,83	8,2	2,4	7,43	1,6
Май 2022 г.	12,4	9,1	13,6	6,6	11,2	3,5

Таблица 1.5.  
Table 1.5.

№ п/п	Социальное взаимодействие				
	23	24	25	26	27
Сентябрь 2021 г.	18,2	17,6	18,4	14	11
Май 2022 г.	22	22,2	26	19	17

Проанализировав полученные результаты, мы выявили положительную динамику по каждому показателю. Увеличение показателей развития социальной осведомлённости произошло на 3,33 %, социальное контактирование – на 14,3 %. Наибольшее увеличение мы можем наблюдать по показателям «социальное научение» и «социальное взаимодействие» (16,67 %, 10 %, 16 %).

В соответствии с результатами диагностики у всех воспитанников, участвовавших в экспериментальной деятельности, отмечается положительная динамика в развитии навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения. Отмечается неравномерность в освоении навыков. В результате проведённой коррекционно-развивающей работы наибольшие изменения произошли в сферах социальной осведомлённости и социального контактирования, изменения в сфере коммуникации менее значительные.

На рисунках 1 и 2 представлены результаты оценки коммуникативных навыков и навыков социального взаимодействия у воспитанников с РАС.

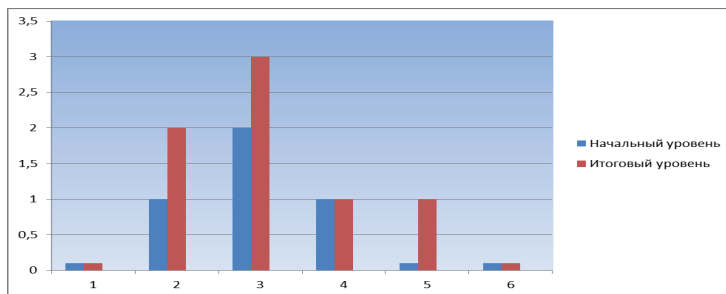


Рисунок 1. Оценка коммуникативных навыков у воспитанников с РАС (сентябрь 2021 г., май 2022 г.)

Figure 1. Assessment of communication skills in children with ASD (September 2021, May 2022)

- 1 – умение задавать простые вопросы;
- 2 – умение определять и называть принадлежность предметов, вещей;
- 3 – умение выражать несогласие;
- 4 – умение распознавать эмоции, сообщать о них;
- 5 – диалоговые умения;
- 6 – умения соблюдать правила разговора

При оценке коммуникативных навыков мы можем наблюдать изменения в диалоговых умениях воспитанников, они стали лучше определять и называть принадлежности предметов, а также выражать несогласие. Значимых изменений не произошло в умении распознавать свои эмоции и сообщать о них.

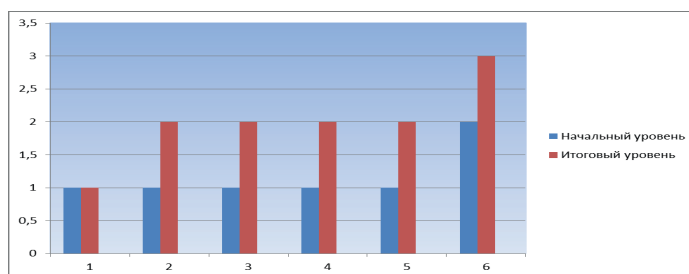


Рисунок 2. Оценка навыков социального взаимодействия у воспитанников с РАС (сентябрь 2021, май 2022)

Figure 2. Assessment of social interaction skills of children with ASD (September 2021, May 2022)

- 1 – умение переключать внимание и сосредотачиваться на выполняемой деятельности, предмете;
- 2 – умение следить за деятельностью педагога/сверстников;
- 3 – умение выполнять учебное задание по простой инструкции («возьми», «дай», «смотри»);
- 4 – умение имитировать способы привлечения внимания, предложенные педагогом;
- 5 – умение привлекать внимание знакомых взрослых социально приемлемым способом;
- 6 – умения вести себя адекватно, находясь рядом со сверстниками

Исходя из рисунка 2 можем отметить, что произошли существенные изменения по всем показателям сформированности навыков социального взаимодействия у воспитанников. Мы можем отметить, что воспитанники научились наблюдать за деятельностью педагога и сверстников, выполнять задания по инструкции и привлекать внимание целевого собеседника, вести себя более адекватно со сверстниками.

Воспитанники с РАС показали существенные изменения в умении различения членов семьи и взрослых, начали демонстрировать реакцию на собственное имя и на обращенную речь, узнавать себя. Многие стали лучше понимать значение простых жестов. Увеличилась длительность поддержания зрительного контакта. Важнейшими навыками для будущей готовности к школьному обучению стали следующие: выполнение простых инструкций и несложных трудовых поручений; совместное внимание со взрослым при выполнении действий с предметом; вступление в контакт со знакомыми взрослыми; взаимодействие со сверстниками под руководством педагога; имитация простых учебных, игровых и трудовых действий; привлечение к себе внимания педагога и сверстников социально приемлемыми способами.

Значительные трудности воспитанники испытывали при работе с вербальным материалом, заданиями, где предполагалось включение речи в коммуникативных целях (раздел «Коммуникация»). Некоторые умения у воспитанников остались на прежнем уровне. Возможно, это связано с тем, что категория детей с РАС полиморфна и гете-

рогенна. Воспитанники различаются как по уровню психофизического, а именно когнитивного, развития, так и по образовательному маршруту (в эксперименте приняли участие воспитанники, обучающиеся по трём разным образовательным программам специального образования). У детей с РАС различны уровни когнитивного и речевого развития, они отличаются достижениями в освоении знаний, представлениями об окружающем мире, навыками в предметно-практической деятельности.

Эмпирически определено, что результативность апробации содержания коррекционных занятий носит индивидуальный характер и зависит от: когнитивных и поведенческих особенностей ребёнка, возраста, с которого ребёнок начал посещать учреждение дошкольного образования, времени определения РАС и начала коррекционного вмешательства. Более высокие результаты показали дети, имеющие первый уровень речевого развития, и дети с редкими проявлениями нежелательного поведения. Таким образом, при реализации коррекционно-развивающей работы можно при необходимости сокращать объём рекомендованных умений.

Систематическое проведение коррекционных занятий позволило минимизировать использование полной физической подсказки при выполнении заданий, а в отдельных областях практически полностью уйти от неё («Социальная осведомлённость», «Социальное научение», «Социальное взаимодействие»).

Опрос законных представителей несовершеннолетних (38 респондентов) и педагогических работников учреждений дошкольного образования (46 респондентов) показал высокий уровень удовлетворённости результатами экспериментальной деятельности.

Большинство законных представителей (89 %) удовлетворены результатами воспитания и обучения ребёнка, 11 % – затруднились ответить. Все опрошенные указали на ту или иную степень изменений в поведении и социальных навыках их ребёнка. Так, 36,8 % родителей отметили значительные изменения в сфере общения и взаимодействия, 63,2 % – незначительные изменения в сфере общения и взаимодействия. В качестве основных изменений в сфере социального поведения и общения, произошедших с ребёнком в течение учебного года по степени значимости, родителями отмечались: улучшение контакта с окружающими; улучшение поведения; появление навыка просьбы и помощи; использование речи при взаимодействии; интерес к взаимодействию со сверстниками; улучшение зрительного контакта. Подавляющее большинство респондентов оценивает значимость коррекционных занятий как высокую (85,3 %) и выше среднего (23,7 %). Родители (законные представители) считают, что подобные занятия с ребёнком влияют на общий ход развития (13,2 %), улучшают качество жизни ребёнка с РАС (13,2 %), позволяют формировать самостоятельность и независимость ребёнка (10,5 %) и улучшать навыки общения с окружающими (10,5 %), а 5 % опрошенных видят перспективу в облегчении будущей школьной адаптации.

Опрос педагогических работников показал, что практически все педагоги указывают на наличие динамики в поведении и социальных навыках воспитанников с РАС, которые были включены в реализацию экспериментального проекта: 54,3 % заметили значительные изменения, 43,5 % – незначительные изменения, 2,2 % – не заметили.

Педагогические работники отметили, что воспитанники стали инициировать и поддерживать контакт, участвовать в играх со сверстниками и наблюдать за их деятельностью, сократились проявления нежелательного поведения. Улучшились и следующие показатели: «понимание жестов», «применение жестов в практике», «выполнение простых инструкций»; «ориентировка в эмоциональных состояниях»; «появление этикетных форм общения»; «узнавание и реагирование на близких и знакомых людей».

97,8 % педагогов указали на высокую значимость для ребёнка с РАС коррекционных занятий по выделенным нами направлениям. При обосновании значимости коррекционных занятий педагоги указали следующие параметры: улучшение навыков

общения с окружающими (26,1 %); социализация детей (21,7 %); повышение уровня самостоятельности (6,5 %); повышение уровня и качества знаний и умений и уменьшение нежелательного поведения (по 4,3 %), а также перспектива дальнейшей адаптации к школе (2,2 %).

Педагогические работники – участники экспериментального проекта активно повышали свою квалификацию, участвовали в обучающих курсах, семинарах, выступали на городских и районных методических объединениях, получали консультативную помощь научного руководителя экспериментального проекта. События, связанные с ходом эксперимента, нашли отражение на сайтах всех учреждений образования, освещались в региональных СМИ, обсуждались на внутренних совещаниях и педагогических советах.

### Обсуждение и заключение

В настоящее время во всём мире наблюдается значительный рост количества детей с диагностированным аутизмом. Учёные отмечают, что, несмотря на высокую информированность общества, многие родители не готовы признавать наличие у их ребёнка данного расстройства, соответственно, избегая обращения к соответствующим специалистам. Отсутствие своевременной помощи ребёнку и поддержки семьи безусловно ведёт к десоциализации.

Наше исследование созвучно с мнением большинства зарубежных и отечественных авторов (Е. Р. Баенская [3], М. М. Либлинг [4], С. А. Морозов [5], О. С. Никольская [4], R. Jordan [19] и др.), которые считают, что одно из главных нарушений лиц с РАС – недостаток навыков коммуникации, проявляющийся в отставании или отсутствии активной речи, неспособности самостоятельно инициировать и поддерживать контакт, стереотипных формах поведения, а также в неразвитости навыков социального поведения и взаимодействия.

Формирование социальных навыков – важнейшее направление коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС. Обучение умениям выражать просьбы, комментировать окружающие события, задавать вопросы для получения информации, сообщать о желаниях, давать ответную реакцию и выстраивать диалог является необходимым условием для социализации и социальной интеграции. Сформированность социальных умений способствует расширению потенциальных возможностей для включения в деятельность, общение, а, значит, включение в социальный и культурный контекст. Работа с обучающимися с РАС именно в дошкольном возрасте будет способствовать реализации инклюзивных процессов, позволит детям интегрироваться не только в учреждения дошкольного образования, но и в дальнейшем – в школы.

Проведённое нами исследование было направлено на реализацию программ коррекционных занятий по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей с РАС дошкольного возраста.

В начале экспериментальной деятельности мы констатировали, что воспитанники не имели сформированных диалоговых умений, не могли задавать даже простые вопросы. Поэтому на начальных этапах нашей программы мы обучали умению выражать просьбы, привлекать внимание другого человека, далее воспитанники учились задавать вопросы с целью получения информации. Для невербальных детей, имеющих трудности усвоения знаковых систем, на диагностическом и коррекционном этапах использовались альтернативные средства коммуникации (карточки, картинки, жесты, коммуникаторы). Стоит заметить, что особый отклик получили изготовленные педагогами развивающие игры и адаптированные материалы.

Констатирующий этап подтвердил результаты исследований [2; 4; 13; 19], которые отмечают, что для обучающихся с РАС организация неструктурированных контактов со сверстниками наиболее трудна. Наличие физиологических предпосылок для развития речи и даже умение говорить не обеспечивает обучающимся возможность применения

своих умений на практике. Проведя оценку навыков социального взаимодействия на констатирующем и контрольном этапах, мы заметили, что после коррекционных занятий воспитанники не только научились следить за деятельностью сверстников, но и более адекватно вести себя, находясь рядом.

Следует отметить, что в ходе реализации экспериментальной деятельности по апробации содержания коррекционных занятий возник ряд объективных проблем, в определённой степени повлиявших на результативность коррекционно-развивающей работы:

- несистематическое посещение обучающимися с РАС коррекционных занятий;
- недостаточная степень включённости в коррекционно-развивающую работу законных представителей, несистематическое закрепление отрабатываемых умений в естественных условиях, дома;
- нехватка научно-методической литературы, готовых дидактических материалов по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей с РАС дошкольного возраста.

Вместе с этим возникшие трудности не стали препятствием для реализации целей и задач экспериментальной деятельности.

Таким образом, по результатам эксперимента мы можем наблюдать положительную динамику в развитии навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения у воспитанников дошкольных учреждений г. Минска и г. Казани. При этом нами эмпирически определена неравномерность в освоении навыков: наибольшие изменения произошли в сферах социальной осведомлённости и социального контактирования, менее значительные изменения – в сфере коммуникации. Данный факт свидетельствует о гетерогенности уровней речевого развития детей с РАС дошкольного возраста: от нарушенного понимания и отсутствия применения вербальных средств коммуникации до использования аграмматичной речи. Данные эмпирического исследования позволяют планировать не только коррекционные занятия на следующий учебный год и далее, но и распространять программы коррекционных занятий в учреждения дошкольного образования региона и разрабатывать содержание коррекционно-развивающей работы при переходе из учреждений дошкольного образования в учреждения общего среднего образования. Об эффективности проделанной работы свидетельствует также степень удовлетворённости педагогических работников и законных представителей воспитанников с РАС, отметивших значительные изменения, произошедшие в навыках социального поведения, коммуникации и взаимодействия.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### Список источников

1. Алехина С. В. Дети с расстройствами аутистического спектра в образовании столицы // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 3 (44). С. 4–7.
2. Брыкова А. С. Формирование навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Минск : Национальный институт образования, 2023. 176 с.
3. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие для педагогов, психологов, врачей. М. : Экзамен, 2004. 127 с.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Теревинф, 2010. 288 с.
5. Морозов С. А., Морозова С. С., Морозова Т. И. Некоторые особенности ранней

помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 2 (55). С. 19–31.

6. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М. : ГЕНЕЗИС, 2020. 400 с.

7. Хаустов А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М. : РУДН, 2007. 35 с.

8. Koegel L. K., Koegel R. L. Motivating communication in children with autism. Learning and cognition in autism. New York : Plenum press, 1995. P. 73–87. DOI:10.1007/978-1-4899-1286-2\_5

9. Lovaas O. I., Koegel R.L., Simmons J. Q., Long J. S. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. Journal of applied behavior analysis. 1973. Vol. 6 (1). Pp. 131–166. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131>

10. Wing L. The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals New York: Plenum press, 1996. 239 p.

11. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. 224 с.

12. Taylor B.A., McDonough K.A. Selecting teaching programs. Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals. Austin, TX: PRO-ED, Incorporated, 1996. Pp. 12–63.

13. Quill K. A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co, 2002. 410 p.

14. Брыкова А. С., Гаманович В. Э., Даливеля О. В. Подходы к определению содержания коррекционных занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста // Спецпедпсихология. 2019. № 5 (130). С. 16–20.

15. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Изд.3-е. М. : Теревинф, 2007. 112 с.

16. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме / Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. М. : Сигналь, 2001. С. 102–131.

17. Freeman S. K., Dake L. Teach me language. A language manual for children with autism, Asperger's syndrom and related developmental disorders. New York : SKF Books, 1997. 410 p.

18. Коэн М. Дж., Герхардт П. Ф. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. У детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2021. 264 с.

19. Jordan R., Powell S. Understanding and teaching children with autism. New York : John Wiley & SONS. Chichester, 1995. 175 p.

### References

1. Alekhina S.V. Deti s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v obrazovanii stolicy [Children with autism spectrum disorders in the education of the capital]. *Autizm i narusheniya razvitiya*. [Autism and developmental disorders], 2014, no. 3, pp. 4-7. (In Russian).

2. Brykova A.S. *Formirovanie navykov socialnogo povedeniya, kommunikatsii i vzaimodeystviya u detey doshkolnogo vozrasta s rasstrojstvami autisticheskogo spektr*. [Formation of social behavior, communication and interaction skills in preschool children with autism spectrum disorders]. Minsk, Natsionalniy institut obrazovaniya Publ., 2023. 176 p. (In Russian).

3. Baenskaya E.R., Libling M.M. *Psihologicheskaya pomoshch pri narusheniyakh rannego emotsionalnogo razvitiya: metod. posobie dlya pedagogov, psikhologov, vrachey: method*.





**Александра Сергеевна Брыкова**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования

Author ID 1142987

Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

220050, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18

тел.: +375 (17) 3112343

**Alexandra S. Brykova**

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of inclusive education

Author ID 1142987

Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

18 Sovetskaya St, Minsk, Republic of Belarus, 220050

Tel: +375 (17) 3112343

**Лилия Шамильевна Каримова**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Author ID 730284

Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет

420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

тел.: +7 (843) 2926151

**Liliya Sh. Karimova**

Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Author ID 730284

Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University

18 Kremlyovskaya St, Kazan, Russia, 420008

Tel: +7 (843) 2926151

**Статья поступила в редакцию 24.10.2023, одобрена после рецензирования 01.12.2023, принята к публикации 10.12.2023.**

УДК 376

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-602-614

Научная статья

## Изучение особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребёнка с задержкой психического развития средствами арт-терапии

Ю. Н. Данилова

Московский городской педагогический университет, г. Москва  
[danilovayn@mgpu.ru](mailto:danilovayn@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9964-0256>

### Аннотация

**Введение.** В данной статье представлено эмпирическое исследование, раскрывающее особенности родительско-детского взаимодействия в семьях со старшими дошкольниками с задержкой психического развития посредством арт-технологий. Теоретико-методологической основой исследования является положение о специфическом пути развития ребёнка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых, где семья – важный институт социализации, при этом внутрисемейная атмосфера и родительско-детское взаимодействие рассматриваются не просто как внешнее условие, а как источник формирования личности ребёнка с нарушениями развития в пространстве близких ему людей. Обосновывается актуальность изучения особенностей родительско-детского взаимодействия родителей с дошкольниками с задержкой психического развития с разных позиций, а именно недостаточности психологических исследований, направленных на изучение данной проблемы с использованием арт-технологий, а также важности родительского взаимодействия взрослых с ребёнком для его социальной адаптации. Целью исследования является определение с помощью арт-технологий особенностей родительско-детского взаимодействия в семьях дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с семьями с нормально развивающимися сверстниками.

**Материалы и методы.** Основным методом исследования является констатирующий эксперимент, включающий в себя арт-терапевтические методы диагностики: методики «Семейный автопортрет» (Г. Смит, А. И. Копытин), «Мизансцена в песочнице» (Л. Керри, Т. И. Зинкевич-Евстигнеева), целенаправленное наблюдение, количественный и качественный анализ, методы математико-статистической обработки и интерпретации данных по методике Манна-Уитни и кластерный анализ.

**Результаты исследования.** Эмпирическое исследование родительско-детского взаимодействия в семьях дошкольников с задержкой психического развития средствами арт-технологий позволило выявить психологические особенности, характеризующиеся неоднородностью и уровневыми различиями количественных и критериально обоснованных качественных показателей как в семьях дошкольников с задержкой психического развития, так и в семьях с нормально развивающимися сверстниками. Результаты диагностики родительско-детского взаимодействия в семьях дошколь-

ников с задержкой психического развития с использованием арт-технологии показали информативность данного метода.

**Заключение.** Проведённый эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу о наличии особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребёнка с задержкой психического развития, таких, как дисгармоничность, неоднородность, что отражает специфику внутрисемейной атмосферы, обусловленную рождением ребёнка с отклонениями в развитии. Показана возможность использования искусства и арт-технологий в диагностике изучения семейного взаимодействия взрослых и ребёнка с задержкой психического развития. Подтверждено теоретическое положение о единстве закономерностей психического развития нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития, проявляющемся в контексте взаимодействия родителей и ребёнка данной категории на этапе дошкольного детства.

**Ключевые слова:** семья, родительско-детское взаимодействие, дошкольники с задержкой психического развития, диагностика, арт-технологии

Для цитирования: Данилова Ю. Н. Изучение особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребёнка с задержкой психического развития средствами арт-терапии // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 602–614. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-602-614>

## Study of the Features of Parent-Child Interaction in the Family of a Child with Intellectual Disability by Means of Art Therapy

Original article

**Yulia N. Danilova**

Moscow City Pedagogical University, Moscow  
[danilovayn@mgpu.ru](mailto:danilovayn@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9964-0256>

### Abstract

**Introduction.** This article presents an empirical study that reveals the features of parent-child interaction in families with older preschoolers with intellectual disability through art technologies. The theoretical and methodological basis of the study is the provision on the specific path of child development as a special process of appropriating socio-cultural experience in interaction with the world of adults, where the family acts as an important institution of socialization, while the intrafamily environment and parent-child interaction are considered not just as an external condition but as a source of personality formation for children with developmental disorders in their immediate environment of their loved ones. The relevance of studying the characteristics of parent-child interaction with preschoolers with intellectual disability from different angles is substantiated: the lack of psychological research studying this problem using art technologies, as well as the importance of parental interactions between adults and the child for their social adaptation. The aim of the study is to determine the features of parent-child interaction in families of preschoolers with intellectual disability in comparison with families with normally developing peers using art technologies.

**Materials and methods.** The main method is an ascertaining experiment, including art therapy diagnostic methods such as the techniques of “Family Self-Portrait” (G. Smith, A.I. Kopytin), “Mise-en-scene in the sandbox” (L. Keri, T.I. Zinkevich-Evstigneeva), “targeted obser-

vation”, “quantitative and qualitative analysis”, methods of mathematical and statistical processing and interpretation of data using the Mann-Whitney method and cluster analysis.

**The results.** The empirical study of parent-child interaction in families of preschoolers with intellectual disability by means of art technologies showed psychological features characterizing the heterogeneity and level differences of quantitative and criteria-based qualitative indicators both in families of preschoolers with intellectual disability and in families with normally developing peers. The use of art technology in diagnosing parent-child interaction in families of preschool children with intellectual disability revealed the informative nature of this process.

**Conclusion.** The experiment confirmed the hypothesis put forward about the presence of features of parent-child interaction in the family of a child with intellectual disability, characterized by disharmony, heterogeneity, which in turn reflects the specificity of the intrafamily environment caused by the birth of a child with developmental disabilities. The possibility of using art and art technologies in the diagnosis of studying the family interactions of adults and a child with intellectual disability is shown. And the study also proved the theoretical provision about the unity of the laws of mental development of normally developing preschoolers and preschoolers with intellectual disability, manifested in the context of interaction between parents and a child of this category at the stage of preschool childhood.

**Keywords:** family, parent-child interaction, preschoolers with intellectual disability, diagnostics, art technologies

**For citation:** Danilova Yu.N. Study of the Features of Parent-Child Interaction in the Family of a Child with Intellectual Disability by Means of Art Therapy. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (4): pp. 602-614 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-4-602-614>

## Введение

Развитие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) происходит в целостной системе социальных отношений (детского сада, школы, семьи), в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Именно семья как социальный институт призвана ещё в ранний период жизни ребёнка создать благоприятную среду для закладывания и развития основ личности, качеств, необходимых для успешной адаптации ребёнка во взрослой жизни, становления его как субъекта культуры (Л. С. Выготский [1], А. Н. Запорожец [2], А. Н. Леонтьев [2], Д. Б. Эльконин [3]).

Позитивное отношение ребёнка с ОВЗ к миру взрослых и сверстников наряду с другими составляющими зависит и от навыков его сотрудничества с родителями, формирующихся в семье. Наличие огромного количества разнообразных проблем, с которыми семья при рождении ребёнка с нарушениями развития сталкивается, – это и психологический стресс родителей от факта рождения ребёнка с ОВЗ (Б. А. Воскресенский [4], В. А. Вишневецкий [4]), и отсутствие педагогических компетенций в сфере общения с таким ребёнком и его воспитания – обуславливают потребность оказания психологической помощи и родителям, и ребёнку с ОВЗ. В этом процессе значительную роль играет семейная психотерапия с использованием арт-технологий (изотерапии, песочной терапии, куклотерпии и др.), где совместное творчество родителей и ребёнка с ОВЗ и искусство, используемое в символической форме, позволяют увидеть проблемы и трудности внутрисемейного взаимодействия и определить коррекционный маршрут помощи такой семье.

### Обзор литературы

В общей и специальной психологии представлены разные виды арт-терапии. В зарубежной психологической практике – это изотерапия, куклотерапия, песочная терапия как средство диагностики (Н. Kwiatkowska [5], J. Rubin [6], M. Magnussen [7], W. Kempler [7], E. Bing [7], Г. Смит [7], Э. Ирвин [7], И. Мэлой [7], Л. Кери [8] и др.); в отечественной – в большей степени в качестве средства коррекции трудностей личностного развития ребёнка (Т. И. Зинкевич-Евстигнеева [9], Т. М. Грабенко [9], М. В. Киселева [10], А. И. Копытин [11], Л. Д. Лебедева [12], Е. А. Медведева [13], А. А. Осипова [14], С. Г. Рыбакова [15] и др.) и в качестве помощи родителям ребёнка с ОВЗ (В. П. Добридень [16], К. В. Новикова [17], В. В. Ткачева [18], Е. В. Устинова [19] и др.). Авторы отмечают, что использование семейной арт-терапии создаёт условия для осознания родителями ребёнка с ОВЗ дисгармоний внутрисемейных взаимодействий и позволяет совместно со специалистом-психологом осуществить необходимую коррекцию. Однако в настоящее время недостаточно целенаправленных исследований в сфере изучения возможностей арт-технологий как диагностического инструментария, применение которого позволяет определить родительско-детское взаимодействие в семье ребёнка с разными вариантами дизонтогенеза на этапе дошкольного детства. В связи с этим изучение особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребёнка с ЗПР средствами арт-технологий является актуальным.

### Материалы и методы

Проведённое нами исследование направлено на изучение особенностей родительско-детского взаимодействия в семьях дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) средствами арт-технологий. Эксперимент проходил на базе ГБОУ Школа № 1151 (дошкольные корпуса № 1, 2, 3, 4, 5) Зеленоградского АО г. Москвы. В выборку включены 50 семей с детьми старшего дошкольного возраста: из них 25 семей – это родители с нормально развивающимися детьми и 25 семей – с дошкольниками с ЗПР (имеющими диагностический статус на основании заключения ЦППМК г. Москвы).

Были использованы следующие **основные методы исследования**: наблюдение за взаимодействием родителей и детей с ЗПР в процессе выполнения заданий; методики, ранее апробированные в зарубежных и отечественных психологических исследованиях: совместное семейное рисование (Г. Смит [7], А. И. Копытин [11] и др.), игра в песочнице (Л. Кери [8], Т. И. Зинкевич-Евстигнеева [9]) с семьями с нормально развивающимися детьми, адаптированные нами для дошкольников с ЗПР «Семейный автопортрет» (техника «коллаж»), «Летом на даче» (игра в песочнице); анализ количественных и качественных показателей (статистическая методика Манна-Уитни, кластерный анализ); беседа и обсуждение результатов с родителями ребёнка с целью определения коррекционной работы, нацеленной на гармонизацию родительско-детского сотрудничества.

**Основной целью** эксперимента было определено выявление *родительско-детского взаимодействия* в семьях дошкольников с ЗПР на основе использования арт-технологий. **Предметом** исследования стали *психологические особенности* родительско-детского взаимодействия в семьях дошкольников с ЗПР. Исследование направлено на подтверждение **гипотезы о том**, что дисгармоничность родительско-детского взаимодействия в семьях дошкольников с ЗПР, обусловленная влиянием на родителей травмирующего факта рождения ребёнка с задержкой психического развития, характеризует особенности, которые могут быть диагностированы средствами арт-технологий.

В констатирующей части эксперимента ставились следующие конкретные **задачи**:

- 1) определение взаимодействия родителей с ребёнком с ЗПР в семье посредством использования арт-технологий;
- 2) выявление особенностей взаимодействия родителей с ребёнком с ЗПР в сравне-

нии с взаимодействием, сложившимся в семье с нормально развивающимся ребёнком при помощи арт-технологий;

3) определение количественных показателей, уровневых различий в родительско-детском взаимодействии в семьях, воспитывающих дошкольников с ЗПР, и в семьях с нормально развивающимся сверстниками с помощью арт-технологий;

4) выявление и описание качественных характеристик взаимодействия родителей с ребёнком с ЗПР средствами арт-технологий.

**Процесс эксперимента.** На основе опросов родителей о трудностях взаимодействия с ребёнком осуществлялась диагностика с применением директивных форм использования арт-технологий, которые позволили выявить характерные особенности взаимодействия взрослого с дошкольником с ЗПР. **Диагностика включала в себя три этапа.** *На первом, пропедевтическом, этапе* членам семьи предлагалось вместе выполнить несложную художественную работу в одной из выбранных для работы методик (коллаж, создание сюжета в песочнице). Родителям с ребёнком объяснялось, что совместная работа не предполагает наличия специальных художественных навыков и не ставит своей задачей создание «высокохудожественных произведений», а рассчитана на «свободное самовыражение» содержания, чувств, переживаний с помощью предложенных материалов и средств (вырезки из журналов, фигурки для песочницы и т. д.). *На основном этапе диагностики* родители и ребёнок в процессе выполнения задания взаимодействовали, создавая образ продукта совместного творчества. Психолог осуществлял целенаправленное наблюдение за действиями членов семьи в процессе арт-терапии, в ходе которого устанавливал связь причин и следствий, оценивал сильные и слабые стороны взаимодействия членов семьи, способы их реагирования в психотерапевтическом процессе, характеризующие семейную систему в целом, взаимодействие и переживания членов семьи, объективизирующиеся в художественном продукте. *На третьем этапе диагностики* проводилась оценка результатов взаимодействия, осуществлялось обсуждение результатов диагностики с родителями ребёнка, проводились анализ и установление причинно-следственных связей возникновения проблем во внутрисемейных взаимодействиях и поиск лучшего решения, а также определялись задачи, характер и условия предполагаемого коррекционного маршрута работы с психологом.

**Диагностическая часть исследования** включала в себя два задания:

**1 задание. «Семейный автопортрет»** (техника «коллаж»).

**Цель.** Изучение взаимодействия родителей и ребёнка, определение характерных особенности в процессе общей арт-терапии.

**Стимульный материал.** Лист формата А3, клей, заготовленные вырезки из журналов, старые иллюстрации.

**Инструкция.** Родителям и ребёнку предлагается изобразить семейный автопортрет из элементов, изображающих части туловища, одежды, вырезанных из журналов, в технике «коллаж».

**Задание 2. «Летом на даче»** (мизансцена в песочнице).

**Цель.** Изучение семейной системы и определение характерных особенностей взаимодействия родителей и ребёнка в процессе создания мизансцены членами семьи во время игры в песочнице.

**Стимульный материал.** Песочный вольер, маленькие фигурки, предметы.

**Инструкция.** Родителям и ребёнку предлагалось в песочном вольере из разных предметов изобразить отдых семьи на даче.

**Качественный анализ строился на основе набора критериев.**

**Критериями оценки** процесса взаимодействия родителей и ребёнка с ЗПР выступали: 1) организация, планирование совместной деятельности, обсуждение членами семьи творческих идей; 2) характер коммуникаций в процессе общей арт-терапии (кто

проявляет активность, пассивность, создаёт ситуацию успеха); 3) эмоционально-чувственные проявления (выражение радости, улыбки, позитивных речевых высказываний); 4) отношение родителей к ребёнку в процессе работы (поощряли, поддерживали его инициативу или подавляли); 5) характер взаимодействия взрослых и ребёнка (гармоничный, конструктивный и структурированный, деструктивный, хаотичный); 6) соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи между собой (образ гармоничен или выражает разрозненность и противоречивость взаимодействия между членами семьи).

**Количественный анализ** проводился по трёхбалльной системе: 3 балла – взаимодействие членов семьи носит гармоничный характер; 2 балла – взаимодействие членов семьи носит противоречивый, неустойчивый характер, требует конструктивной внешней коррекции; 1 балл – взаимодействие членов семьи носит хаотичный, деструктивный характер, выражает разрозненность и противоречивость отношения взрослых к ребёнку и друг к другу.

**Статистический анализ** данных эмпирического исследования на основе сравнения показателей экспериментальной группы родительского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР и с нормально развивающимися сверстниками по всем рассматриваемым критериям проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни. Обобщение количественных показателей осуществлялось на основе кластерного анализа.

**Особенности взаимодействия родителей и ребёнка в семьях, воспитывающих дошкольников с ЗПР, и в семьях с нормально развивающимися сверстниками.**

**Задание 1. «Семейный автопортрет»** (техника «коллаж»).

Таблица 1  
Table 1

Категории детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Норма	64 %	36 %	0 %
ЗПР	0 %	48 %	52 %

Статистический анализ по методике Манна-Уитни позволил обнаружить различия во взаимодействии членов семьи, воспитывающей дошкольника с ЗПР, в процессе арт-терапии и семьи, воспитывающей ребёнка с нормальным развитием, по всем рассматриваемым признакам при высокой степени значимости статистически достоверных различий  $p=0,02$ . Проведённый кластерный анализ обеспечил дифференциацию процесса взаимодействия испытуемых родителей с детьми на три кластера (уровня): **высокий, средний и низкий.**

**Высокий уровень** взаимодействия наблюдался только у 64 % семей с нормально развивающимися детьми и характеризовался: *совместным обсуждением и планированием деятельности*, при этом родители и ребёнок осуществляли достаточно быстрый подбор изображений из журналов для коллажа, обсуждали последовательность действий, свой вклад в совместную деятельность (кто чем будет заниматься); *проявлением высокой речевой активности у всех членов семьи* (у родителей и ребёнка постоянно происходило обсуждение в процессе деятельности следующих вопросов: каким образом нужно вырезать? в каком месте на листе располагать вырезанные изображения членов семьи? кто и как будет приклеивать? будут ли дополнительные детали – рамки, фон, животные, птицы и другие фигуры (цветы, мебель, игрушки?); *конструктивным характером диалогов* (коротких и информативных); *постоянным использованием культурных речевых оборотов* и родителями, и ребёнком (извинение, похвала, сочувствие и др.); *созданием родителями ситуации успеха у ребёнка* (родители эмоционально поддерживали ребёнка в вырезании сложных деталей, расположении их на листе, при-

клеивании и др., предлагали помощь в случае затруднения); *положительным эмоциональным фоном у всех членов семьи* (у родителей и ребёнка наблюдалось приподнятое настроение в процессе планирования (при выборе изображений членов семьи) и в конце, когда они смотрели на результаты своей деятельности; в процессе самой деятельности в основном отмечалось ровное настроение, нейтральные эмоции и у родителей, и у ребёнка); *позитивным отношением родителей к ребёнку* (родители поощряли инициативу ребёнка в выборе материала, с которым будет работать вся семья, в действиях (вырезания, приклеивания); при этом ребёнок согласовывал свой выбор и действия со всеми членами семьи, а также реализовывал свои идеи самостоятельно); *партнёрской позицией во взаимодействии* (в которой родители и ребёнок равноправно распределяли обязанности; совместно, быстро и конструктивно решали все возникающие вопросы); *получением гармоничного образа продукта деятельности* (коллажа), отражающего благоприятную семейную ситуацию (где члены семьи расположены достаточно близко, повернуты друг к другу, находятся в правильной позиции относительно друг друга (мама рядом с папой, дети перед родителями, прародители позади родителей и т. д.).

**Средний уровень** взаимодействия наблюдался у 36 % семей с нормально развивающимися детьми и 48 % семей с детьми с ЗПР и характеризовался: относительностью взаимодействия; общее обсуждение и планирование заменялось *лидерскими указаниями одного из родителей* (родитель предлагал взять конкретные изображения из журналов, а ребёнок всегда соглашался; последовательность действий указывалась взрослым); *проявлением речевой активности только у родителей в процессе деятельности* (при этом ребёнок в основном молчал или соглашался со всеми идеями и действиями родителя: что вырезать, как расположить на листе вырезанные фигуры, когда и где приклеить их); *относительно конструктивным характером диалогов* (короткие, однотипные); *трудностями в создании ситуаций успеха у ребёнка* (родители редко оказывали эмоциональную поддержку, помощь в случае затруднения, в основном критиковали); *возникновением конфликтных ситуаций в основном между двумя родителями*, выход из которых – отстранение или уступка одного из родителей (конфликтные ситуации, несогласие в способе удержания ножниц, способе вырезания, приклеивания частей фигур); *лабильным эмоциональным фоном* (в начале и в конце деятельности у родителей и ребёнка отмечено приподнятое или ровное настроение, а в процессе вырезания, приклеивания у ребёнка наблюдались такие эмоциональные состояния, как грусть, скука, раздражение, у родителей – раздражение), *формальным отношением родителей к ребёнку в процессе работы* (родители больше стремились к положительному результату деятельности, чем выстраиванию благоприятных отношений с ребёнком); *указательной, доминирующей позицией родителей во взаимодействии* – что ребёнку делать; трудностями в совместном решении возникающих вопросов; *получением относительно гармоничного образа продукта деятельности (коллажа)*, отражающего относительно благоприятную семейную ситуацию (где члены семьи расположены на небольшом расстоянии друг от друга, линейно, образуя коалиции (папа рядом с дочерью, мама с сыном)).

**Низкий уровень** взаимодействия наблюдался только у 52 % семей с детьми с ЗПР и проявлялся: *в отсутствии обсуждения и планирования* (в длительном выборе изображений из журнала и неумении договориться и прийти к единому мнению); *низкой речевой активностью* (все члены семьи в основном молча выполняли действия (вырезание, приклеивание), либо родитель или ребёнок изредка вели монолог, комментируя свои действия, не обращая друг к другу); *отсутствии помощи ребёнку* в случае затруднения; *возникновении конфликтных ситуаций*, способ разрешения которых в основном агрессивный (конфликтные ситуации возникали по вопросу умения начать и закончить деятельность, распределения обязанностей, последовательности действий, выборе изображений, расположении на листе, способе вырезания и приклеивания и



др.); *пониженном фоне настроения у всех членов семьи в процессе всей деятельности*, сопровождении ребёнком своих действий негативными речевыми высказываниями («я устал», «мне не нравится», «это скучно»); *негативном отношении родителей к ребёнку в процессе работы* (родители подавляли либо игнорировали идеи, действия ребёнка); *отстранённом взаимодействии* (деятельность хаотична, разрознена, отсутствовало совместное решение возникающих вопросов), *получении дисгармоничного образа продукта деятельности (коллажа)*, отражающего разрозненность в семье (родители и ребёнок расположены на большом расстоянии друг от друга, отсутствовал какой-либо член семьи).

**Особенности взаимодействия родителей и ребёнка в семьях с дошкольниками с ЗПР и в семьях с нормально развивающимися сверстниками.**

**Задание 2. «Летом на даче» (мизансцена в песочнице).**

Таблица 2

Table 2

Категории детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Норма	70 %	30 %	0 %
ЗПР	0 %	54 %	46 %

Статистический анализ по методике Манна-Уитни позволил обнаружить различия во взаимодействии членов семьи, воспитывающей дошкольника с ЗПР, и семьи, воспитывающей ребёнка с нормальным развитием, в процессе создания мизансцены в песочнице по всем рассматриваемым признакам при высокой степени значимости статистически достоверных различий  $p=0,01$ . Проведённый кластерный анализ обеспечил дифференциацию процесса взаимодействия испытуемых родителей с детьми на три кластера (уровня): **высокий, средний и низкий.**

**Высокий уровень** взаимодействия наблюдался только у 70 % семей с нормально развивающимися детьми и характеризовался: *быстрым совместным планированием и обсуждением идей* постройки, зонирования между членами семьи пространства песочницы, выбора места постройки, подбора и расположения фигур в песочнице; *высокой речевой активностью всех членов семьи в процессе деятельности* (родители с ребёнком обсуждали изменение места, конфигурации постройки, выбор фигурок, их названия (вместо «сына» будет «друг»), изменение в позиции фигурок (лежит, стоит, сидит), изменение в местоположении фигурок (в доме, в огороде, на речке и др.)); *созданием родителями ситуации успеха* (родители поощряли самостоятельность ребёнка, оказывали эмоциональную поддержку, помощь в случае затруднения); *совместным проигрыванием мизансцены* (примерные темы: «завтрак на кухне», «в огороде», «делаем шашлыки», «играем (на горке, в прятки, в догонялки)»); *положительным эмоциональным фоном* (выражение радости, улыбки, позитивные речевые высказывания); *позитивным отношением к ребёнку* (родители принимали все идеи ребёнка, поощряли их реализацию в песочнице либо давали ребёнку шанс самостоятельно придумать и реализовать другие идеи, которые понравились бы всем членам семьи); *партнёрской позицией во взаимодействии* (в которой родители и ребёнок равноправно распределяли обязанности; совместно, быстро и конструктивно решали все возникающие вопросы); *гармоничным характером взаимодействия, получением гармоничного образа продукта деятельности* – композиции, отражающей благоприятную семейную ситуацию (родители и ребёнок создавали постройку, внутри или возле которой собирались все члены семьи (фигурки), они были повёрнуты друг к другу, разговаривали или занимались какой-либо совместной деятельностью).

**Средний уровень** взаимодействия наблюдался у 30 % семей с нормально разви-

вающимися детьми и у 54 % семей с детьми с ЗПР и характеризовался: *длительностью обсуждения и планирования совместной деятельности* (долго договаривались о том, что, кто, как будет строить и располагать) или *доминированием родителей/родителя* (который придумывал, как будет выглядеть постройка, указывал на конкретные фигурки, которые должны присутствовать в песочнице, их местоположение и др.); *относительной речевой активностью в процессе деятельности* (фрагментарностью обсуждения двумя родителями, ребёнок реже участвовал в обсуждении); *трудностями в создании родителями ситуации успеха* (родители редко оказывали эмоциональную поддержку, помощь ребёнку в случае затруднений); *проигрыванием и проговариванием отдельных действий без объединения в общую мизансцену* (например, «мама пошла спать», «папа красит забор», «я качаюсь в гамаке» и др.); *лабильным эмоциональным фоном* (у родителей и ребёнка это проявлялось в периодической смене эмоций (радости, грусти, раздражения, обиды, интереса), смене интонации в речевых высказываниях (мягко – твёрдо, ласково – сердито) и двигательной активности; настроение зависело от того, насколько реализовывались идеи каждого члена семьи, соблюдались границы при создании постройки, принимался выбор той или иной фигуры, её местоположения в пространстве, её действий и др.); *изменчивым отношением родителей к ребёнку* (родители периодически не принимали идеи и действия ребёнка, критика сменялась поощрениями и др.); *доминирующей позицией родителя или родителей во взаимодействии* (наблюдались трудности в совместном решении возникающих вопросов); *относительно гармоничным характером взаимодействия* (встречались следующие варианты: наличие коалиции, третий член семьи отстранён; наличие лидера, которому все подчиняются); *получением относительно гармоничного образа продукта деятельности* – композиции, отражающей относительно благоприятную семейную ситуацию (родители и ребёнок создавали несколько построек, связанных общим интересом, было отмечено наличие коалиций (объединённых фигурок), которые занимались совместной деятельностью или разговаривали между собой).

**Низкий уровень** взаимодействия продемонстрировали только 46 % семей с детьми с ЗПР, он характеризовался *отсутствием обсуждения идей и планирования совместной деятельности* (члены семьи сразу приступали к постройке в песочном вольере); *разрозненностью действий в процессе деятельности* (каждый член семьи реализовывал свою идею, возводил свою постройку, располагал фигурки по своему усмотрению); *низкой речевой активностью в процессе деятельности* (в основном ребёнок комментировал свои действия, а родители молча занимались своей постройкой, периодически давая указания ребёнку); *отсутствием единой сюжетной линии, без проигрывания мизансцены* (родители и ребёнок просто создавали постройки и выкладывали фигуры); *пониженным фоном настроения* (выражалось в эмоциях грусти, раздражения, гнева, а также негативных речевых высказываниях, деструктивных действиях (изменении и разрушении своих и чужих построек, исключении, переносе и разбрасывании фигурок по песочнице)); *негативным отношением родителей к ребёнку* (родители не оказывали помощь ребёнку в случае затруднения, отмечалась больше критика и подавление действий ребёнка); *деструктивным или отстранённым взаимодействием* (родители и ребёнок не могли совместно решить возникающие вопросы или решали их агрессивным способом); *дисгармоничностью взаимодействия* (встречались следующие варианты: все отстранены друг от друга, каждый делал то, что считал нужным; один член семьи действовал, все остальные наблюдали за ним; все действовали, но хаотично, нарушая границы, правила, что приводило к конфликтным ситуациям); *получением дисгармоничного образа продукта деятельности* – композиции, отражающей неблагоприятную семейную ситуацию (родители и ребёнок создавали несколько построек, расположенных в разных местах, не связанных друг с другом, которые могли

быть отгорожены (забором, речкой, стеной), где каждый член семьи занимается своим делом, не взаимодействуя друг с другом).

### Выводы по результату эксперимента

1. Данные эмпирического исследования показали дисгармоничность родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР.

2. Диагностический материал, направленный на выявление особенностей родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР и семьях с нормально развивающимися сверстниками, средствами арт-технологий оказался информативным.

3. Количественные (статистические) и качественные показатели позволили определить особенности родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР, которые проявились: в неоднородности и уровневых различиях проявления взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР и преобладании *среднего и низкого* уровня их выраженности. Процесс выполнения задания в семьях характеризовался: трудностями в планировании совместной деятельности, разрозненностью действий взрослых и детей, неумением родителей организовать совместное действие с ребёнком в пространстве, низкой речевой активностью, пониженным фоном настроения у всех членов семьи в процессе всей деятельности, деструктивным или отстранённым типом взаимодействия родителей с ребёнком, дисгармоничностью образа продукта деятельности.

4. Сопоставление количественных данных и результатов выполнения заданий на основе критериев позволило выявить критериально выраженные качественные характеристики родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР, которые могут использоваться психологом в работе по сопровождению семьи ребёнка с ЗПР.

5. Данные эксперимента подтвердили наличие особенностей родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР и обосновали необходимость коррекционной помощи для гармонизации родительско-детского взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР на ранних стадиях онтогенеза.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список источников

1. Ульяновская У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии ; 2-е изд. испр. М. : Академия, 2005. 175 с.

2. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.

3. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / ред.-сост. Б. Д. Эльконин ; 6-е изд., стер. М. : Академия, 2011. 384 с.

4. Вишневский В. А., Воскресенский Б. А. Некоторые аспекты медико-педагогической работы с родителями больных ДЦП // Вопросы клинической психиатрии : тезисы докладов науч.-практ. конф. / под ред. А. Д. Ткачева. Кемерово, 1985. С. 42–44.

5. Kwiatkowska H. Ya. Family therapy and evaluation through art. Springfield, Ill. : Charles C. Thomas, 1978.

6. Рубин Дж. А. Искусство арт-терапии ; пер. с англ. И. Костина. М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2016. 302 с.

7. Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера и Л. Кэри. СПб. и др. :

Питер, 2001. 384 с.

8. Carey L. J. *Sandplay Therapy with Children and Families*. Jason Aronson, 1998. 240 p.

9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб., 2001. 390 с.

10. Киселева М. В. *Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми*. СПб. : Речь, 2006. 160 с.

11. *Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред. А. И. Копытина*. М. : Когито-Центр, 2012. 286 с.

12. Лебедева Л. Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. СПб. : Речь, 2003. 25 с.

13. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. *Арт-педагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для вузов / под ред. Е. А. Медведевой ; 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 274 с.*

14. Осипова А. А. *Общая психокоррекция. Учебное пособие*. М. : Сфера, 2002. 510 с.

15. Рыбакова С. Г. *Арт-терапия для детей с задержкой психического развития*. СПб. : Речь, 2007. 139 с.

16. Добридень В. П. *Система психокоррекционной работы с заикающимися детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03*. М., 1999. 295 с.

17. Новикова К. В. *Арт-терапевтические техники в психологической коррекции детско-родительских отношений замещающих семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолог. 2020. № 6. С. 10–23. DOI: 10.25136/2409-8701.2020.6.34487*

18. Ткачёва В. В. *Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. 2-е изд. перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2017. 280 с.*

19. Ткачева В. В., Устинова Е. В., Болотова Н. П. *Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / под ред. В. В. Ткачевой*. М. : ИНФРА-М, 2023. 203 с.

### References

1. Ulienkova U.V., Lebedeva O.V. *Organizatsiya i sodержanie spetsialnoy psikhologicheskoy pomoshchi detyam s problemami v razvitiy* [Organization and maintenance of special psychological assistance to children with developmental problems]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 176 p. (In Russian).

2. Leontiev A.N., Zaporozhets A.V. *Voprosy psikhologii rebenka doshkolnogo vozrasta: sbornik statey* [Issues of psychology of a preschool child]. Moscow, International Educational and Psychological College, 1995. 144 p. (In Russian).

3. Elkonin D.B. *Detskaya psikhologiya* [Child Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2011. 383 p. (In Russian).

4. Vishnevskiy V.A., Voskresenskiy B.A. *Nekotorye aspekty mediko-pedagogicheskoy raboty s roditelyami bolnykh DTSP* [Some aspects of medical and pedagogical work with parents of patients with cerebral palsy]. *Voprosy klinicheskoi psikhiiatrii: Tezisy dokladov nauchno-praktich. konferentsii* [Scientific-practical conference abstracts of “Issues of clinical psychiatry”]. Kemerovo, 1985. (In Russian).

5. Kwiatkowska H.Y. *Family Therapy and Evaluation through Art*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1978.

6. Rubin J.A. *Iskusstvo Art-terapii* [The Art of Art therapy]. Moscow, Institute of General Humanitarian Studies, 2016. (In Russian).

7. *Igrovaya semeinaya psikhoterapiya* [Family play psychotherapy]. (Ed. by C. Schaefer and L. Carey). Saint Petersburg and others, Piter, 2001, 384 p. (In Russian).
8. Carey L.J. *Sandplay Therapy with Children and Families*. Jason Aronson, 1998, 240 p.
9. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Grabenko T.M. *Praktikum po kreativnoy terapii* [Creative therapy workshop]. Saint Petersburg, 2001. 395 p. (In Russian).
10. Kiseleva M.V. *Art-terapiya v rabote s detmi* [Art therapy in working with children]. Saint Petersburg, Rech, 2006. 160 p. (In Russian).
11. *Metody art-terapevticheskoi pomoshchi detyam i podrostkam: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt.* [Methods of art therapy assistance to children and adolescents: domestic and foreign experience]. (Ed. by A.I. Kopytin). Moscow, Kogito-centr, 2012. 286 p. (In Russian).
12. Lebedeva L.D. *Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatii* [Art therapy practice: approaches, diagnostics, training system]. Saint Petersburg, 2003. 256 p. (In Russian).
13. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovolskaya T.A. *Artpedagogika i artterapiya v spetsialnom i inkluzivnom obrazovanii* [Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education]. Moscow, Yurait Publ., 2022. 274 p. (In Russian).
14. Osipova A.A. *Obshchaya psikhokorreksiya: uchebnoy posobie* [General psychocorrection: study guide]. Moscow, Sfera, 2002. 510 p. (In Russian).
15. Rybakova S.G. *Art-terapiya dlya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Art Therapy for children with intellectual disability]. Saint Petersburg, Rech, 2007. 144 p. (In Russian).
16. Dobriden V. P. *Sistema psikhokorreksionnoy raboty s zaikayushchimisya detmi starshego doshkolnogo i mladshogo shkolnogo vozrasta. diss ... kand. ped. nauk* [System of psychocorrectional work with stuttering children of senior preschool and primary school age. Cand. sci. diss.]. Moscow, 1999. 295 p. (In Russian).
17. Novikova K.V. *Art-terapevticheskie tekhniki v psikhologicheskoy korrektsii detsko-roditelskikh otnoshenii zameshchayushchikh semey, vospityvayushchikh detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya* [Art therapeutic techniques in the psychological correction of parent-child relationships in foster families raising children with disabilities]. *Psikholog* [Psychologist]. 2020, V. 6, pp. 10–23. (In Russian).
18. Tkacheva V.V. *Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi semyam detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya* [Technologies of psychological assistance to families of children with disabilities]. Moscow, INFRA-M, 2017. 279 p. (In Russian).
19. Tkacheva V.V., Ustinova E.V., Bolotova N.P. *Psikhokorreksionnaya rabota c semyami detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya* [Psychocorrectional work with families of children with disabilities]. Moscow, INFRA-M, 2022. 203 p. (In Russian).



**Юлия Николаевна Данилова**

*психолог, ассистент кафедры общей и  
практической психологии*

*Институт специального образования и  
психологии,  
Московский городской педагогический  
университет*

*127287, Россия, г. Москва, Петров-  
ско-Разумовский пр-д, 27*

*тел.: +7 (495) 6121436*

**Yulia N. Danilova**

*Psychologist, Assistant of the Department  
of General and Practical Psychology*

*Institute of Special Education and Psy-  
chology,  
Moscow City Pedagogical University*

*27 Petrovsko-Razumovsky Pr, Moscow,  
Russia, 127287*

*Tel: +7 (495) 6121436*

**Статья поступила в редакцию 24.10.2023, одобрена после рецензирования  
01.12.2023, принята к публикации 03.12.2023.**

# Заметки

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал  
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

**Выпускающий редактор:** Ж. Г. Кустова  
**Редакторская группа:** И. В. Улискина, В. В. Попова  
**Технический редактор:** В. В. Воробьёв  
**Дизайн и вёрстка:** Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

**Дата выхода в свет:** 29.12.2023

**Отпечатано:** Типография Государственного автономного  
учреждения дополнительного профессионального образования  
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

**Адрес типографии:** 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А

Тел.: +7(3952)500904

E-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru).

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 18,46. (206 стр.)

Тираж 500 экз. Заказ № 23-269.



## THE JOURNAL “Pedagogicheskiy IMIDZH / Pedagogical IMAGE”

### Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region  
“The Institute of Education Development of Irkutsk Region”

**Editor-in-Chief:** I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

**Deputy Editors-in-Chief:** N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),

A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

**Assistant Editor:** E. K. Balkova (Irkutsk)

### EDITORIAL BOARD

S. A. Alekseev, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), E. A. Alisov, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (Moscow), A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Antonenko, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. R. (Moscow), A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. A. Babitskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), E. V. Balakireva, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), E. I. Brazhnik, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. N. Volkovskaya, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), A. F. Galimullina, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kazan), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), Yu. V. Eremin, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), A. I. Zagrevskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. A. Zateeva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), V. Yu. Zakharov, Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Moscow), N. V. Zelenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Armavir), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. V. Kapilevich, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), O. I. Klyuchko, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Moscow), N. L. Kolchikova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Abakan), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. N. Kornev, Dr. Sci. (Psych.) (St. Petersburg), O. V. Korshunova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kirov), A. V. Kubasov, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Ekaterinburg), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), B. V. Kupriyanov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. B. Laktionova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Medvedeva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), N. M. Nazarova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. A. Nesterova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulan-Ude), S. B. Pashkin, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (St. Petersburg), V. B. Poplavskiy, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof. (Saratov), Yu. A. Rازenkova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), L. V. Ratsiburskaya, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Nizhny Novgorod), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. I. Ryumshina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Rostov-on-Don), Yu. V. Selivanova, Dr. Sci. (Sociol.), Prof. (Saratov), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), R. I. Sunnatova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), L. V. Tarabakina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terenteva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), A. P. Usoltsev, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ekaterinburg), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), S. N. Feklistova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), G. Y. Fomitkaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. F. Chertov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), T. A. Shilko, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), I. M. Yakovleva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow)

### Address of the Founder and Publisher:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia  
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

### Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia  
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

The journal registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,  
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),  
PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

**Subscription Index – 43153**  
in the United Catalogue «Pressa Rossiya» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (01.02.2022), the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties:

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences)

5.8.2. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing

(according to educational areas and levels of education) (Pedagogical Sciences)

5.8.3. Correctional Pedagogy (Surdopedagogy and Methods of teaching the blind, Oligophrenopedagogy, and Logopedia) (Pedagogical Sciences)

5.8.7. Methodology and Techniques of Professional Education (Pedagogical Sciences)

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychological assessment of Digital Educational Environment (Psychological Sciences)

5.3.8. Correctional Psychology and Defectology (Psychological Sciences)

Published since December 2008