



Педагогика:

история, перспективы
Pedagogy: history, prospects

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ



- ___ Образование и социум
- ___ Управление образованием
- ___ Коррекционная педагогика
- ___ Инновационные практики образования
- ___ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ___ Теория и методика профессионального образования
- ___ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

Том 6 № 6 2023

Педагогика: история, перспективы

Научный рецензируемый журнал Том 6 № 6 2023

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утверждённым Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*
- *Коррекционная психология и дефектология*

Филологические науки

- *Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *Фольклористика*
- *Русский язык. Языки народов России*
- *Языки народов зарубежных стран*
- *Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, кафедра социальной педагогики и психологии. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
г. Москва, Россия

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. – преподаватель английского языка Института текстиля и моды. (Санкт-Петербург)

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
г. Краснодар, Россия

Адресредакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: 7 861 203 51 61

7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет**Главный редактор**

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член–корреспондент Академии Акмеологических наук
г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

Блейх Надежда Оскаровна – заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо–Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич – кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно–образовательный центр “Круг (“Эргиир”)”

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия

Scopus Author ID: 57214638078

г. Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», эксперт АНО ДПО «Академия инновационного образования и развития», главный научный сотрудник ФГБНУ «ИИДСВ РАО», член Президиума, академик «Академия детско-юношеского туризма и краеведения» им А.А. Остапца-Свешникова, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019-2022 годах - приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осаки университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

г. Токио, Япония - г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, действительный член Российской академии естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

г. Краснодар, Россия

Коджаспирова Галина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Институт педагогики и психологии образования, МГПУ, лауреат премии образовательной платформы "Юрайт.

г. Москва, Россия.

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович – доктор филологических наук, зам.декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

г. Krasnodar, Russia

Петровский Вадим Артурович – профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член–корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально–педагогический университет
г. Самара. Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнава
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес–сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»); региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования РФ, член–корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области»; член Общественной

палаты ЕАО; член регионального ЕАО Совета РДДМ, наставник РДДМ; советник департамента образования ЕАО".

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, кафедра социальной педагогики и психологии. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт–Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт–Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova – Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova – Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev – Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy–II; Information and educational center “Circle (“ Ergiyir ”)”.
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

Scopus ID: 56530681200

Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Expert of the Academy of Innovative Education and Development, Chief Researcher of FSBSI "IIDS V RAO", Member of the Presidium, Academician of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History named after A. A. Ostapts-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation. A. Ostapts-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation, member of the Scientific Council on the problems of raising the younger generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019-2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Member of the Russian Academy of Natural Sciences

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Krasnodar, Russia

Galina M. Kodzhaspirova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, V.A. Slavenin Chair of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University, Laureate of the Educational Platform "Yurite.

г. Moscow, Russia.

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural-historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky – Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov

Moscow, Russia

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Scopus Author ID: 55704832000

Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii – Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign Languages

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara. Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>
Scopus Author ID: 6505920534
Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences. Head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region»Deputy Chairman of the Public Chamber of the EAD.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's

Training Academy of Science" (MANPO)
Honorary Worker of Higher Professional Education,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>
Scopus Author ID: 8450839800
Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>
Scopus Author ID: 57200566200
St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ**CONTENTS**

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and Education</i>	
Дубовая О.И., Игнатович В.К. Краснодар, Россия		O.I. Dubovaya, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Педагогические условия развития образовательной самостоятельности старшекласников: опыт экспериментального обоснования	14	Pedagogical conditions of development of educational independence of high school students: experience of experimental substantiation	
Овсепян Л.А., Игнатович С.С. Краснодар, Россия		L.A. Ovsepyan, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	43	Pedagogical support for children with disabilities in the context of inclusive education	
Завалкина А.А., Игнатович С.С., Сафронова А.Д. Краснодар, Россия		A.A. Zavalkina, S.S. Ignatovich, A.D. Safronova Krasnodar, Russia	
Экспериментальное обоснование организационно-педагогических условий педагогического процесса в негосударственном образовательном учреждении	56	Empirical substantiation of organizational and pedagogical conditions of the pedagogical process in a non-state educational institution	
<i>Коррекционная психология и дефектология</i>		<i>Correctional psychology and defectology</i>	
Сагоян К.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		K.S. Sagoyan, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
К вопросу о ситуации личностного развития дошкольников с недоразвитием речи	71	On the situation of personal development of preschoolers with speech underdevelopment	
<i>Теория и практика управления образованием</i>		<i>Theory and Practice of Educational Management</i>	
Чуракова О. В. Краснодар, Россия		O.V. Churakova Krasnodar, Russia	
Модель организации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам	101	Model of continual (additional) professional education programs implementation	
<i>Информация для авторов</i>	114	<i>Information for Authors</i>	



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-14-42

УДК 37

EDN XAGWOP

Дубовая Оксана Ивановна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5183>

ksu0510@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБОСНОВАНИЯ

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме выявления и обоснования педагогических условий развития образовательной самостоятельности старшеклассников как субъектов проектирования индивидуальной траектории в открытом информационно-образовательном пространстве. Ее актуальность обусловлена недостаточной разработанностью возможностей развития образовательной самостоятельности, обеспечивающей мотивационную и деятельностную готовность старшеклассников к реализации этого нового вида деятельности на проживаемом и последующих этапах непрерывного образования. Цель статьи состоит в экспериментальном обосновании гипотетически предполагаемых педагогических условий развития образовательной самостоятельности старшеклассников.

Материалы и методы. Исследование проведено с использованием методов теоретического анализа подходов к пониманию феномена образовательной самостоятельности, лежащих в основе проектирования соответствующих педагогических условий, и формирующего педагогического эксперимента. В экспериментальной работе приняли участие 54 учащихся в возрасте 14 – 15 лет, среди которых 27 человек составили экспериментальную и еще 27 человек контрольную группу. В исследовании также приняло участие 4 педагога, выступавших в роли экспертов-аналитиков.

Обзор литературы. На основании анализа научной литературы охарактеризованы базовые методологические подходы, лежащие в основе исследования феномена образовательной самостоятельности старшеклассников: гуманистический, системный и социокультурный. Охарактеризованы базовые принципы реализации субъектности старшеклассников в образовательном процессе, понятие образовательной самостоятельности проинтерпретировано как образовательный результат, достигаемый в педагогической системе среднего образования, показана связь развития образовательной самостоятельности и творческим освоением старшеклассниками социокультурных практик.

Результаты и обсуждение. Описана совместная деятельность педагогов и старшеклассников, осуществленная в процессе формирующего педагогического эксперимента. Получены результаты входной и итоговой диагностики базовых компонентов образовательной самостоятельности его участников. Качественно и статистически обоснованы изменения, произошедшие в мотивационно-ценностной сфере старшеклассников. Представлены данные о развитии компетентностей, лежащих в основе способности к решению творческих задач и саморегуляции осуществляемой деятельности.

Выводы и заключение. Полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность обоснованных педагогических условий развития образовательной самостоятельности старшеклассников.

Ключевые слова: старшеклассники, образовательная самостоятельность педагогические условия.

Для цитирования: Дубовая О.И., Игнатович В.К. Педагогические условия развития образовательной самостоятельности старшеклассников: опыт экспериментального обоснования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6. № 6. С. 14-42

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-14-42

Original article

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS:
EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION**

Oksana I. Dubovaya

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5183>

ksu0510@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of identification and substantiation of pedagogical conditions for the development of educational independence of high school students as subjects of designing individual trajectory in the open information and educational space. Its relevance is conditioned by the insufficient development of the possibilities of educational independence development, providing motivational and activity readiness of high school students to realize this new type of activity at the living and subsequent stages of lifelong learning. The aim of the article is to experimentally substantiate the hypothesized pedagogical conditions for the development of educational independence of high school students.

Materials and methods. The study was conducted using the methods of theoretical analysis of approaches to understanding the phenomenon of educational independence, underlying the design of appropriate pedagogical conditions, and formative pedagogical experiment. The experimental work involved 54 students aged 14 – 15 years old, among whom 27 students made up the experimental group and another 27 students made up the control group. The study also involved 4 teachers who acted as expert analysts.

Results and discussion. The joint activity of teachers and high school students carried out in the process of forming pedagogical experiment is described. The results of input and final diagnostics of basic components of educational independence of its participants are obtained. The changes that occurred in the motivational and value sphere of high school students are qualitatively and statistically substantiated. The data on the

development of competencies underlying the ability to solve creative problems and self-regulation of the activity carried out are presented.

Conclusions and conclusion. The obtained experimental data confirm the effectiveness of the substantiated pedagogical conditions for the development of educational independence of high school students.

Keywords: high school students, educational independence pedagogical conditions.

For citation: Dubovaya O.I., Ignatovich V.K. Pedagogical conditions of development of educational independence of high school students: experience of experimental substantiation // Pedagogy: history, prospects. 2023. Vol. 6. no. 6. P. 14-42 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-14-42

Введение

Проблема развития образовательной самостоятельности старшеклассников относится к числу наиболее актуальных проблем современной науки и практики школы. Будущий выпускник школы должен быть мобильной личностью, работать не по стереотипу, а ориентироваться в меняющихся условиях образовательного процесса, находить способы действовать самостоятельно в неопределённых ситуациях при решении возникающих проблем.

Развитие образовательной самостоятельности в современном, непрерывно усложняющемся мире выступает важным условием получения человеком качественного образования. Как интегративное личностное качество она во многом определяет не только успешность в обучении, но и в построении социальной и профессиональной карьеры. Лозунг «Образование – через всю жизнь» («Lifelong learning»), понимаемый исследователями как «обучение на протяжении всей жизни, постоянное, добровольное и самомотивированное стремление к знаниям по личным или профессиональным причинам» [1, с. 231] может быть реализован человеком только на основе высокого уровня образовательной самостоятельности. В этом смысле она представляет собой способность обучающихся «быть субъектом собственной образовательной деятельности» [2], то есть осознанно ставить и достигать цели своего продвижения в образовательном пространстве, открывающие новые перспективы личностного и профессионального становления.

Новый этап исследований проблем образовательной самостоятельности старшеклассников связан с развитием представлений об индивидуализации образования, понимаемой современными исследователями как обеспечение возможности каждому обучающемуся спроектировать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию, приводящую его к максимальному раскрытию творческих способностей и достижению социального успеха [3]. В данной

концепции индивидуальная образовательная траектория осуществляется в открытом информационно-образовательном пространстве, что становится источником новых требований к образовательной самостоятельности обучающихся. В русле принципа индивидуализации образовательная самостоятельность трактуется авторами именно как готовность ребенка самостоятельно спроектировать свою траекторию, определяя ближние и дальние цели своего профессионально-личностного самоопределения [4]. Такой взгляд требует переосмысления некоторых базовых положений теории образовательной самостоятельности как интегративного личностного качества. В частности, необходимо выявить и научно обосновать педагогические условия, обеспечивающие становление позиции обучающегося как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории. Эти условия должны быть соотнесены с закономерностями субъектной деятельности обучающихся в открытом образовательном пространстве, не замкнутом на обычную школьную действительность. В таком виде, по данным нашего исследования, вопросы развития образовательной самостоятельности старшеклассников изучены недостаточно.

Таким образом, проблема исследования состоит в научном обосновании проектирования индивидуальной образовательной траектории как субъектной деятельности, осуществляемой во взаимодействии старшеклассников и педагогов, и выявлении в этой связи педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность.

Ранее мы описывали теоретико-методологические основания данной проблемы, которые позволили нам гипотетически предположить спектр педагогических условий, обеспечивающих развития образовательной самостоятельности старшеклассников в педагогическом процессе [5]. Целью проведенного исследования выступало экспериментальное обоснование эффективности этих условий.

Материалы и методы

Исследование проведено методом педагогического эксперимента. В экспериментальной работе приняли участие 54 учащихся в возрасте 14 – 15 лет, среди которых 27 человек составили экспериментальную и еще 27 человек контрольную группу. В исследовании также приняло участие 4 педагога, выступавших в роли экспертов-аналитиков.

Экспериментальное исследование было проведено в три этапа.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялась входная диагностика уровня сформированности базовых компонентов образовательной самостоятельности старшеклассников. Были продиагностированы учащиеся экспериментальной и контрольной группы, были получены первичные данные о различиях в их образовательной самостоятельности.

На втором этапе был проведен формирующий педагогический эксперимент, в ходе которого была реализована серия развивающих занятий со старшеклассниками экспериментальной группы. Эти занятия были направлены на развитие их образовательной самостоятельности средствами организации их продуктивной образовательной деятельности и включения в проектирование индивидуальных образовательных траекторий согласно схеме, описанной в первой главе нашего исследования. Всего было проведено 12 занятий. В общем виде его программа представлена в табл. 1.

Таблица 1 – Программа формирующего педагогического эксперимента по развитию образовательной самостоятельности старшеклассников

Table 1 – Formative pedagogical experiment of educational independence of high school students

Этапы	Кол-во занятий (всего 12)	Задача	Реализация	Результат
I	2	Определение целеполагания (в контексте планов личного и профессионального самоопределения)	1. <u>Беседа</u> – что такое образовательные результаты, и какое они могут иметь значение для человека; 2. <u>«Мозговой штурм»</u> («Чему может научиться молодой человек, задумывающийся о своем будущем?»): 1) участники по кругу называли по одному результату; 2) они предлагали комментарии названных результатов, указывая их сферу применимости в жизни; 3) им было предложено сделать выбор из общего списка образовательных результатов с максимально широкой сферой применимости в жизни; 4) составление списка из 10 «универсальных» образовательных результатов; 5) обсуждение (уточнение и осмысление формулировки этих результатов); 6) выбор из получившегося списка не менее трех образовательных результатов, наиболее важных лично для них с перспективой их достижения в обозримом будущем.	Формирование в сознании старшеклассников представления об индивидуальных образовательных результатах и понимание их значимости для достижения целей и профессионально-личностного самоопределения

II	2	Моделирование жизненных ситуаций применения достигнутых образовательных результатов для решения проблем	1. Экспериментальная группа разделена на подгруппы по 5 – 6 человек. 2. Группы выбирают по одному образовательному результату. 3. Задание: 1) придумать и смоделировать (как вариант, инсценировать) как можно больше проблемных жизненных ситуаций, в которых этот результат стал бы средством их конструктивного решения; 2) назвать как можно больше информационных и образовательных ресурсов (как внутри, так и внешкольных), при помощи которых они смогут самостоятельно достичь желаемых индивидуальных образовательных результатов. 4. Групповое обсуждение вопроса о специальных компетенциях, владение которыми обеспечивает эффективность использования перечисленных ресурсов.	Углубление представлений старшеклассников о возможностях получения и использования индивидуальных образовательных результатов в ситуациях, требующих от них самостоятельного решения различных проблемных задач.
III	6	Групповая проектная деятельность старшеклассников	1. Обсуждение проблем, лежащих в основе реализуемых проектов, формулирование проектных задач. 2. Организация поиска необходимой информации. 3. Продуцирование проектных идей, выстраивание общего замысла. 4. Разработка планов действий, распределение обязанностей. 5. Анализ полученных результатов, подготовка к публичной презентации.	Полученные результаты презентовались общественности, включая педагогов, родителей и приглашенных партнеров школы.
IV	2	Рефлексия состоявшихся в ходе реализации проектов значимых образовательных событий.	Релизы, в основе которых: - пройденный путь реализации проекта; - полученные результаты; - значение результатов для окружающих людей и самих себя.	Проведение круглого стола: - обмен впечатлениями; - дальнейшие планы своей творческой образовательной деятельности.

На третьем этапе проводился контрольный эксперимент, осуществлялся итоговый замер уровней образовательной самостоятельности учащихся из экспериментальной и контрольной группы, выявлялись различия с результатами входной диагностики, на основании которых делались выводы об эффективности созданных педагогических условий.

В ходе проведения констатирующего и контрольного эксперимента нами использовался комплекс диагностических методик, подобранных в соответствии с представлениями о трех базовых компонентах образовательной самостоятельности: мотивационно-целевом, содержательном и процессуальном [4].

Для диагностики уровня сформированности мотивационно-целевого и процессуального компонентов образовательной самостоятельности старшеклассников использовались методы тестирования и контент-анализа их высказываний, посвященных определению ближних и перспективных целей образовательного продвижения, а также рефлексии дефицитов собственного образовательного опыта. Использовались следующие методики:

- методика изучения мотивов учебной деятельности по А. Реану и В. Якунину;
- опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина;
- опросник «Мой индивидуальный маршрут» С.С. Игнатович.
- методика оценки индивидуальных результатов в процессе совместной творческой деятельности В.К. Игнатович, К.Д. Чолакян.

Таким образом, оценка уровня развития образовательной самостоятельности осуществляется по показателям: выраженность внутренней познавательной мотивации; сформированность ценностных ориентаций на сферу образования и лично значимые результаты образовательной деятельности; владение универсальными компетенциями, обеспечивающих эффективность освоения социокультурных практик; способность к рефлексии собственного продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Обзор литературы

Как показал проведенный анализ литературы, проблема обоснования педагогических условий развития образовательной самостоятельности старшеклассников рассматривается авторами в призме гуманистического, системного и социокультурного подходов. В рамках гуманистического подхода П.Б. Бондаревым, В.П. Бедерхановой, Б.М. Бим-Бадом и другими авторами обоснованы принципы гуманистического образования: свободы личности, свободы выбора, использования мотивационных ресурсов образования, отказа от всех форм манипуляции, развития опыта и индивидуального целеполагания.

С позиций *первого* принципа (свободы личности) образовательная самостоятельность старшеклассника рассматривается как средство, обеспечивающее его непрерывное саморазвитие [6].

В русле *второго* из названных принципов (свободы выбора) образовательная самостоятельность понимается как средство и результат свободного выбора старшеклассником видов деятельности, результатом которых становится опре-

деление им своего ценностно-смыслового отношения к различным сферам Культуры. Выбор этот, как отмечают Т.Э. Сизикова и В.Т. Кудрявцев, не должен носить формальный характер как выбор из набора предложенных в завершенном виде альтернатив [7].

Третий принцип – использования мотивационных ресурсов образования – предполагает, по утверждению В.М. Гребенниковой и соавторов, «опору на внутреннюю мотивацию творческой деятельности учащихся, которая по уровню своей значимости превосходит внешние стимулы» [4, с. 65].

Четвертый принцип – принцип отказа от всех форм манипуляции – требует от педагога полного признания субъектности обучающихся и опоры на нее на всех этапах деятельности, включая оценку ее результатов. В русле *пятого* принципа (развития опыта) опыт рассматривается как «средство личностного роста и включения ребенка в существующую культуру» [6, с. 27]. С этой позиции данный принцип созвучен идее амплификации детского развития, которая, по оценке В.Т. Кудрявцева, относится не только к дошкольному детству, но и к другим этапам становления человека [8]. *Шестой* принцип – принцип индивидуального целеполагания – предполагает создание каждым обучающимся индивидуального образовательного (проектного) пространства [9]. Именно в этом пространстве он получает возможность определять персональные цели своего образовательного продвижения, соотнося их с целями и ценностями личностного и профессионального самоопределения.

В рамках системного подхода образовательная самостоятельность старшеклассника рассматривается как интегративный образовательный результат, достигаемый в педагогической системе среднего общего образования [10]. Педагогическая система представляет собой совокупность структурных и функциональных элементов, обладающую особым качеством: формирование готовности обучающихся, как было показано еще в работах Н.В. Кузьминой, «к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» [11, с. 14]. В этом контексте образовательная самостоятельность обучающихся выступает условием их успешного перехода на последующий этап непрерывного образования. Тем самым развитие образовательной самостоятельности обучающихся становится условием непрерывности всего образовательного процесса. В контексте нашего исследования это означает, что главная задача развития образовательной самостоятельности старшеклассников связана с их успешностью в дальнейшем, после окончания школы. Поэтому педагогические условия ее развития на этапе среднего общего образования должны иметь «проекцию» на педагогическую систему высшего образования.

С позиций социокультурного подхода образовательная самостоятельность рассматривается авторами в контексте понятия социокультурной прак-

тики как проектной единицы выстраиваемой старшеклассником индивидуальной образовательной траектории. Под социокультурной практикой, которой отводится роль проектной единицы индивидуальной образовательной траектории обучающегося, понимается «педагогически целесообразно организуемая предметность индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни» [3, с. 44].

Как отмечают в своем исследовании В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович и другие соавторы, «вопрос о культурных практиках – это вопрос не столько о видах деятельности, сколько о ее содержании, на котором строится процесс освоения ребенком культуры» [3, с. 42]. Особо следует отметить, что Культура в данном случае представляет собой к «хранилище человеческих возможностей, замыслов и перспектив, многие из которых до сих пор не реализованы» [12, с. 116]. В этой связи культурную составляющую данной практики можно определить как возможность старшеклассника получить опыт познания мира с позиций проблематизации культуры при помощи соответствующих культуросообразных средств. Другими словами, путь освоения социокультурной практики, это путь ее творческого преобразования. Именно в этом проявляется принцип событийности субъектов образовательной деятельности, для которых социокультурная практика становится местом их «встречи» и предметом сотворчества. Социальная же сущность этих практик проявляется в выстраивании между субъектами их освоения особых социальных отношений, которых на примере детской игры Г.П. Щедровицкий охарактеризовал как «отношения по поводу» [13]. По мнению Н.А. Чередниченко социальная составляющая осваиваемой ребенком социокультурной практики связана с определенным типом социальности, в котором развивается и воспитывается личность [14].

Результаты и обсуждение

Как было сказано, ранее в нашем исследовании были обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса развития образовательной самостоятельности старшеклассников. К ним были отнесены:

- разнообразие систем отношений, с позиции которых старшеклассниками и педагогами осуществляется проблемный анализ предлагаемых социокультурных практик;
- необходимость освоения участниками совместной творческой деятельности субъективно новых преобразовательных средств, обеспечивающих получение продуктивных и оригинальных решений;
- обеспечение субъект-субъектного характера всех коммуникаций, выстраиваемых между участниками совместной деятельности в процессе решения творческих задач;

–создание ситуаций групповой рефлексии как механизма саморегуляции совместной деятельности, осуществляемой в условиях неопределенности [5].

Как уже сказано, для проверки этих условий был проведен формирующий педагогический эксперимент, включавший 12 занятий со старшеклассниками. Эксперимент включал четыре этапа.

Первый этап формирующего эксперимента (первое и второе занятие) посвящался целеполаганию старшеклассниками индивидуальных образовательных результатов, значимых для них в контексте планов личностного и профессионального самоопределения. Вначале в игровой форме проводился «мозговой штурм», в ходе которого участникам было предложено собрать в одну «корзину» все, чему может научиться молодой человек, задумывающийся о своем будущем. Мозговому штурму предшествовала краткая беседа о том, что такое образовательные результаты и какое они могут иметь значение для человека. В ходе «мозгового штурма» участники по кругу называли по одному результату, который ведущий фиксировал на экране. Эта работа завершалась после того, как был получен последний ответ. После этого в том же круге участники комментировали названные результаты, указывая их сферу применимости в жизни. Далее проводился второй этап «мозгового штурма», в ходе которого участникам предлагалось выбрать из общего списка образовательные результаты с максимально широкой сферой применимости в жизни. Таким путем составлялся список из 10 «универсальных» образовательных результатов, с которыми участники игры могли бы отправиться в «далекое путешествие». В их число были включены следующие образовательные результаты:

1. Ориентироваться и принимать решения в сложных ситуациях.
2. Понимать себя и свои поступки.
3. Понимать других людей и их поступки.
4. Общаться с разными людьми, в том числе, с гражданами других стран.
5. Осваивать современную сложную технику.
6. Совершенствоваться, развивать себя умственно и физически.
7. Искать и находить любую нужную информацию.
8. Знать свои сильные стороны и уметь презентовать их в обществе.
9. Самостоятельно думать и критически осваивать информацию из разных источников.
10. Отстаивать свои права законными способами.

Далее проводилось их обсуждение, в ходе которого уточнялись и осмысливались формулировки этих результатов (например, результат «понимать другого человека» был конкретизирован как «понимать другого человека, который мыслит не так, как я»; результат «зарабатывать средства к существованию разными способами» конкретизирован как «использовать свои личностные ресурсы для того чтобы быть востребованным на рынке труда» и т.д.).

По окончании групповой работы участникам давалось домашнее задание: выбрать из получившегося списка не менее трех образовательных результатов, наиболее важных лично для них с перспективой их достижения в обозримом будущем (по правилам игры, каждый участник имел право внести в общий список еще какие-либо «универсальные» образовательные результаты). Таким образом, на первом этапе реализовалось первое из предполагаемых педагогических условий развития образовательной самостоятельности старшеклассников – разнообразие систем отношений, с позиции которых старшеклассниками и педагогами осуществляется проблемный анализ предлагаемых социокультурных практик. Его результатом стало формирование в сознании старшеклассников представления об индивидуальных образовательных результатах и понимание их значимости для достижения целей и профессионально-личностного самоопределения.

На *втором этапе формирующего эксперимента* (третье и четвертое занятие) осуществлялось моделирование жизненных ситуаций применения достигнутых образовательных результатов для решения проблем, а также выбор и использование информационных и прочих ресурсов, при помощи которых могут быть достигнуты запланированные индивидуальные образовательные результаты. Из числа участников экспериментальной группы создавались малые группы (по 5 – 6 человек). В ходе свободного обсуждения в каждой из этих групп выбиралось по одному, самому привлекательному для всех членов группы образовательному результату. Участникам предлагалось придумать и смоделировать (как вариант, инсценировать) как можно больше проблемных жизненных ситуаций, в которых этот результат стал бы средством их конструктивного решения. Такими ситуациями в состоявшемся обсуждении стали: приезд в незнакомую страну, устройство на работу, конструирование необходимых технических средств из подручных материалов, продвижение товара на рынке и т.д.

Далее был объявлен «аукцион ресурсов», на котором старшеклассникам предлагалось назвать как можно больше информационных и образовательных ресурсов (как внутри, так и внешкольных), при помощи которых они смогут самостоятельно достичь желаемых индивидуальных образовательных результатов. Среди названных ресурсов наиболее значимыми и востребованными оказались:

- изучение специальных учебных дисциплин по выбору;
- общение с профессионалами, получение консультаций по вопросам, связанным с профессиональным самоопределением и дальнейшей востребованностью на рынке труда;
- прохождение дистанционных учебных курсов, использование разнообразных Интернет-ресурсов;
- использование библиотечных фондов;
- совершение профессиональных проб на базе различных производственных и бизнес-структур;
- иные ресурсы, которые старшеклассники самостоятельно могут найти в открытом образовательном пространстве.

Завершался этап групповым обсуждением вопроса о специальных компетенциях, владение которыми обеспечивает эффективность использования перечисленных ресурсов. В этот список попали такие компетенции, как умение грамотно использовать ресурсы библиотечных различных фондов, владение современными информационными технологиями, умение грамотно формулировать вопросы и т.д. На этом этапе осуществлялась реализация второго предполагаемого педагогического условия развития образовательной самостоятельности старшеклассников, состоящее в необходимости освоения участниками совместной творческой деятельности субъективно новых преобразовательных средств, обеспечивающих получение продуктивных и оригинальных решений. Результатом стало углубление представлений старшеклассников о возможностях получения и использования индивидуальных образовательных результатов в ситуациях, требующих от них самостоятельного решения различных проблемных задач. Таким образом, индивидуальные образовательные результаты были осмыслены старшеклассниками в трех основных аспектах: что это (способ действия), для чего это (сферы применения) и как это достигается.

Третий этап формирующего эксперимента осуществлялся в течение 6 занятий, в течение которых старшеклассники получили возможность прожить «полный жизненный цикл» освоения социокультурной образовательной практики [34]. Ему предшествовало написание старшеклассниками творческих эссе, в которых они наметили интересующие их темы научных исследований. В ходе обсуждения этих эссе были выделены наиболее интересные темы, которые легли в основу групповой проектной деятельности старшеклассников. В их число вошли следующие темы:

- радиоприемник из «подручных средств»;
- диорама «Голубой линии» (битва за Кавказ);
- цвет как символ в литературе;
- медицинский конверт для хирургических нитей;
- восстановление Краснодарского края после Великой Отечественной войны;
- искусство лоскутной техники Пэчворк;
- поэзия как «место встречи» человека с Культурой.

В течение последующих шести занятий была организована работа малых проектных групп старшеклассников над проектами по выделенным темам. На первом из них осуществлялось обсуждение проблем, лежащих в основе реализуемых проектов, формулировались проектные задачи. На втором – организован поиск необходимой информации с использованием ресурсов Интернета. Кроме того, участники имели возможность обращаться с информационными запросами к учителям школы, своим родителям и другим людям, компетентным в этих проблемных областях. На третьем занятии продуцировались проектные идеи, выстраивался общий замысел. На четвертом разрабатывались планы действий, распределялись обязанности. Эти планы далее реализовывались участни-

ками самостоятельно. Пятое занятие было посвящено анализу полученных результатов и их подготовка к публичной презентации. На завершающем занятии этого цикла полученные результаты презентовались общественности, включая педагогов, родителей и приглашенных партнеров школы.

Четвертый этап формирующего эксперимента был посвящен рефлексии состоявшихся в ходе реализации проектов значимых образовательных событий. Старшеклассники писали собственные релизы, в которых описывали пройденный путь реализации проекта, полученные результаты, а также их значения для окружающих людей и самих себя. Завершающий шаг этапа представлял собой проведение круглого стола, на котором участники обменялись впечатлениями и наметили дальнейшие планы своей творческой образовательной деятельности.

Результативность проведенного формирующего эксперимента подтверждается данными сравнительного анализа входной и итоговой диагностики. Начнем с описания результатов диагностики мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности старшеклассников. На рис. 1 представлены сравнительные данные диагностики внутренних познавательных мотивов старшеклассников.

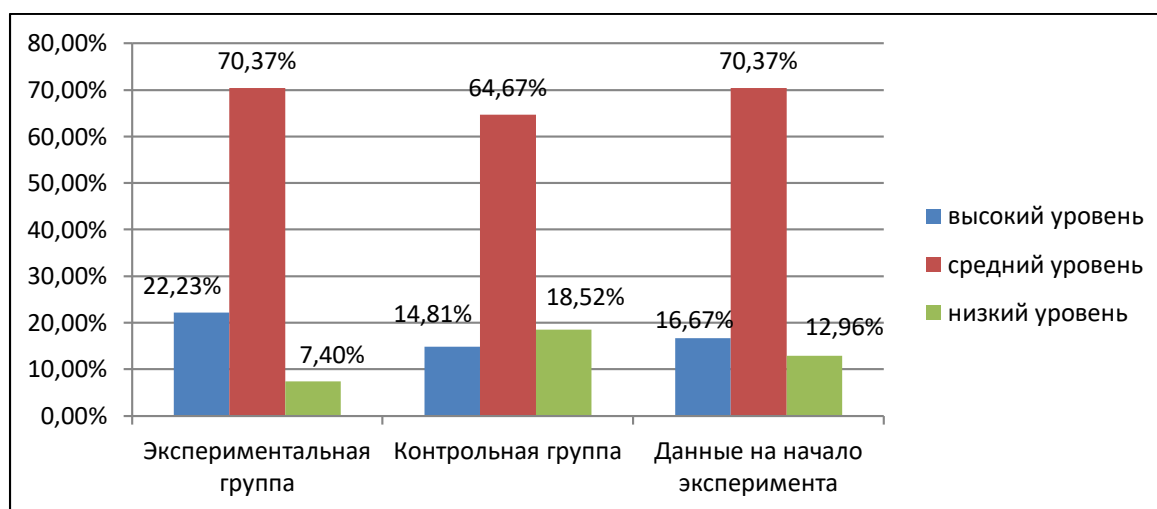


Рисунок 1 – сравнительные данные выраженности внутренних познавательных мотивов старшеклассников экспериментальной и контрольной группы на начало и окончание эксперимента

Figure 1 – comparative data of the expression of internal cognitive motives of senior pupils of the experimental and control groups at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как видно из рис. 1, изменения в степени выраженности внутренней познавательной мотивации старшеклассников не являются значительными, уровень

их значимости по критерию Манна – Уитни совсем немного не достигает критического ($U_{\text{эмп}} = 269.5$ при $U_{\text{кр}} = 268$). Однако определенная тенденция ее роста в экспериментальной группе все же наметилась. Так, если на начало эксперимента высокий уровень внутренней познавательной мотивации показывало 14,81 % опрошенных, то в экспериментальной группе на момент окончания эксперимента их доля составила уже 22,23 %. Это может означать, что, пройдя программу формирующего эксперимента, эти старшеклассники обнаружили для себя ранее не известные им источники познавательных интересов, такие как решение творческих задач и групповая проектная деятельность, в которой моделировались ее полные циклы. Доля же старшеклассников экспериментальной группы с низким уровнем познавательной мотивации, напротив, снизилась с 12,96 % в начале до 7,40 % в конце эксперимента. В контрольной же группе таких изменений не произошло, доля старшеклассников с высоким уровнем познавательной мотивации даже понизилась с 16,67 % на начало до 14,81 % по окончании эксперимента. В то же время доля старшеклассников с низким уровнем познавательной мотивации выросла с 12,96 % до 18,52 %. Поскольку формирующий эксперимент проводился с начала учебного года до середины второй четверти, это может говорить о том, что обычные занятия, не основанные на использовании возможностей образовательной самостоятельности, сами по себе служат фактором снижения интереса к учебе, в то время как при продуктивном, творческом характере учебных занятий такого снижения не происходит.

Данные диагностики выраженности жизненных сфер старшеклассников экспериментальной и контрольной группы на начало и окончание эксперимента представлены на рис. 2 и 3.

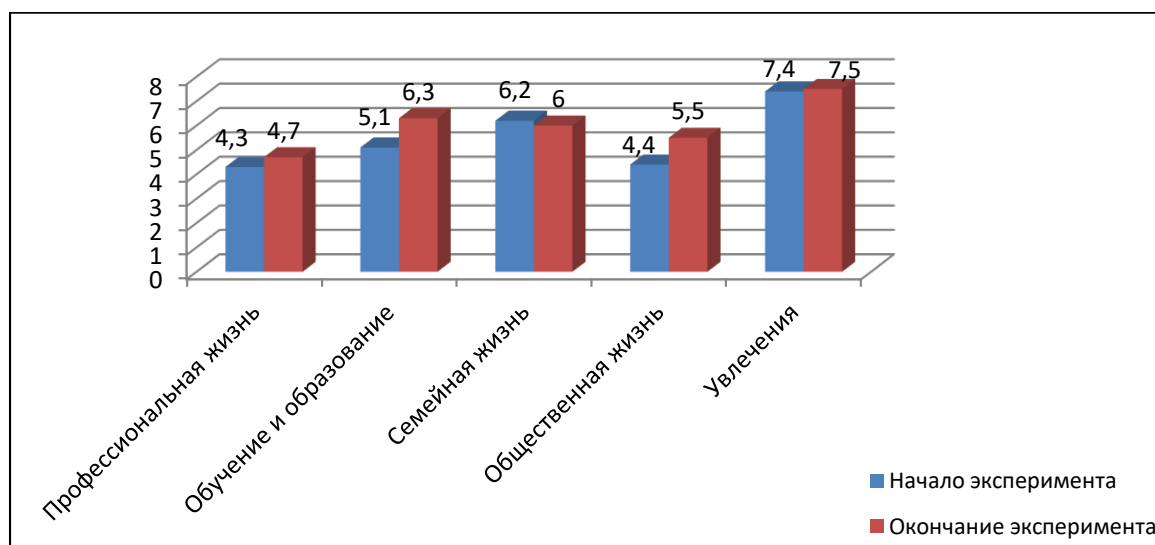


Рисунок 2 – выраженность жизненных сфер старшеклассников экспериментальной группы на начало и окончание эксперимента (в стенах)

Figure 2 – expression of life spheres of senior pupils of the experimental group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как видно из рисунков, видимые изменения выраженности жизненных сфер произошли в экспериментальной группе (рис. 2). Прежде всего это относится к сфере образования, значимость которой возросла с 5,1 до 6,3 стенов. Это говорит о том, что после проведения формирующего эксперимента образование в большей степени стало восприниматься старшеклассниками как значимая сфера, с которой связаны ожидания достижения жизненных успехов. Возрос также уровень ориентации на сферы общественной и профессиональной жизни (с 4,4 до 5,5 и с 4,3 до 4,7 соответственно). Интерпретируя эти данные, можно отметить, что проведенные творческие занятия по развитию образовательной самостоятельности в некоторой степени повлияли на профессиональное и социальное самоопределение старшеклассников экспериментальной группы.

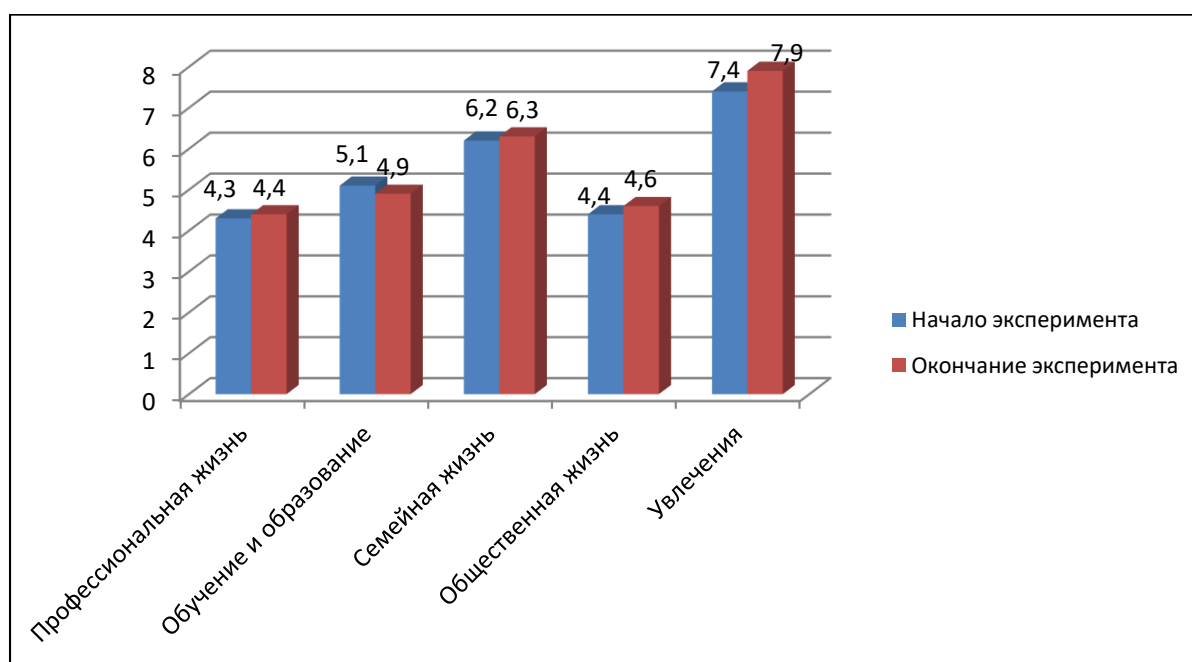


Рисунок 3 – выраженность жизненных сфер старшеклассников контрольной группы на начало и окончание эксперимента (в стенох)

Figure 3 – expression of life spheres of senior pupils of the control group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как и в первом случае (внутренняя познавательная мотивация) значимость выявленных различий не достигает критических значений, однако, можно говорить про определенные тенденции, которые могут в большей степени проявить себя, если занятия по предложенной схеме будут далее проводиться регулярно.

Что же касается контрольной группы (рис. 3), то заметных изменений в их ориентациях на жизненные сферы не произошло. Все они крайне незначительны, за исключением, пожалуй, сферы увлечений, которая и раньше была приоритетной (ее значимость возросла с 7,4 до 7,9 стенов). Это говорит о том, что для этих старшеклассников мир их увлечений и хобби по-прежнему вытесняет остальные жизненные сферы на второстепенные позиции. Таким образом, недостаточный уровень развития образовательной самостоятельности проявляет себя в некотором «застревании» в младшем подростковом возрасте, где, как отмечают психологи, внутренний мир ребенка заполнен спонтанными интересами именно на уровне хобби [15]. По всей видимости, в силу указанных выше причин в некоторой степени снизился уровень выраженности сферы образования (с 5,1 до 4,9 стенов).

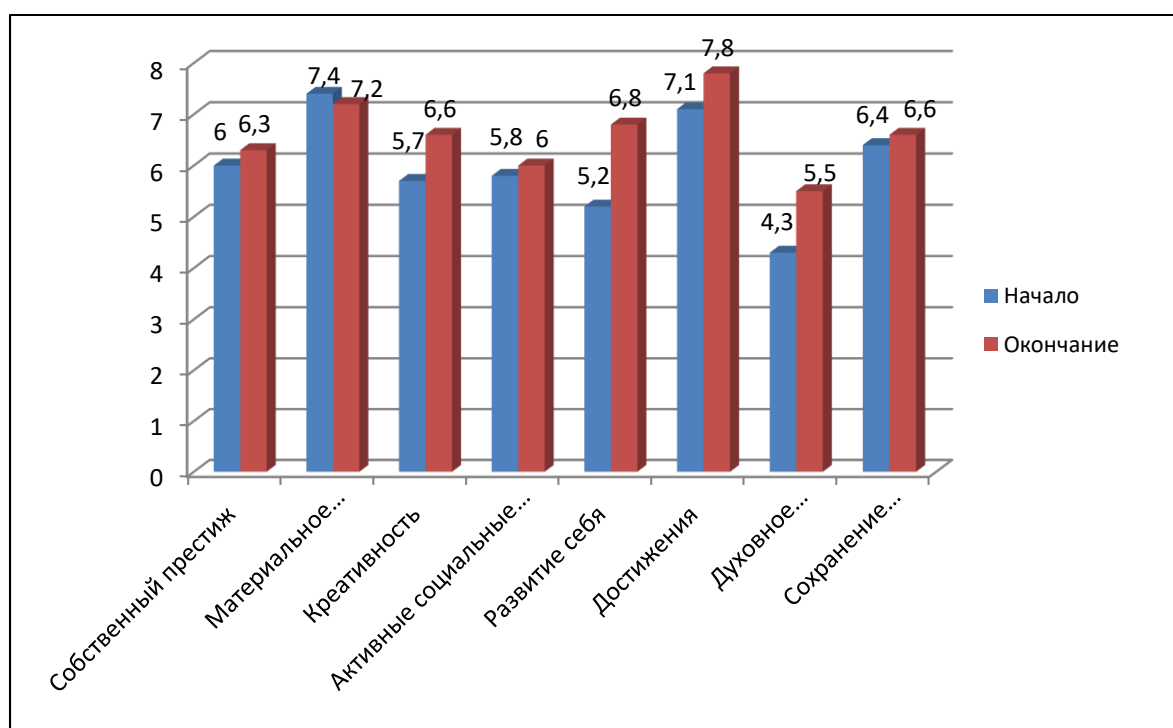


Рисунок 4 – выраженность терминальных ценностей старшеклассников экспериментальной группы на начало и окончание эксперимента (в стенах)

Figure 4 – expression of terminal values of senior pupils of the experimental group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Результаты диагностики уровня выраженности терминальных ценностей старшеклассников экспериментальной и контрольной группы на начало и окончание эксперимента показаны на рис. 4 и 5.

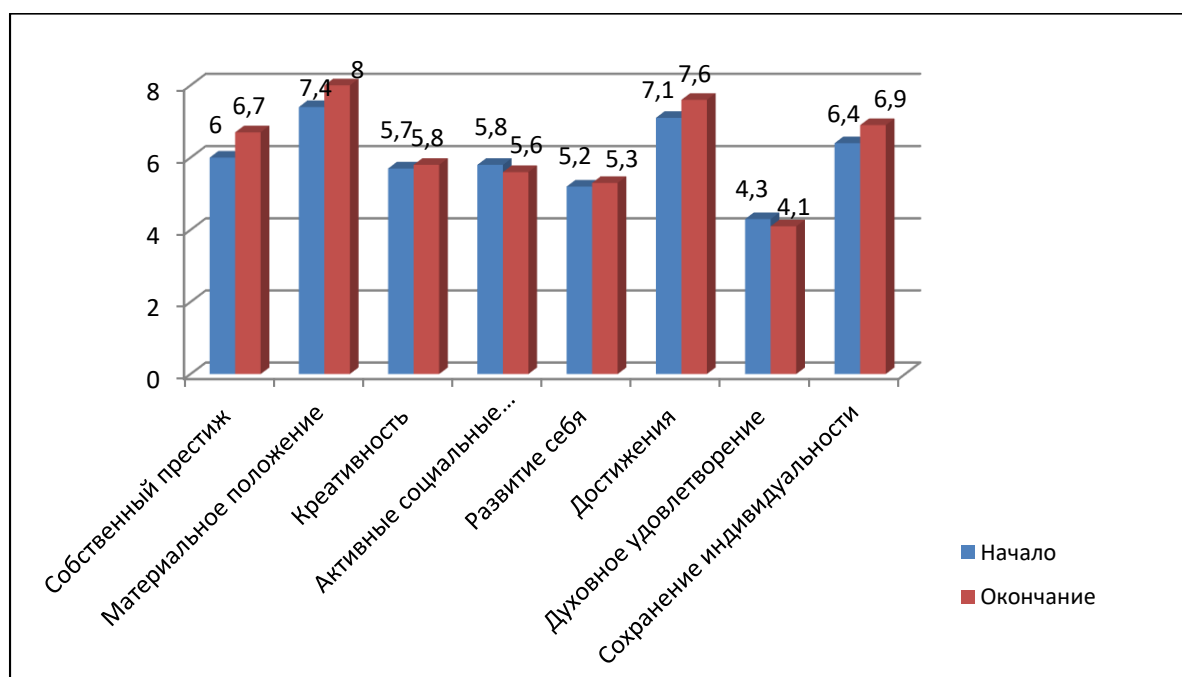


Рисунок 5 – выраженность терминальных ценностей старшеклассников контрольной группы на начало и окончание эксперимента (в стенах)

Figure 5 – expression of terminal values of senior pupils of the control group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как видно из рисунка 4, в экспериментальной группе произошли некоторые изменения в степени выраженности таких терминальных ценностей, как креативность (с 5,7 до 6,6), развитие себя (с 5,2 до 6,8), достижения (с 7,1 до 7,8) и духовное удовлетворение (с 4,3 до 5,5). Изменения по остальным терминальным ценностям незначительны. С учетом данных об увеличении значимости сферы образования это может означать, что для прошедших программу формирующего эксперимента старшеклассников стали более значимы именно те ценности, ориентация на которые характеризует субъекта построения индивидуальной образовательной траектории. Стремясь к высоким достижениям, этот субъект ориентирован на саморазвитие, получение духовного удовлетворения от этих достижений. Креативность становится для него фактором этих достижений, а образование воспринимается как система условий, в которых могут быть реализованы данные ценности.

Что же касается контрольной группы (рис. 5), особых изменений там не произошло. В некоторой степени увеличилась значимость ценностей высокого материального положения (с 7,4 до 8), собственного престижа (с 6 до 6,7), достижений (с 7,1 до 7,6) и сохранения собственной индивидуальности (с 6,4 до 6,9). Эти изменения не попадают в зону значимых различий, но в

определенной степени говорят о весьма прагматичном взгляде старшеклассников с невысоким уровнем образовательной самостоятельности на жизнь и самого себя как ее субъекта.

Данные входной и итоговой диагностики по методике «Мой индивидуальный маршрут» представлены в табл. 2 и 3.

№	Показатель сформированности мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 5-балльной шкале)	
		Начало	Оконча- ние
1	Способность к определению дальних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	2,5	3,9
2	Способность к определению ближних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	3,6	4,5
3	Способность к прогнозированию ожидаемых результатов	3,2	4,4

Таблица 2 – данные диагностики мотивационно-целевого компонента старшеклассников экспериментальной группы на начало и окончание эксперимента

Table 2 – data of diagnostics of motivational and goal-oriented component of senior pupils of the experimental group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как следует из таблицы 2, способность старшеклассников к постановке дальних целей своего образовательного продвижения достоверно возросла с 2,5 до 3,9 баллов по 5-балльной шкале ($U_{эмп} = 90.5$, $U_{кр} = 229$, $p \leq 0.01$). Отвечая на соответствующий вопрос, старшеклассники гораздо чаще стремились отразить желаемый образ самих себя в отдаленном будущем, характеризуя те возможности, которые появятся у них на последующих этапах образования. В то же время ощущается влияние общих стереотипов социальной успешности, в то время как связи этих характеристик желаемого будущего с ранее достигнутыми успехами не всегда прослеживалась достаточно отчетливо.

Еще в большей степени проявляет себя достигнутый уровень способности к определению ближних целей этого продвижения. За время проведения формирующего эксперимента он возрос с 3,6 до 4,5 баллов ($U_{эмп} = 170$, $U_{кр} = 239$, $p \leq 0.01$). По сравнению с этапом констатирующего эксперимента ответы старшеклассников стали более конкретными, помимо самих целей чаще стали даваться указания на то, каким образом они могут быть достигнуты.

Согласно полученным данным опроса способность старшеклассников экспериментальной группы к прогнозированию ожидаемых результатов своего образовательного продвижения также возросла с 3,2 до 4,4 баллов ($U_{\text{эмп}} = 73$, $U_{\text{кр}} = 229$, $p \leq 0.01$). В ответах респондентов гораздо отчетливее проявлялась их способность характеризовать именно результат планируемых действий как новые возможности, которые появятся у субъекта. Эти результаты в большей степени соотносились с указанными целями своего образовательного продвижения.

В контрольной же группе изменения носили менее выраженный характер (табл. 3).

По всем трем позициям набранные респондентами баллы свидетельствуют о том, что их способность к целеполаганию и прогнозированию результатов своего образовательного продвижения в некоторой степени возросла. Однако произошедшие изменения по уровню своей значимости не достигают критических значений (U-критерий Манна – Уитни). Скорее всего, эти изменения носят стихийный характер и связаны исключительно с тем, что старшеклассникам рано или поздно все же предстоит задуматься о своем будущем и о роли образования в этом процессе.

№	Показатель сформированности мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 5-балльной шкале)	
		Начало	Оконча- ние
1	Способность к определению дальних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	2,5	2,7
2	Способность к определению ближних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	3,6	3,7
3	Способность к прогнозированию ожидаемых результатов	3,2	3,5

Таблица 3 – данные диагностики мотивационно-целевого компонента старшеклассников контрольной группы на начало и окончание эксперимента

Table 3 – data of diagnostics of motivational and goal-oriented component of high school students of the control group at the beginning and end of the experiment

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

В целом, полученные данные позволяют нам утверждать, что развитие мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности в экспериментальной группе носит достаточно выраженный характер. В первую очередь это относится к способности к целеполаганию и прогнозированию результатов. Мотивационно-ценностная составляющая также характеризуется положительной динамикой, хотя произошедшие изменения по степени своей значимости не достигают критических значений.

Далее мы переходим к данным диагностики содержательного компонента образовательной самостоятельности старшеклассников на начало и окончание эксперимента. Как и прежде, была использована методика экспертной оценки деятельности старшеклассников в процессе совершения ими модельных продуктивных проб [16]. В целях чистоты замера было использовано другое творческое задание (по сравнению с этапом констатирующего эксперимента), которое основано на методике моделирования принятия решения в неопределенных ситуациях в контексте профориентации старшеклассников [17]. Суть этого творческого задания состояла в проектировании старшеклассниками культурных объектов «города будущего». Для решения этой задачи им необходимо было применить весь спектр сформированных компетенций проектной деятельности. Результаты отражены в табл. 4 и 5.

№	Показатель сформированности содержательного компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 10-балльной шкале)	
		Начало	Окончание
1	Способность ставить конкретную проектную задачу	5,0	8,2
2	Способность продуцировать оригинальные решения и выстраивать на их основе целостный замысел	6,4	7,9
3	Способность обращаться к теоретическим знаниям и использовать их для построения моделей преобразуемых объектов	3,6	5,5
4	Способность искать и находить недостающую информацию	7,2	8,7
5	Способность использовать разнообразные средства деятельности в ходе решения поставленной задачи и презентации полученных результатов	6,5	7,7
6	Способность продуктивно взаимодействовать с партнерами	4,5	6,8
7	Способность презентовать полученные результаты экспертам и вести с ними конструктивный диалог	6,5	8,5

Таблица 4 – результаты входной и итоговой диагностики содержательного компонента образовательной самостоятельности старшеклассников экспериментальной группы

Table 4 – results of input and final diagnostics of the content component of educational independence of senior pupils of the experimental group

Примечание: полужирным шрифтом выделены различия, подтвержденные на уровне статистической значимости $p \leq 0.01$

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как видно из табл. 4, старшеклассники, прошедшие программу формирующего эксперимента, повысили свои показатели по уровню сформированности всех компетенций, составляющих содержательный компонент образовательной самостоятельности. В ходе выполнения творческого задания они продемонстрировали грамотно формулировать проектные задачи, определяя при этом требования к ожидаемому результату. По каждому заданию предлагались оригинальные идеи, выходящие за рамки «обычных» решений, представленных в массовой практике. Существенно выросла их способность осуществлять продуктивные коммуникации с партнерами и презентовать достигнутые результаты. В несколько меньшей степени возрос уровень способностей эффективно использовать имевшиеся теоретические знания для решения творческих, нестандартных задач, не всегда были достаточно эффективны попытки поиска недостающей информации и использования различных средств. Но и по этим показателям зафиксирована тенденция их роста.

В контрольной группе таких изменений не произошло (табл. 5).

№	Показатель сформированности содержательного компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 10-балльной шкале)	
		Начало	Окончание
1	Способность ставить конкретную проектную задачу	5,0	4,8
2	Способность продуцировать оригинальные решения и выстраивать на их основе целостный замысел	6,4	6,3
3	Способность обращаться к теоретическим знаниям и использовать их для построения моделей преобразуемых объектов	3,6	3,4
4	Способность искать и находить недостающую информацию	7,2	7,7
5	Способность использовать разнообразные средства деятельности в ходе решения поставленной задачи и презентации полученных результатов	6,5	6,0
6	Способность продуктивно взаимодействовать с партнерами	4,5	4,7
7	Способность презентовать полученные результаты экспертам и вести с ними конструктивный диалог	6,5	5,5

Таблица 5 – результаты входной и итоговой диагностики содержательного компонента образовательной самостоятельности старшеклассников контрольной группы

Table 5 – results of input and final diagnostics of the content component of educational independence of senior pupils of the control group

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Как видно из таблицы, произошедшие изменения несущественны, какие-либо тенденции, связанные с их динамикой, не выявляются, критического уровня они не достигают. Все это говорит о том, что в условиях традиционного обучения содержательный компонент образовательной самостоятельности старшеклассников не претерпевает существенных изменений.

И, наконец, результаты диагностики процессуального компонента образовательной самостоятельности старшеклассников на начало и окончание эксперимента показаны в табл. 6 и 7.

№	Показатель сформированности процессуального компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 5-балльной шкале)	
		Начало	Окончание
1	Способность к рефлексии достигаемых успехов продвижения по индивидуальной образовательной траектории	2,0	4,5
2	Способность к рефлексии трудностей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	3,3	4,2

Таблица 6 – результаты входной и итоговой диагностики процессуального компонента образовательной самостоятельности старшеклассников экспериментальной группы

Table 6 – results of input and final diagnostics of the procedural component of educational independence of senior pupils of the experimental group

Примечание: полужирным шрифтом выделены различия, подтвержденные на уровне статистической значимости $p \leq 0.01$

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Нетрудно заметить, что наиболее существенным приращением процессуального компонента образовательной самостоятельности в экспериментальной группе выступает развитие способности к рефлексии достигнутых успехов (с 2,0 до 4,5 баллов). Это говорит о том, что старшеклассникам в большей степени, чем на начало эксперимента, удалось освоить рефлексивную позицию субъекта собственного образовательного продвижения. Достигнутые успехи они теперь могут видеть «собственными глазами», ориентируясь на позицию других значимых людей, а не на формальную «школьную» отметку. По этой причине процесс образовательного продвижения осознается ими как последовательность самостоятельных поступков, успешность которых полностью зависит от самого субъекта.

В несколько меньшей степени проявилось развитие способности рефлексировать трудности своего образовательного продвижения, видя перспективы их преодоления и собственного развития (с 3,3 до 4,2 баллов). Значительное число опрошенных, как показывают данные ими ответы, склонны воспринимать трудности как внешние обстоятельства, мало связанные с собственной деятельностью и уровнем готовности к ее осуществлению. Такие ответы, как правило, сводятся к простой констатации возникшей трудности без попытки проанализировать ее причины.

В контрольной группе, как и прежде, значимых изменений не произошло (табл. 7).

№	Показатель сформированности процессуального компонента образовательной самостоятельности	Средний балл (по 5-балльной шкале)	
		Начало	Окончание
1	Способность к рефлексии достигаемых успехов продвижения по индивидуальной образовательной траектории	2,0	2,2
2	Способность к рефлексии трудностей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории	3,3	3,0

Таблица 7 – результаты входной и итоговой диагностики процессуального компонента образовательной самостоятельности старшеклассников контрольной группы

Table 7 – results of input and final diagnostics of the procedural component of educational independence of senior pupils of the control group

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Старшеклассники, как показывают их ответы, по-прежнему затрудняются выделить среди событий их школьной жизни значимые события, которые свидетельствовали бы об их собственной успешности и воспринимались бы как достигнутые результаты. Их характеризует отстраненная позиция, как по отношению к достигнутым успехам, так и относительно возникающих трудностей. Все это говорит о том, что у них слабо сформирована позиция субъекта, способного к самостоятельному продвижению по образовательной траектории.

В целом, полученные данные свидетельствуют, что результатом проведения формирующего эксперимента стало развития всех трех компонентов образовательной самостоятельности старшеклассников экспериментальной группы.

Выводы и заключение

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило эффективность выявленных педагогических условий. Нами были получены данные, свидетельствующие о динамичном росте показателей сформированности этого интегративного личностного качества. Прежде всего выявлена динамика развития содержательного и процессуального компонентов образовательной самостоятельности.

В ходе формирующего эксперимента старшеклассники продемонстрировали способность осваивать и применять в процессе решения творческих задач необходимые для этого способы действий, ставить дальние и ближние цели своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, рефлексировать достигнутые успехи как свои собственные образовательные достижения, а также прогнозировать трудности дальнейшего продвижения. В то же время, изменения, произошедшие в мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфере старшеклассником обозначены лишь некоторой позитивной динамикой, но не достигают по степени своей достоверности критических значений. По всей видимости, это связано с тем, что проведения отдельных занятий, тренингов и прочее, недостаточно для достижения системных изменений в сознании старшеклассников. Для этого необходимо выстраивать на основе создания обобщенных педагогических условий целостного педагогического процесса в образовательной системе среднего общего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Островский А.В., Кудина М.В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. – 2020. – Вып 78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-obrazovaniya-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-gosudarstva/viewer> (дата обращения 11.05 2023 г.).
2. Гейхман Л.К., Фомичева Н.В. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3 – 0. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24635> (дата обращения 20.04. 2023 г.).
3. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. – М.: Ритм, 2015. – 144 с.
4. Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Гребенникова В.М., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. – 168 с.
5. Дубовая О.И., Игнатович В.К. Развитие образовательной самостоятельности старшеклассников в педагогическом процессе // Педагогика: история, перспективы. 2023. – Т. 6. – № 5. – С. 27–40.

6. Бондарев П.Б. Гуманистическая реальность в зеркале философии образования // В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, – 2007. – С. 23–29.
7. Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Природа свободного действия и рефлексия // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман. Новосибирск, 2022. – С. 275–289.
8. Кудрявцев В.Т. Амплификация – источник и инструмент развития // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 1. – С. 4–5.
9. Погодина И.А. Педагогические условия формирования старшекласником индивидуального образовательного пространства: специальность 13.00.01: «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Погодина Ирина Александровна; Омский государственный университет. – Омск, 2010. 24 с.
10. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Литвинов К.А. Целеполагание индивидуальных образовательных результатов как условие развития образовательной самостоятельности старшекласников // Инновации в образовании: сущность, проблемы, практический опыт, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической очной онлайн-конференции с международным участием. – 2018. С. 38–43.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Педагогика, 1989. – 264 с.
12. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. – 174 с.
13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество» URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (дата обращения 16.05.2023).
14. Чередниченко Н.А. Развитие социокультурного опыта современных детей в условиях негосударственного образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 7. – С. 60-61.
URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15286913_11037881.pdf (дата обращения 12.04.2023 г.).
15. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. Москва: Педагогика, 1989. – 208 с.
16. Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка метапредметных образовательных результатов учащихся в инновационном формате образовательного сорев-

нования и технология ее реализации в учреждении дополнительного образования детей // методическое пособие. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016. – 85 с.

17. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Дурасова Е.А. Взаимодействие старшеклассников и студентов как ресурс профориентации в современных социокультурных условиях // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: сборник статей по материалам авторских исследований II Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Отв. редактор О.А. Мосина. Краснодар, 2022. – С. 68 – 77.

REFERENCES

1. Ostrovsky A.V., Kudina M.V. New paradigm of education in the era of digital transformation of the state. Public Administration. Electronic Bulletin. 2020. Vyp 78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-obrazovaniya-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-gosudarstva/viewer> (accessed on 11.05 2023).
2. Geikhman L.K., Fomicheva N.V. Educational independence of a high school student: personal-activity approach. Modern problems of science and education. 2016. no. 3 – 0. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24635> (date of reference 20.04. 2023).
3. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B. Designing an individual educational route: the problem of subject readiness: a monograph. Moscow: Ritm, 2015. 144 с.
4. Ignatovich V.K., Bondarev P.B., Grebennikova V.M., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E. Educational independence of high school students: concept, formation, evaluation: a monograph. edited by V.K. Ignatovich. Krasnodar: Prosveshchenie-Yug, 2017. 168 с.
5. Dubovaya O.I., Ignatovich V.K. Development of educational independence of high school students in the pedagogical process. Pedagogy: history, prospects. 2023. T. 6. № 5. С. 27 – 40.
6. Bondarev, P.B. Humanistic Reality in the Mirror of Philosophy of Education. In Search of Humanistic Reality: a collection of scientific articles, edited by V.P. Bederkhanov. Krasnodar: Kuban State University, 2007. С. 23 – 29.
7. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. The nature of free action and reflexion. L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices: proceedings of the international congress on cultural-historical psychology in memory of J.M. Glozman. Novosibirsk, 2022. С. 275 – 289.
8. Kudryavtsev V.T. Amplification – source and tool of development. Cultural-historical psychology. 2022. T. 18. № 1. С. 4 – 5.

9. Pogodina, I.A. Pedagogical conditions of formation by a high school student of an individual educational space: specialty 13.00.01: «General pedagogy, history of pedagogy and education»: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Pogodina Irina Aleksandrovna Pogodina; Omsk State University. Omsk, 2010. 24 с.
10. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Litvinov K.A. Targeting of individual educational results as a condition for the development of educational independence of high school students. Innovations in education: essence, problems, practical experience, prospects: materials of the All-Russian scientific and practical face-to-face online conference with international participation. 2018. С. 38 – 43.
11. Kuzmina N.V. Professionalism of activity of the teacher and master of industrial training of vocational school. Moscow: Pedagogika, 1989. 264 с.
12. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developmental education: cultural-historical approach. Ч. 1. Modern Childhood and Innovations in Preschool Education. Dubna: IC Family and Childhood RAO, 1997. 174 с.
13. Shchedrovitsky G.P. Selected Works. Part VII. Development. Teaching. Game. Play and «children's society» URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (accessed on 16.05.2023).
14. Cherednichenko N.A. Development of sociocultural experience of modern children in the conditions of non-state educational institution. Scientific research in education. 2010. № 7. С. 60 – 61.
URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15286913_11037881.pdf (accessed on 12.04.2023).
15. Feldstein D.I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow: Pedagogika, 1989. 208 с.
16. Ignatovich V.K., Cholakyan K.D. Evaluation of meta-educational results of students in the innovative format of educational competition and technology of its realization in the institution of additional education of children, methodical manual. Krasnodar: Kuban State University, 2016. 85 с.
17. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Durasova E.A. Interaction of high school students and students as a resource of career guidance in modern socio-cultural conditions. Actual issues of pedagogical science and education: a collection of articles on the materials of author's research II All-Russian scientific-practical conference and All-Russian student scientific-practical conference. Editor-in-Chief O.A. Mosina. Krasnodar, 2022. С. 68 – 77.

Информация об авторах: Оксана Ивановна Дубовая – магистрант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5183>

e-mail: ksu0510@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доц., доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about authors: Oksana I. Dubovaya – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5183>

e-mail: ksu0510@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.11.2023

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2023

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Дубовая О.И. 2023

© Игнатович В.К. 2023

© «Педагогика: история, перспективы» 2023



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-43-55

УДК 37

EDN XNVPXW

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лаура Арменовна Овсепян

Магистрант ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID 0009-0003-8387-2452

laura.armenovna@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Научный руководитель, Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме особенностей педагогической поддержки детей в условиях инклюзивного образования. Выявлены и особые потребности детей с ОВЗ. Рассмотрена инклюзивное образование как новая форма обучения. Изучена проблема педагогической поддержки со стороны многих исследователей. Выделены особенности педагогической поддержки детей, обусловленные с их особыми потребностями.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы.

Результаты и обсуждение. Педагогическая поддержка рассмотрена как способ активации у детей с ОВЗ психических процессов, развитие у ребенка уверенности в себе, который может способствовать возникновению познавательного интереса детей. Изучено и сформировано понятие «педагогическая поддержка». Выявлены основные принципы и подходы педагогической поддержки детей с ОВЗ. Подчеркнута важная роль педагога в процессе обучения и развития детей с ОВЗ.

Выводы и заключение. В статье сделан вывод о том, что педагогическая поддержка детей с ОВЗ обусловлена с их особыми потребностями и ее особенность заключается в раскрытии возможностей каждого ребенка, применяя индивидуальный подход. Это процесс создания условий для развития личности. Педагог поддерживая и создавая ситуацию успеха каждому ребенку, влияет на их развитие. Педагогическая поддержка направлена на преодоление ребенком определенных препятствий, проблем.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, развитие личности, особые образовательные потребности.

Для цитирования: Овсепян Л.А., Игнатович В.К. Особенности педагогическая поддержки детей в условиях инклюзивного образования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6 № 6. С. 43-55
DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-43-55

Original article

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Laura A. Ovsepyan

Master's student of FSBEI HE Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID 0009-0003-8387-2452

laura.armenovna@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Academic Supervisor Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of the peculiarities of pedagogical support for children in the context of inclusive education. The special needs of children with disabilities have also been identified. Inclusive education as a new form of education is considered. The problem of pedagogical support from many researchers has been studied. The features of pedagogical support for children, due to their special needs, are highlighted.

Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature.

Results and discussion. Pedagogical support is considered as a way to activate mental processes in children with disabilities, to develop the child's self-confidence, which can contribute to the emergence of children's cognitive interest. The concept of "pedagogical support" has been studied and formed. The basic principles and approaches of pedagogical support for children with disabilities are revealed. The important role of the teacher in the process of teaching and developing children with disabilities was emphasized.

Conclusions and conclusion. The article concludes that pedagogical support for children with disabilities is conditioned by their special needs and its feature lies in the disclosure of the capabilities of each child, applying an individual approach. It is the process of creating conditions for personal development. By supporting and creating a situation of success for each child, the teacher influences their development. Pedagogical support is aimed at overcoming certain obstacles and problems for the child.

Keywords: pedagogical support, children with disabilities health, inclusive education, personal development, special educational needs.

For citation: Ovsepyan L.A., Ignatovich V.K. Features of Pedagogical Support for Children in the Conditions of Inclusive Education. Pedagogy: history, prospects. 2023. Vol. 6. no. 6. p. 43-55 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6- 43-55

Введение.

В настоящее время большое внимание уделяется проблемам детей с ОВЗ и считается приоритетным обеспечение для них доступное и качественное образование. Ребенок с ОВЗ отличается от других детей особенностями в развитии и своими особыми потребностями. Это потребности в условиях, обязательных для раскрытия возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Эти потребности определяются исходя из трудностей развития «особенных детей». У таких детей наблюдается особенности в психической развитии, трудности взаимодействия с окружающим миром, социализации, выстраивание неправильного образа жизни. Выделяются специфичностью в развитии личности, выражающееся в неадекватной самооценке. У таких детей замечается отставание в развитии эмоциональной сферы, замедленный темп приема и переработка информации, формирование понятий, трудности словесного озвучивания [1, 2].

Таким образом, чтобы помочь детям с особенностями в развитии, внедрили новую форму обучения – инклюзивное образование, при которой у всех детей есть возможность учиться совместно, независимо от уровня их развития и способностей.

Прежде всего имеется в виду психологическая помощь и педагогическая поддержка учащегося с ОВЗ учащегося с обычными возможностями в процессе формирования их взаимодействия. Предоставление субъекту права принимать решения – это принципиально важный принцип инклюзии [3].

Изучением проблемы педагогической поддержки занимались многие исследователи [4,5,6,7,8]. Авторы отмечают, что педагогическая поддержка – это деятельность, направленная на оказание помощи в преодолении трудностей в обучении. Это создание условий для развития детей, создание комфортной и доброжелательной атмосферы, которая способствует и побуждает процесс учения [4,5,6,7,8].

Учитывая особые потребности детей с ОВЗ, встает необходимость выявления особенностей педагогической поддержки, которые помогут преодолевать их трудности в развитии и процессе обучения.

Среди таких особенностей педагогической поддержки мы выделяем:

- индивидуальный подход педагога к каждому ребенку, который предполагается приведет к активации его психики, поднимет познавательную мотивацию,
- использование специальных игр и упражнений, для повышения сосредоточения и удержания внимания,
- создание условий, обязательных для раскрытия возможностей ребенка с ОВЗ.
- необходимость в постоянной помощи со стороны взрослого.

Таким образом, целью данной статьи является: Выявить особенности педагогической поддержки детей, обусловленных их особыми потребностями.

Материалы и методы.

Методами исследования: изучение и анализ литературы, научных материалов.

Результаты исследования.

Педагоги, сотрудничающие с детьми на основе гуманных норм, стремятся действовать творчески. Их взаимодействие лежит не в плоскости конкретных приемов обучения и формального диалога, а в пространстве нравственного, экзистенциального общения с детьми здесь и теперь. Это – первая принципиальная особенность понимающей педагогики. Сформулируем ее принципы:

- ребёнок – центр образовательных процессов; он идёт собственным «эмпирическим путём – путём жизни», как говорил Песталоцци;
- любовь к ребёнку – норма педагогических действий; педагогу необходимо знание и понимание психологии ребёнка;

- его свободная воля – условие его самостоятельности и самовоспитания; – учитель должен видеть, понимать, учитывать, уважать индивидуальные особенности ребёнка;
- природосообразность действий педагога – залог его успеха в создании наиболее полных условий для саморазвития ребёнка;
- педагог должен организовать деятельность так, чтобы она была культуросообразна условиям самоидентификации ребёнка или подростка. [8. С. 19.].

О. С. Газман писал: «педагогическая поддержка – это деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором. Выделение такой образовательной структуры, которая позволяла бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями, а каждому ребенку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации» [10. с. 179].

Как показывает С. И. Попова, главным назначением педагогической поддержки является формирование у ребенка умения быть хозяином, автором своей жизни. [9].

По мнению К. Роджерса педагог должен создавать условия для индивидуального развития детей, создать атмосферу психологической и педагогической поддержки, которая облегчит и стимулирует процесс учения [6,7].

Л. Н Макарова считает, что эффективность работы с детьми с ОВЗ зависит от эффективности руководства педагогами процессом усвоения детьми социального опыта, от содержания и характера сотрудничества, помощи взрослого [11].

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. показывают, что «поддерживая», педагог не учит и не воспитывает, а, следовательно, не воспринимает ребенка ни в роли «ученика», ни в роли «воспитанника» и не может настаивать ни на чем таком, чего сам ребенок не хочет или не может [5].

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребенка. Такой, которая предполагает:

- а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;
- б) наличие воли механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;
- в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а

значит, наличие умения проектировать. Цель педагогической поддержки – становление в сознании обучающегося представления о том, что для обретения независимости, необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят [12].

Изучение теоретической основы педагогической поддержки показывает, что роль педагога в судьбе ребенка с ОВЗ велика. Мы думаем, что педагогическая поддержка таких детей заключается в том, что при работе с детьми с ОВЗ, педагог должен искать эффективные пути для повышения мотивации детей к учебе, для развития индивидуальности ребенка. Педагог должен поддерживать и одобрять любые идеи поступивших от детей, закрепить минимальные успехи.

Данная поддержка даст возможность «особенным детям» быть успешными, поверить в себя, позволит добиваться положительной динамики в развитии и обучении.

Ю.Т. Винярка считает, что знание возможностей детей с ОВЗ предоставит возможность педагогу продуктивно и корректно построить свою работу. Преимущественно важна психолого-педагогическая поддержка, которая поможет развить личностные качества [13].

Следовательно, педагогическая поддержка способ, обеспечивающий психологическое развитие личности ребенка с ОВЗ, который позволит добиться положительных результатов в обучении.

Для того чтобы у ребенка развивалась индивидуальность, необходимо создавать такие условия, при которых ребенок имеет возможность сталкиваться не с желаниями и требованиями другого человека (родителя, педагога, сверстника) или общества, государства, коллектива, а со своими собственными. Он должен понять, что его собственные интересы, желания и потребности находятся в противоречии. Поэтому, совершая выбор, он прежде всего отвечает перед собой. Индивидуальность рождается вместе с развитием рефлексии [14, с. 72].

Непременный закон личностного развития говорит: нормы усваиваются ребенком не на слух, а в индивидуальной культурной практике, добровольном и осмысленном приложении, практическом применении. В достижении этой цели педагог перестраивает компоненты своей педагогической системы: отношения к воспитаннику и детскому сообществу; представления о своем назначении и месте в образовательном сообществе; свою мотивацию, выбор целей и ценностей. Он строит гибкую систему отношений с детьми и взаимодействия с каждым ребенком, – и это еще одно важное условие сохранения гуманистического пространства образования [8, с. 21].

Данные исследования показывают, что задача педагога является организовать свою работу с детьми с ОВЗ так, чтобы они смогли освоить учебную программу, помочь учиться «особенным детям», поддерживать их минимальные успехи. И поэтому, необходимо разработать и внедрить формы педагогической поддержки детей с ОВЗ.

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. выделяют «пять взаимосвязанных этапов педагогической поддержки, которые нужно пройти ребенку вместе с педагогом:

- 1) диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка ее значимости);
- 2) поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности);
- 3) договорной (проектирование и взаимная договоренность о действиях);
- 4) деятельностный (поддержка инициативы ребенка, помощь и взаимодействие);
- 5) рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта)».

Она выделяет следующие «компоненты, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе: исследование педагогом субъективного потенциала ребенка; стимулирование желания ребенка обнаруживать и анализировать собственные интересы; поддержка ребенка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах; поддержка ребенка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности; поддержка ребенка в процессе его самореализации на основе самоопределения; организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребенком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы» [5] .

Обзор литературы показал, что педагогическая поддержка детей с ОВЗ, начинается с выявления и анализа активных приёмов и форм, действий, которые направлены на обеспечение развития детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы.

Также мы считаем, что для полноценной поддержки и помощи детям с ОВЗ педагог должен сотрудничать с другими специалистами, такими как психологи, логопеды и медицинский персонал.

Специалисты должны обладать способностью составить персональную концепцию коррекции для каждого ребенка и дать рекомендации родителям о том, как справиться с трудностями в обучении их собственного ребенка. Конкретные технологии работы должны быть близки к условиям, в которых живут семья и ребенок, и отражать их потребности [15, с. 3].

Таким образом, педагог опытный и доброжелательный наставник, который стоит рядом с ребенком с ОВЗ, помогает ребенку осмыслить свои возможности для решения проблемы, приобрести опыт, развить реальные отношения сотрудничества.

Следует отметить, что дети с ОВЗ наравне с другими детьми имеют право на образование. Несмотря на трудности или различий, которые у них могут быть, они должны учиться вместе. Роль педагога очень велика в этом процессе. Педагог должен предоставить ребенку возможность для развития, принимать ребенка таким, какой он есть.

Проектируя процесс педагогической поддержки детей с ОВЗ, нужно учитывать их особые потребности:

- интеллектуальные: замедленный темп приема и переработка информации, формирование понятий, трудности словесного озвучивания,
- энергетические: повышенная утомляемость, усталость, способность работать в определенном темпе,
- эмоционально-волевые: у таких детей замечаются отставание в развитии эмоциональной сферы, познавательная активность ребёнка низкая, выдержка, неумелость адекватно выражать чувства [2].
- потребность создании условий для доступности учебного материала,
- стимулирование к учению и познанию [16].

Правильно сформулированные и учтенные особые потребности каждого ребенка позволят повысить их способности к обучению, повысит познавательную активность, увеличит продуктивность общения и педагогического взаимодействия с детьми данной категории [17].

Исходя из особых потребностей детей с ОВЗ можно выделить важные особенности педагогической поддержки, обусловленные профессионализмом педагога:

- Педагог направляет свою деятельность на помощь и поддержку детей, учитывая их индивидуальные и возрастные способности.
- Создает условия, при которых ребенок с ОВЗ будет чувствовать себя наравне с остальными.
- Оказывает поддержку и помощь детям, испытывающие трудности в развитии и обучении.
- Применяет индивидуальный подход к каждому ребенку.

В целом мы рассмотрели общие черты понятия «педагогическая поддержка» данные разными исследователем, подчеркнули огромную роль педагога в этом процессе. Встает вопрос о необходимости разработки и внедрении форм педагогической поддержки детей с ОВЗ. Стоит изучать и найти конкретные методы педагогической поддержки детей с ОВЗ, которые педагог может использовать в своей работе.

Выводы и заключение.

Рассматривая вышесказанное можно сказать, что педагогическая поддержка является важной задачей образования, каждой образовательной организации. Только счастливый, уверенный в себе ребенок может достигать успехов, чувствовать себя успешным и реализовать себя во взрослой жизни.

Можно сказать, что эффективность работы с детьми с ОВЗ зависит от правильно выбранных педагогом активных приёмов и подходов педагогической поддержки, которые повысят познавательную активность детей, уверенность в себе.

Изучение и анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в целом, работа педагога с детьми с ОВЗ строится на взаимопонимании, требует сочувствия и терпения. Она может быть трудной, но очень полезной и значимой, так как педагог может оказать большое влияние на развитие этих детей.

Педагог – это человек, который помогает ребенку с ОВЗ определиться с собственными интересами, целями, помогает преодолевать трудности, достичь желаемых результатов в обучении, общении.

Таким образом, нами были выделены следующие особенности педагогической поддержки:

- для достижения результата педагог должен применить индивидуальный подход к каждому ребенку,
- учитывая индивидуальные и особые потребности педагог направляет свою деятельность на поддержку детей,
- использует в своей работе игры и упражнения для развития и активации психических процессов,
- исходя из трудностей в развитии, педагог должен обеспечить доступность учебного материала,
- педагог создает условия, для раскрытия возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Следует сделать вывод о том, что педагогическая поддержка детей с ОВЗ обусловлена с их особыми потребностями, и организовывая процесс педагогической поддержки нужно обязательно их учитывать.

Педагогическая поддержка может обеспечивать положительные результаты в области развития познавательных процессов и психического здоровья детей с ОВЗ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богданова Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 28–31. –
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyypodhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyhpotrebnostey/viewer> (дата обращения: 03.12.2023)
2. Лубовский В.И. Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. М., 2013. С. 9–36.

3. Баринаева, Е. Б. «Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях : учебное пособие для вузов – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – / с. 20,39 ISBN 978-5-534-13878-8
4. Газман О. С. Теория: что такое педагогическая поддержка // Классный руководитель. – 2000. – № 3. 2
5. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Тактики педагогической поддержки // Новые ценности образования. 2005. № 5. С. 139
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 497 с. ,
7. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10
8. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. №1. С. 19- 21
9. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. – М.: Центр» Педагогический поиск», 2005
10. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман: ред. – сост. А. О. Зверев, А. Н. Губельский. Научно – педагогическое объединение «Школа самоопределения». – Москва: ММРОС, 2002. – 296 с. – ISBN 5 – 7084 – 0230 – X с. 180-181
11. Макарова, Л. Н. Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании / Л. Н. Макарова, И. В. Смолярчук, С. Н. Исаева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 191. – С.130-136. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136. – EDN DBLJLS.
12. Курников Д. В. « Сущность понятия Педагогическая поддержка в образовании» // МРКО 2012. № 5 Мир науки, культуры, образования, с 75 (дата обращения: 27.12.2023
13. Винярка, Ю. Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе / Ю. Т. Винярка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – № 1. – С. 226-235. – EDN NTCYSX
14. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. -М.: МИРОС, 2001.- с. 72, 208
15. Мамбеталина А.С., Опабекова А.Б., Мандыкаева А.П. Влияние комплексного вмешательства на динамику развития детей с РАС, стр. 3, 2022 DOI: [10.2174/18743501-v15-e2205110](https://doi.org/10.2174/18743501-v15-e2205110)
16. <https://solncesvet.ru/blog/baza-znaniy/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti/> [Электронный ресурс] Особые образовательные потребности для детей с разными ОВЗ

17. Кожанова Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ // Гуманитарные науки. 2021. № 2 (54) С. 92-100 (дата обращения 03.12.2023)

REFERENCES

1. Bogdanova T. G. Systematic approach to the analysis of special educational needs. Perm pedagogical journal. 2016. No. 8. P. 28–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyypodhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyhpotrebnostey/viewer> (access date: 12/03/2023)
2. Lubovsky V.I. Methodological problems of special psychology. Special pedagogy and special psychology: modern methodological approaches. M., 2013. pp. 9–36.
3. Barinova, E. B. “Theory and practice of inclusive education in educational organizations: a textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. p. 20.39. ISBN 978-5-534-13878-8
4. Gazman O. S. Theory: what is pedagogical support. Class teacher. 2000. No. 3. 2
5. Mikhailova N. N., Yusfin S. M. Tactics of pedagogical support. New values of education. 2005. No. 5. P. 139
6. Rogers K. A look at psychotherapy. The Becoming of Man. M., 1994. 497 p.
7. Rogers K. Questions that I would ask myself if I were a teacher. Family and School. 1987. No. 10
8. Bederkhanova V.P., Demakova I.D., Krylova N.B. Humanistic meanings of education. Problems of modern education. 2012. No. 1. P. 19. 21
9. Popova S.I. Pedagogical support in the work of teachers and class teachers. – M.: Center “Pedagogical Search”, 2005
10. Gazman O.S. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. O. S. Gazman: ed. comp. A. O. Zverev, A. N. Gubelsky. Scientific and pedagogical association “School of Self-Determination”. Moscow: MMROS, 2002. 296p. 180-181
11. Makarova, L. N. Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education. L. N. Makarova, I. V. Smolyarchuk, S. N. Isaeva. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2021. T. 26, No. 191. P. 130-136. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136. – EDN DBLJLS.
12. Kurnikov D.V. “The essence of the concept of pedagogical support in education”. MRKO 2012. No. 5 World of science, culture, education, p. 75 (access date: 12/27/2023)
13. Vinyarka, Yu. T. Main types of children with disabilities and features of their psychological and pedagogical support in elementary school. Yu. T. Vinyarka. Crede Experto: transport, society, education, language. 2018. No. 1. P. 226-235. EDN NTCYSX

14. Mikhailova N.N., Yusfin S.M. Pedagogy of support: Educational and methodological manual. M.: MIROS, 2001. p. 72, 208
15. Mambetalina A.S., Opabekova A.B., Mandykaeva A.P. The influence of complex intervention on the dynamics of development of children with ASD, p. 3, 2022 DOI: 10.2174/18743501-v15-e2205110
16. <https://solncesvet.ru/blog/baza-znanij/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti/> [Electronic resource] Special educational needs for children with different disabilities
17. Kozhanova N. S. Determination of the special educational needs of students with disabilities. Humanities. 2021. No. 2 (54) P. 92-100 (access date 12/03/2023).

Информация об авторах: Лаура Арменовна Овсепян, Магистрант ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет
Россия, г. Краснодар
ORCID 0009-0003-8387-2452
laura.armenovna@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – доц., канд. пед. наук, доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Научный руководитель.
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
e-mail: vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Laura Armenovna Ovsepyan – Master's student, Kuban State University.
Russia, Krasnodar
ORCID 0009-0003-8387-2452
laura.armenovna@mail.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich – Associate Professor, Candidate. Ped. Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology FSBEI HE "Kuban State University" Scientific Supervisor.
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 05.11.2023

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2023

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Овсебян Л.А. 2023

© Игнатович В.К. 2023

© «Педагогика: история, перспективы» 2023



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-56-70

УДК 37

EDN YLWROA

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Анастасия Александровна Завалкина

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-5589>

karpova_nastia95@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Сафронова Алла Дмитриевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>

89183353777@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме развития негосударственных образовательных организаций как субъектов инклюзивного образования. Ее актуальность обусловлена противоречием между потребностью в эффективном управлении негосударственным сектором инклюзивного образования и недостаточной степенью разработанности механизмов этого управления и условий,

обеспечивающих его эффективность. Цель статьи состоит в обосновании существенных характеристик негосударственной образовательной организации, реализующей программы инклюзивного образования, на основе которых могут быть определены организационно-педагогические условия эффективности образовательного процесса.

Материалы и методы. Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы, контент-анализа сайтов образовательных организаций, опроса их руководителей и родителей обучающихся. Использованы методы устного (телефонное интервью) и письменного (анкетирование) опроса. Общая выборка респондентов составила 36 человек, из которых 30 – родители обучающихся и 6 – руководители организаций.

Результаты и обсуждение. Представлены данные контент-анализа сайтов негосударственных образовательных организаций, предлагающих услуги инклюзивного образования. Выделены основные содержательные направления размещенной на них информации. Показана недостаточность информации по вопросам нормативно-правового обеспечения деятельности организаций. Установлено, что основная часть размещенной информации адресована родителям обучающихся и касается спектра предлагаемых образовательных услуг по работе с детьми с ОВЗ. Охарактеризованы результаты опроса родителей, выделены показатели деятельности организаций, по которым родители дали положительные и отрицательные отзывы. Приведены данные опроса руководителей негосударственных образовательных организаций. Установлено, что в большинстве случаев эти организации позиционируют себя как детские клубы и учреждения дополнительного образования. Выделены организационно-педагогические условия, способные обеспечить высокую эффективность образовательного процесса в таких организациях.

Выводы и заключение. Образовательный процесс в негосударственной образовательной организации обладает специфическими особенностями: выраженная ориентация на запрос родителей; подчиненность содержания образования спектру востребованных родителями образовательных услуг; приоритет организационно-педагогических условий, обеспечивающих комфортность пребывания в образовательной организации. В этой связи наиболее эффективными могут выступать следующие организационно-педагогические условия: обеспеченность квалифицированной кадровой базой специалистов; наличие оборудования и материалов, необходимых для реализации инклюзивного образования; сформированность системы субъект-субъектных взаимодействий между педагогическим коллективом негосударственной организации и родителями обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети, дети с ОВЗ, негосударственный сектор, организационно-педагогические условия.

Для цитирования: Завалкина А.А., Игнатович С.С., Сафронова А.Д. Эмпирическое обоснование организационно-педагогических условий педагогического процесса в негосударственном образовательном учреждении // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6. № 6. С. 56-70
DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-56-70

Original article

EMPIRICAL SUBSTANTIATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN A NON-STATE EDUCATIONAL INSTITUTION

Anastasia A. Zavalkina

Kuban State University
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-5589>

karpova_nastia95@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Alla D. Safronova

Kuban State University
Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>

89183353777@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of development of non-state educational organizations as subjects of inclusive education. Its relevance is determined by the contradiction between the need for effective management of the non-state sector of inclusive education and the insufficient degree of development of mechanisms of this management and conditions ensuring its effectiveness. The

purpose of the article is to substantiate the essential characteristics of a non-state educational organization implementing inclusive education programs, on the basis of which organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of the educational process can be determined.

Materials and methods. The study was conducted using the methods of scientific literature analysis, content analysis of educational organizations' websites, survey of their heads and parents of students. Methods of oral (telephone interview) and written (questionnaire) survey were used. The total sample of respondents was 36 people, of which 30 were parents of students and 6 were heads of organizations.

Results and discussion. The data of content analysis of websites of non-state educational organizations offering inclusive education services are presented. The main content areas of the information placed on them are highlighted. The insufficiency of information on the issues of normative-legal support of organizations' activity is shown. It was found that most of the posted information is addressed to parents of students and refers to the range of educational services offered to work with children with disabilities. The results of the survey of parents are characterized, the indicators of organizations' activity, for which parents gave positive and negative feedback, are highlighted. The data of the survey of heads of non-state educational organizations are given. It is established that in most cases these organizations position themselves as children's clubs and institutions of additional education. Organizational and pedagogical conditions capable of ensuring high efficiency of the educational process in such organizations are highlighted.

Conclusions and Conclusion. The educational process in a non-state educational organization has specific features: a pronounced orientation to the parents' request; subordination of the content of education to the spectrum of educational services demanded by parents; priority of organizational and pedagogical conditions that ensure the comfort of staying in the educational organization. In this regard, the following organizational and pedagogical conditions can be the most effective: qualified personnel base of specialists; availability of equipment and materials necessary for the implementation of inclusive education; the formation of a system of subject-subject interactions between the teaching staff of the non-state organization and parents of students.

Keywords: inclusive education, children, children with disabilities, non-state sector, organizational and pedagogical conditions.

For citation: Zavalkina A.A., Ignatovich S.S. Safronova A.D. Empirical substantiation of organizational and pedagogical conditions of the pedagogical process in a non-state educational institution. Pedagogy: history, prospects. 2023. Vol. 6. no. 6. p. 56-70 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-56-70

Введение

Развитие негосударственного сектора инклюзивного образования вызывает интерес многих исследователей, поскольку этот процесс характеризуется высокой степенью динамичности и неопределенности. Прежде всего, отмечается, что эта неопределенность во многом связана с нерешенностью вопросов государственной поддержки негосударственных образовательных организаций, что затрудняет развитие здоровой конкуренции между государственным и негосударственным сектором образования [1]. По данным исследователей, эта ситуация характерна не только для России, но и многих зарубежных стран [2]. При этом весьма высок уровень социальных ожиданий, связанных с развитием негосударственного сектора образования как мощного ресурса подготовки конкурентоспособных специалистов. Именно в этом ключе разрабатывается проблема педагогических условий, обеспечивающей эффективность негосударственной образовательной организацией [3].

В значительно меньшей степени изучены проблемы, связанные с организацией в негосударственном секторе процесса инклюзивного образования. Следует отметить, что в масштабах РФ до сих пор отсутствует четкая программа развития системы инклюзивного образования, его нормативная база ограничена локальными актами и дополнениями к действующим ФГОС общего и высшего образования. Что же касается негосударственных образовательных организаций, процесс их становления как субъектов инклюзивного образования носит преимущественно стихийный и мало предсказуемый характер. В то же время, для руководителей таких образовательных организаций на первый план выходит их готовность к управлению изменениями в образовании в контексте роста общественной потребности в инклюзивном образовании, поскольку число детей с ОВЗ с каждым годом увеличивается [4].

Таким образом, возникает противоречие между потребностью в эффективном управлении негосударственным сектором инклюзивного образования и недостаточной степенью разработанности механизмов этого управления и условий, обеспечивающих его эффективность.

Изучением проблем инклюзивного образования и вопросами его внедрения в образовательную деятельность занимаются как российские, так и зарубежные исследователи (С.В. Алехина, И.Е. Аверина, Л.Ю. Беленкова, Т.П. Дмитриева, Н.Н. Малофеев, Л.Е. Олтаржевская, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, М.С. Староверова, Ф.Л. Ратнер, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, И.Ю. Левченко, Т.Г. Неретин, Т. Бут и др.). Авторы, которые занимались и занимаются исследованием инклюзивного образования, интересуют различные проблемы его развития и управления этим процессом. Аспект проблемы, связанный с исследованием негосударственного сектора, на сегодняшний день изучен мало. Прежде всего, недостаточно полно обоснованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование негосударственных образовательных организаций, ориентированных на работу с детьми

с ОВЗ, и соответствие качества образования образовательным потребностям современного российского общества. Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении и обосновании этих организационно-педагогических условий.

Материалы и методы

Исследование проведено на основе теоретических и эмпирических методов. Теоретически нами были проанализированы научные публикации по проблемам развития инклюзивного образования и негосударственных образовательных организаций. Был проведен контент-анализ информации сайтов образовательных организаций. Нами были изучены сайты ряда таких организаций на предмет выявления условий, обеспечивающих соответствие качества инклюзивного образования нормативным требованиям и образовательным потребностям детей с ОВЗ и их родителей, опрошены руководители образовательных учреждений и представители родительской общественности. Опросы проводились в устной (телефонные интервью) и письменной (анкетирование) форме. Были изучены сайты 6 образовательных негосударственных организаций, опрошены 6 руководителей и 30 родителей обучающихся в них детей с ОВЗ.

Методологические основания проведенного исследования включали в себя:

- на философском уровне – системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин);
- на общенаучном уровне – программно-целевой подход (Р.В. Ефремов, Н.П. Лаптева, И.В. Гришина, Е.И. Сибиль, Н.Ф. Харисова), деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган);
- на конкретно-научном уровне – личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская), гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Е.Н. Шиянов).

Теоретическая база исследования включает в себя общую концепцию инклюзивного образования (С.В. Алехина, И.Е. Аверина, Л.Ю. Беленкова, Т.П. Дмитриева, Н.Н. Малофеев, Л.Е. Олтаржевская, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович и др.), теорию управления (Г.П. Щедровицкий, Г. Минцберг, Н.И. Астахова, Г.И. Москвитин) и теорию педагогических систем (Н.В. Кузьмина).

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ информации, содержащейся на сайтах негосударственных образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования (данные приведены в таблице 1), позволил установить, что размещенная на них информация преимущественно отражает интересы родителей

обучающихся и события, характеризующие насыщенность жизни образовательной организации. Так, специальный раздел «Информация для родителей» содержался на четырех сайтах из шести обследованных. Событийный ряд проводимых мероприятий представлен на пяти сайтах.

Таблица 1 – Результаты контент-анализа сайтов негосударственных образовательных учреждений

Table 1 – Results of content analysis of websites of non-state educational institutions

Элементы информации	Учреждение А	Учреждение Б	Учреждение В	Учреждение Г	Учреждение Д	Учреждение Е
Устав образовательной организации	—	—	—	—	—	—
Лицензия на осуществление образовательной деятельности	+	—	—	+	—	—
Лицензия на осуществление медицинской деятельности	—	—	—	—	—	—
Информационная безопасность	+	—	+	+	—	—
Аттестация педагогических работников	+	—	+	—	—	—
Рекомендации специалистов	+	—	—	+	—	—
Информация для родителей	+	—	—	+	+	+
Мероприятия	+	+	—	+	+	+

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Информация, ориентированная на родителей обучающихся, в первую очередь, касалась образовательных услуг, предоставляемых организацией. Эти услуги включали в себя: логопедические занятия, подготовка к школе, занятия с педагогом-психологом, оказание психологической помощи родителям, ЛФК, АФК, лечебный массаж.

В то же время было установлено, что на большинстве сайтов недостаточно полно представлена информация, отражающая нормативно-правовые основания деятельности организации. Эти основания должны соответствовать требованиям, прописанным в нормативных документах Федерального уровня [5; 6]. При этом важно отметить, что данные требования предъявляются исключительно к официальным сайтам образовательных организаций, на негосударственные образовательные организации они формально не распространяются.

При изучении контента сайтов наше внимание было направлено на основные нормативные документы, наличие которых на официальном сайте государственного образовательного учреждения носит обязательный характер. Важная особенность таких документов том, что они должны иметь актуальный статус и сроки годности. К ним относятся:

1. Устав образовательной организации (*в виде копии*).
2. Лицензия на осуществление образовательной деятельности (с приложениями) (*в виде копии*).
3. Лицензия на осуществление медицинской деятельности в случае наличия медицинской специфики работы (с приложениями) (*в виде копии*).
4. Свидетельство о государственной аккредитации (с приложениями) (*в виде копии*).

По действующему законодательству не предусмотрена аккредитация дошкольных образовательных программ и дополнительных общеобразовательных программ, по этой причине документ № 4 мы не рассматривали в ходе проведения контент-анализа сайтов.

В процессе проведения контент-анализа сайтов нам не представилась возможность увидеть полную картину образовательной деятельности организации с инклюзивным направлением, так как информация о наличии нормативно-правовых документов предоставлена лишь частично, а информация о собственно образовательной деятельности (консультационные материалы, информация о повышении квалификации специалистов, работающих в образовательном учреждении) отсутствовала у большинства рассматриваемых нами негосударственных образовательных организаций. Сказанное позволяет нам утверждать, что информация, содержательно характеризующая деятельность образовательных организаций и ее нормативно-правовые основания, представлена не в полном объеме, что не позволяет на основе использованного метода выявить степень ее соответствия существующим нормативным требованиям.

Результаты проведенного анализа представлены на рисунках 1 и 2.



Рисунок 1 – Наличие информации на сайте негосударственных образовательных учреждений

Figure 1 – Availability of information on the website of non-state educational institutions

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.



Рисунок 2 – Отсутствие информации на сайте негосударственных образовательных организаций

Figure 2 – Lack of information on the website of non-state educational organizations

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the author of the article.

Однако это не означает, что образовательная организация не обеспечивает требуемого уровня качества образования. Нами было сделано предположение, что причина недостаточного уровня информативности обследованных сайтов связана с высокой степенью ориентированности организации на запросы родителей, выступающими в этом случае главными «заказчиками образовательных услуг», и низким уровнем ориентированности на нормативные требования контролирующих инстанций. Это обстоятельство рассматривается нами как существенная специфическая черта негосударственной образовательной организации, осуществляющей деятельность в сфере инклюзивного образования.

Для проверки этого предположения нами был предпринят следующий шаг исследования – анкетирование родителей, посещающих образовательные организации, чьи сайты были изучены на первом этапе исследования, со своими детьми.

Предложенные родителям вопросы были направлены на прояснение следующих характеристик деятельности образовательной организации: ведется ли систематическая работа с детьми с ОВЗ, содержание которой соответствует требованиям и пожеланиям родителей; насколько соответствует этим требованиям состав и уровень профессионализма привлекаемых к этой работе специалистов; насколько полезны для родителей получаемые ими рекомендации и проводимые просветительские мероприятия (консультации, мастер-классы и т. д.). С полученными нами данными можно ознакомиться на рисунке 3.

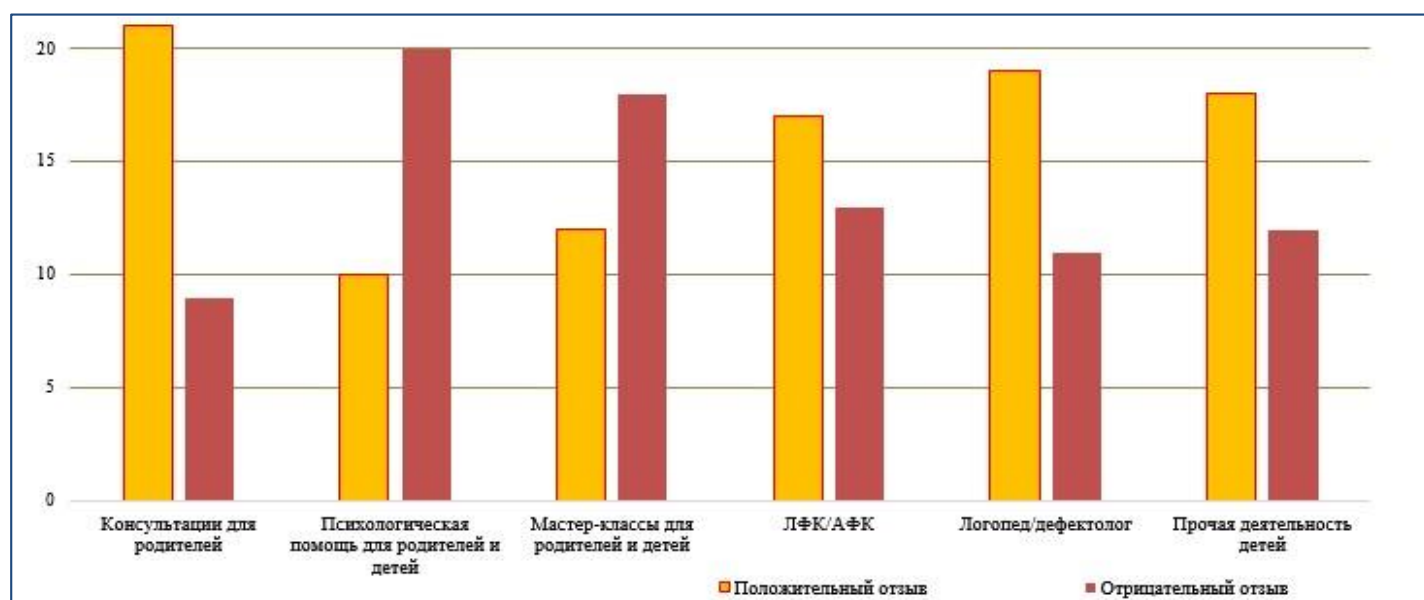


Рисунок 3 – Отзывы родителей, посещающих с детьми негосударственные образовательные организации

Figure 3 – Feedback from parents attending non-state educational organizations with their children

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article

Из рисунка можно заключить, что в наибольшей степени удовлетворенность родителей вызывают качество проводимых специалистами образовательных организаций консультаций, результаты работы логопедов и дефектологов, а также организация различных видов деятельности детей с ОВЗ, включая лечебно-оздоровительные процедуры. Такая удовлетворенность характеризует около 60 % опрошенных родителей. В то же время низкую оценку опрошенные родители дали качеству оказываемой им и их детям психолого-педагогической помощи и проводимым мастер-классам.

Следующим шагом исследования было проведение телефонного опроса руководителей негосударственных образовательных организаций, реализующих образовательные программы для детей с ОВЗ. Респонденты дали, в целом, положительные ответы на заданные вопросы. Но, когда с нашей стороны был проявлен интерес к наличию соответствующей документации, оформлению индивидуального маршрута ребенка, обеспечению помощи родителям и ребенку в освоении образовательной программы, положительный ответ об их наличии был получен только от двух учреждений. Остальные сказали, что они не осуществляют образовательную деятельность и являются исключительно детским клубом, даже несмотря на то, что во всеобщем доступе афишируется инклюзивное образование и всестороннее развитие ребенка. Все шесть учреждений себя позиционируют на сайте, в рекламе на брошюрах и телевизионной рекламе как развивающие центры.

Из этого можно заключить, что негосударственные образовательные организации в большей степени позиционируют себя как учреждения клубного типа, действующие в рамках традиционных представлений о дополнительном образовании детей. Однако для того, чтобы реализовать себя в этом качестве, им необходимо обеспечить создание следующих организационно-педагогических условий.

Первое условие формулируется нами как *наличие квалифицированной кадровой базы специалистов, способных работать с детьми с ограниченными возможностями*. Это могут быть учителя-дефектологи, логопеды, психологи, тифлопедагоги, сурдопедагоги и другие специалисты, которые смогут обеспечить поддержку и помощь этим детям в процессе обучения. Данное условие не означает, что такая кадровая база не нужна государственным (муниципальным) образовательным организациям. Речь идет о расширенном составе таких специалистов, необходимых для того чтобы родителям могли быть предложены самые разносторонние образовательные услуги для детей с ОВЗ, отвечающие их персональным запросам.

Второе условие мы определяем как *наличие оборудования и материалов, необходимых для реализации инклюзивного образования*. Данное условие связано

с необходимостью преодоления усредненного характера учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, присущего государственным образовательным организациям в рамках требований ФГОС.

Третье условие мы определяем как *организацию системных субъект-субъектных взаимодействий с родителями обучающихся, включающей проведение тренингов, очных и заочных мастер-классов, индивидуальных, отвечающих их персональным образовательным запросам*. Это условие отражает выявленную нами доминирующую ориентацию негосударственных образовательных организаций на родителей обучающихся.

Выводы и заключение

Из сказанного можно сделать следующие выводы. В негосударственном секторе необходимо создание особых организационно-педагогических условий, степень разработанности которых в современной науке недостаточна.

Специфическими особенностями образовательного процесса в негосударственного образования выступают:

- общая ориентация на запрос родителей;
- подчиненность содержания образования спектру востребованных родителями образовательных услуг;
- приоритет организационно-педагогических условий, обеспечивающих комфортность пребывания в образовательной организации.

Процесс инклюзивного образования в негосударственной образовательной организации будет эффективен при создании следующих условий: наличие необходимых материалов и оборудования для организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспеченность квалифицированной кадровой базой специалистов;
- наличие необходимых материалов и оборудования для организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- сформированность системы субъект-субъектных взаимодействий между педагогическим коллективом негосударственной организации и родителями обучающихся.

Экспериментальному обоснованию данных условий могут быть посвящены дальнейшие исследования по данной проблеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Полякова Е.Е. Источники финансовой деятельности негосударственных образовательных организаций // Colloquium-Journal. 2019. № 8-4 (32). С. 30–31.

2. Филипович И.И. Основные различия между государственными и негосударственными образовательными организациями в Европе и США // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. № 2 (26). С. 125–130.
3. Швецов М.Н. Педагогические условия эффективного управления негосударственной образовательной организацией: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Марийс. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. Йошкар-Ола, 2003. 24 с.
4. Статистика о детях с ОВЗ в России в 2023 году: данные и тренды // Investium.guru/ Интернет журнал о полезном и не только (электронный ресурс). URL: https://investim.guru/obzory/statistika-o-detyah-s-ovz-v-rossii-v-2023-godu-dannye-i-trendy?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (дата обращения 22. 12. 2023 г.)
5. Приказ Рособрнадзора от 29.05.2014 № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_313212/ (дата обращения 13.12.2023 г.).
6. Постановление Правительства РФ от 17.05.2017 N 575 «О внесении изменений в пункт 3 Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети “Интернет” и обновления информации об образовательной организации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216972/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (дата обращения 13.12.2023 г.)

REFERENCES

1. Polyakova E.E. Sources of financial activity of non-state educational organizations. Colloquium-Journal. 2019. № 8-4 (32). С. 30-31.
2. Filipovich I.I. Main differences between state and non-state educational organizations in Europe and the USA. Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management. 2019. № 2 (26). С. 125-130.
3. Shvetsov, M.N. Pedagogical conditions of effective management of a non-state educational organization: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Mariis. state pedagogical institute named after N.K. Krupskaya. N. K. Krupskaya. Yoshkar-Ola, 2003. 24 с.

4. Statistics on children with disabilities in Russia in 2023: data and trends. Investim.guru. Internet magazine about useful and not only (electronic resource). URL: https://investim.guru/obzory/statistika-o-detyah-s-ovz-v-rossii-v-2023-godu-dannye-i-trendy?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (date of circulation 22. 12. 2023).
5. Order of Rosobrnadzor from 29.05.2014 No. 785 «On Approval of the requirements for the structure of the official website of an educational organization in the information and telecommunication network “Internet” and the format of presentation of information on it». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_313212/ (date of circulation 13.12.2023).
6. Resolution of the Government of the Russian Federation of 17.05.2017 N 575 «On Amendments to paragraph 3 of the Rules for posting on the official website of an educational organization in the information and telecommunications network “Internet” and updating information about the educational organization». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216972/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (date of circulation 13.12.2023).

Информация об авторах: Анастасия Александровна Завалкина – магистр. Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Направленность (профиль) Управление образовательными организациями ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-3192-5589>
karpova_nastia95@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Алла Дмитриевна Сафронова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>
89183353777@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Anastasia Aleksandrovna Zavalkina – master. Direction of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education. Focus (profile) Management of educational organizations
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-3192-5589>
karpova_nastia95@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich – Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Alla Dmitrievna Safronova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>
89183353777@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 06.11.2023

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.12.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 29.12.2023

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

© Завалкина А.А. 2023

© Игнатович С.С. 2023

© Сафронова А.Д. 2023

© «Педагогика: история, перспективы» 2023



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-71-100

УДК 37.013.42

EDN ANFPJY

К ВОПРОСУ О СИТУАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Каринэ Саркисовна Сагоян

Кубанский государственный университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7102-2137>

Краснодар, Россия

kerry_cherry0919@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещена проблема личностного развития дошкольников с недоразвитием речи. Обращение к данной проблеме многими исследователями не случайно. Многочисленные исследования личностного становления детей дошкольного возраста посвящены проблемам оказания помощи детям в период дошкольного детства. Предметом исследований являются личностные характеристики детей, социальный аспект их формирования, а также сохранение и укрепление детского здоровья, безопасность, различия характеристик личности в гендерном аспекте, влияние семьи на развитие личности ребенка, различные отклонения в развитии и способы их коррекции. Целью настоящего исследования является изучение личностного становления и развития дошкольников с нарушением речи.

Методы: аналитические (анализ научной литературы, анализ данных экспериментального исследования), эмпирические (наблюдение, опытно-экспериментальная деятельность).

Опытно-экспериментальная деятельность проводилась с использованием методики исследования уровня развития психических процессов Н.Н. Павловой и Л.Г. Руденко [19]; методики для выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы А.Л. Венгера [2]; методики определения уровня развития коммуникативных качеств личности детей дошкольного возраста А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой [25]; метод наблюдения.

Результаты. Определены предпосылки развития личности ребенка с нарушениями речи, обусловленного множеством внешних и внутренних детерминант в образовательной деятельности дошкольного учреждения. Исследование показало эффективность разработанного и апробированного диагностического комплекса для изучения личностных особенностей дошкольников с недоразвитием речи.

Выводы и заключение. В процессе взросления у дошкольников могут появиться нарушения личностного характера и как следствие – нарушение психики. Поэтому важно на ранних этапах становления личности развивать такие познавательные процессы, как мышление, восприятие, память, внимание и воображение. Каждому ребенку присущи свои индивидуальные свойства и качества (в мире нет похожих друг на друга детей). Они во многом определяют личностное развитие дошкольника.

Ключевые слова: дошкольный возраст, личностное развитие, речь, недоразвитие речи.

Для цитирования: Сагоян К.С., Игнатович В.К. К вопросу о ситуации личностного развития дошкольников с недоразвитием речи // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6. № 6. С 71-100
DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-71-100

Благодарность анонимным рецензентам и редколлегии журнала за профессионализм, а также детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи. Новиковой Виктории Владимировне – заведующей МАДОУ МО «Детский сад №214» за помощь в проведении исследования с воспитанниками дошкольного учреждения.

TO THE QUESTION OF THE SITUATION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Karine S. Sagoyan

Kuban State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7102-2137>

Krasnodar, Russia

kerry_cherry0919@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Annotation. Introduction. The article revealed the problem of personal development of preschoolers with speech underdevelopment. The appeal to this problem by many researchers is not accidental. Numerous studies of the personal development of preschool children are devoted to the problems of providing assistance to children during preschool childhood. The subject of research is the personal characteristics of children, the social aspect of their formation, also the preservation and strengthening of children's health, safety, differences in personality characteristics in the gender aspect, the influence of the family on the development of the child's personality, various developmental deviations and ways to correct them.

The purpose of this study is to studying the personal formation and development of preschoolers with speech disorders.

Methods: analytical (analysis of scientific literature, analysis of experimental research data), empirical (observation, experimental activity).

Experimental activity was carried out using the methods of studying the level of development of mental processes by N.N. Pavlova and L.G. Rudenko; methods for identifying the features of A.L. Wenger's motivational and need sphere; methods for determining the level of development of communicative qualities of preschool children by A.M. Shchetinina and M.A. Nikiforova; observation method.

Results. The prerequisites for the development of the personality of a child with speech disorders due to a variety of external and internal determinants in the educational activities of a preschool institution are determined. The study showed the effectiveness of the developed and tested diagnostic complex for studying the personal characteristics of preschoolers with speech underdevelopment.

Conclusions and conclusion. In the process of growing up, preschoolers may have personality disorders and, as a result, mental disorders. Therefore, it is important to develop cognitive processes such as thinking, perception, memory, attention and imagination in the early stages of personality formation. Each child has its own individual properties and qualities (there are no similar children in the world). They largely determine the personal development of a preschooler.

Keywords: preschool age, personal development, speech, speech underdevelopment.

For citation: Sagoyan K.S., Ignatovich V.K. On the situation of personal development of preschoolers with speech underdevelopment. Vol. 6. no. 6. P. 71-100 (In Russ.). DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-71-100

*Thanks to anonymous reviewers and the editorial board of the journal for their professionalism, also detailed and convincing advice on improving this article.
Novikova Victoria Vladimirovna - to the head of MADOU MO "Kindergarten No. 214" for assistance in conducting research with preschool children.*

Введение

Дети с нарушением речи – это одна из самых многочисленных категорий детей с нарушенным развитием. Изучению речевых патологий в дошкольном возрасте посвящено большое количество научных трудов. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах В. П. Глухова [6], Г.И. Жаренковой [7] Т.Б. Филичевой. Г.В. Чиркиной [23], Р.Е. Левиной [12] и др.

В исследованиях определены этиология и патогенез нарушенного развития при общем недоразвитии речи, раскрыты особенности психоречевого развития, приведены различные классификации, опирающиеся на фундаментальные концепции психологии, логопедии и медицины. Наряду с качественными характеристиками психоречевого развития дошкольников с ТНР авторы указывают на актуальность исследования личностного развития в контексте влияния речевых нарушений на становление личности. На сегодняшний день эта проблема не утратила своей актуальности и требует детального анализа личности дошкольника с ТНР и поиска методов, способов и средств коррекции.

Для того, чтобы ребенок успешно социализировался в социуме, стал умным, успешным и умел общаться со сверстниками и взрослыми, нужно много терпения и желания помочь ему разобраться в проблемах развития. Современная педагогическая наука рассматривает дошкольный возраст как период целенаправленного развития базовых личностных качеств. На данный момент проблема личностного развития дошкольников с недоразвитием речи рассматривается и изучается в нескольких направлениях, а именно – морфофункциональное созревание детского организма (Е.М. Мастюкова [17]); интеллектуальные особенности (Л.А. Венгер [2]; коммуникативные качества (С.А. Артемова [1], А.М. Щетинина [25], Ю.Ф. Гаркуша [5], Л.С. Выготский [4], М.И. Лисина [16]); познавательного развития детей дошкольного возраста (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко [19], И.В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина [20]).

Некоторые отечественные клиницисты (В.В. Ковалев, Е.И. Кириченко [11] и др.) считают, что ведущая роль в недоразвитии речевых и других психических процессов принадлежит глубоким первичным нарушениям в их интеллектуальной сфере.

Так что же такое личностное развитие ребенка? Личностное развитие – это сложный процесс, имеющий индивидуально-своеобразную траекторию и следующий своей внутренней логике. Это – не подмена развития формированием

важных и нужных качеств с точки зрения внешних, внеличных критериев, а обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие основных личностных атрибутов. Личностное развитие – это процесс самосовершенствования, включающий в себя осознание своих сильных и слабых сторон, обучение новым навыкам и расширении знаний, развитие эмоционального интеллекта, умение управлять эмоциями и эффективно взаимодействовать с окружающими.

Цель исследования: обоснование и разработка обеспечения психологического воздействия, направленного на гармоничное развитие личности дошкольников с нарушениями речевого развития

Достижение цели исследования осуществлялось за счет решения следующих задач:

- теоретически обосновать основные направления работы педагога-психолога по коррекции и профилактике личностных нарушений у дошкольников с недоразвитием речи;
- изучить личностные характеристики детей дошкольного возраста с речевой патологией;

Объектом исследования выступали психологические особенности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В качестве предмета исследования выступают особенности психологического сопровождения личности дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы

В работе использованы аналитические (анализ научной литературы, анализ данных экспериментального исследования) и эмпирические (наблюдение, опытно-экспериментальная деятельность) методы исследования.

Обзор литературы

Среди многочисленных работ, посвященных исследованию и изучению личностного развития дошкольников с недоразвитием речи, можно указать таких ученых, как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [23], Р.Е. Левина, Н.А. Никашина [12], Т.Н. Волконская, Г.Х. Юсупова [3] и др.

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность (Л.С. Рубинштейн [21] ; Е.М. Мастюкова [17]; А.Н. Леонтьев [13]; А.А. Леонтьев [14]; Н.И. Жинкин [8]; И.А. Зимняя [9]; Р.М. Фрумкина [24] и др.).

Речевая деятельность представляет собой вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.). Психологически она организована подобно другим видам деятельности.

Недоразвитие речи приводит к нарушениям коммуникативного поведения, проблемам эмоционального развития, недостаткам социального взаимодействия, что обуславливает личностные деформации ребенка, изменения самосознания, снижение самооценки и другим состояниям психики, которые требуют коррекционного воздействия [21].

С одной стороны, речь характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, а с другой стороны, состоит из нескольких последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль) [15].

Речь – это сложная психическая функция, которая имеет сложную структуру, связана с другими психическими функциями и обеспечивается сложным психологическим процессом работы механизмов психики человека. Нарушения целостности работы данного механизма приводит к нарушению работы всей системы. Нарушения различного рода и взаимосвязь между нарушениями, условиями развития и состояниями психики являются предметом изучения многих научных трудов.

Большинство авторов обращают внимание на связь между речевой недостаточностью и особенностью психического развития ребенка. Р.Е. Левина утверждает: «У ребенка с общим недоразвитием речи, наряду с патологией формирования всех ее сторон, могут отмечаться отклонения в его психическом развитии, темп его психического развития может замедлиться, развитие гностических мыслительных процессов, эмоционально-волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом может проходить аномально» [12, стр. 59].

Важным условием для успешного личностного развития ребенка является непрерывность его осуществления, включающая все моменты образовательного процесса.

Исходя из всего вышеуказанного, можно сделать вывод, что речь играет огромную роль в психическом развитии дошкольника, и ее нарушение тесно связано со многими внутренними механизмами человека.

Нарушения речевой функции у таких детей носит системный характер. Дети не могут самостоятельно овладеть речью. Речевую патологию обозначают термином «недоразвитие речи».

Проблемы речевых патологий у детей дошкольного и школьного возраста исследовались коллективом НИИ дефектологии. В работах Н.А. Никашиной [18], Г.А. Каше [10], Г.М. Жаренковой [7], Т.Б. Филичевой [23] и др. Авторами проведен многоаспектный анализ разных нарушений речи, выделены закономерности развития речи, сформулированные основные положения определяющие нарушенное развитие относительно нормотипичного.

Под общим недоразвитием речи принято понимать речевое расстройство, при котором наблюдается нарушения всех компонентов речевой системы, затрагивающие звуковую и смысловую сторону речи. При этом общепринятым считается, что у детей с ОНР сохранен слух и когнитивные процессы.

Уровневая классификация речевого развития определяет степень речевого недоразвития относительно возрастных норм. Так для детей с ОНР характерно нарушение звукопроизношения, сложности овладения морфологическим изменением частей речи в речевом потоке, снижение объема лексических средств, особенно предикативного словаря, отсутствие способности прогнозировать связное высказывание и формулировать его в структурированную логическую конструкцию предложения. Все это влияет на качественные характеристики связной речи у детей с ТНР. Дети не могут выстраивать связное логическое содержание текста, нарушают последовательность событий не могут в полной мере отразить смысл и сюжет текстового материала (В.П. Глухов [6], Р.Е. Левина [12], Е.М. Мастюкова [17], Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [23] и др.).

Общее недоразвитие речи может быть осложнено клинической симптоматикой и проявляться при алалии, афазии, дизартрии, заикании и ринологии. Основными показателями общего недоразвития речи как правило считают позднее появление речи, ограниченный запас лексических средств, полиморфные нарушения звукопроизношения, выраженные сложности словообразования и словоизменения, нарушения связной речи.

Для того, чтобы наиболее точно соблюсти преемственность этапов обучения детей всех групп и возрастов, психологи и педагоги создают специальные программы, модели, предназначенные для психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в том числе и для детей с нарушениями речи. Такие программы должны быть направлены на развитие познавательной сферы и личностного формирования.

Следуя теоретическим обоснованиям, можно выделить основные аспекты развития личности дошкольника включают в себя развитие эмоциональной сферы, социализацию, развитие двигательных навыков, а также развитие интеллектуальной и речевой сфер. Каждый из этих аспектов важен и неотъемлем для полноценного и гармоничного развития ребенка.

- Развитие эмоциональной сферы предполагает развитие у ребенка эмоциональной отзывчивости, умения распознавать и выражать свои чувства и устанавливать конструктивные взаимоотношения с окружающими.
- Социализация – процесс освоения ребенком социальных норм и правил взаимодействия с другими людьми. Важным аспектом социализации является развитие эмпатии и умения сопереживать другим.
- Развитие двигательных навыков у детей позволяет им активно и полноценно участвовать в играх и занятиях, развивать координацию движений и управление своим телом.

- Интеллектуальное развитие включает развитие познавательных навыков, мышления, внимания и памяти. На данном этапе важно развивать у ребенка любознательность и способность к самостоятельному поиску и открытию нового.
- Развитие речи играет ключевую роль во всех аспектах развития личности дошкольника. Успех в обучении, социальная адаптация и самовыражение связаны с развитием речи.

Основной результат дошкольного образования заключается в достижении определенных показателей личностного развития, среди которых выделяются такие важные качества, как самостоятельность, любознательность, произвольность, креативность и уровень нравственного развития. К концу дошкольного возраста особое значение приобретает формирование базиса личностной культуры, что является ключевым показателем готовности ребенка к школе.

Личностное становление оценивается с точки зрения развития психических функций, таких как восприятие, память, внимание, мышление, а также сформированности волевых качеств и мотивационной составляющей личности. Психические функции определяют сознание ребенка, его мировоззрение и осознанность окружающей действительности. В то время как волевые качества и мотивация отвечают за активность и целенаправленность деятельности. В процессе развития вышеуказанных качеств формируется автономность личности, которая выступает в качестве основы саморазвития и самоконтроля и самосовершенствования. «Все внешние воздействия преломляются через внутреннюю среду» (С.А. Рубинштейн) [21, стр. 44].

При наличии речевой патологии у ребенка происходит задержка в развитии всех психических процессов, что влечет за собой искажение личностного развития. Основными проявлениями некорректного развития личности ребенка дошкольника с патологиями речи являются нарушения коммуникации, а, следовательно, и социализации, снижение самооценки, появление агрессивных и тревожных состояний, негативизм, как в речевой, так и других видах деятельности, снижение познавательного интереса. Однако если вовремя помочь ребенку, постоянно использовать все способы развития, активизации речи, эти серьезные проблемы можно успешно решить.

Трудности, возникающие у детей с нарушениями речи:

- Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа и синтеза), дети с нарушениями речи могут отставать в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевать мыслительными операциями.
- В овладении словарным запасом и грамматическим строем родного языка, что задерживает процесс развития связной речи, перестройку ее форм, и,

прежде всего своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

- В формировании познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Важность развития личности дошкольника заключается в том, что это является основой для будущего самореализации и успешного общения взрослого человека. Поэтому целью педагогической работы в дошкольном возрасте является максимальное развитие индивидуальности и формирование полноценной личности.

Анализ психолого-педагогической литературы, определение основных теоретических положений в понимании особенности речевого развития и психологических особенностей дошкольников с недоразвитием речи позволили нам перейти к проведению научно-исследовательской части нашей работы.

Согласно теоретическому обоснованию особенностей личностного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи образовательные потребности данной категории детей должны быть удовлетворены за счет систематической и детально проработанной работы специалистов дошкольной организации. Исходя из полученных данных, мы пришли к выводу, что коррекционный процесс – это планомерное воздействие не только на речевую деятельность ребенка с нарушениями речи, но формирование ресурсной базы ребенка через развитие познавательной активности, коррекцию эмоционально-волевой сферы.

Этапы исследования.

1 этап. На первом этапе формировались основные положения исследования, изучалась психолого-педагогическая и методическая литература, изучались методики психологической диагностики и психологической коррекции детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией. Изучались и анализировались диагностические комплексы личностных особенностей дошкольников с недоразвитием речи.

Проводилось планирование эмпирического исследования. Были сформулированы цель и задачи исследования.

2 этап. На втором этапе рассмотрено состояние исследуемой проблемы на практике и раскрыта сущность ее реализации. Также проводилась опытно-педагогическая работа, состоящая из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено обследование познавательных способностей детей и их эмоционально-волевой сферы с помощью диагностических методик, которые, в последующем, стали основой для формирования диагностического блока программы личностного развития детей.

2. Формирующий эксперимент.

По завершению формирующего эксперимента была дана оценка комплексу подобранных диагностических методик для детей дошкольного возраста с речевой патологией.

3. Контрольный эксперимент.

На этапе контрольного эксперимента было проведено повторное обследование познавательной сферы дошкольников и определены особенности их эмоциональной сферы после проведенной работы. Осуществлялся сравнительный анализ полученных данных с целью определения эффективности проделанной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 214». В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста с речевой патологией по типу недоразвития речи в возрасте 6 – 7 лет. Из них 7 детей с общим недоразвитием речи 2 уровня, 6 детей с общим недоразвитием речи 3 уровня и 2 ребенка с общим недоразвитием речи 2-3 уровня. Перед проведением диагностики мы изучили анамнестические данные (возраст, семья, болезни) представленные на каждого ребенка родителями, психолого-педагогические характеристики.

На третьем этапе (контрольном) оценена эффективность использования апробируемой программы личностного развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи (проведен количественный и качественный анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования), сформулированы вывод по проведенному исследованию; оформлены материалы диссертационного исследования.

Для исследования уровня развития психических процессов использовались материалы комплекта диагностических методик Н.Н. Павловой и Л.Г. Руденко. Комплект состоит из классических методик, цель которых определение уровня интеллектуального развития, произвольности и целенаправленности деятельности и некоторых особенностей личностной сферы. А также интеллектуальной готовности детей к школьному обучению.

Экспресс-диагностика Н.Н. Павловой и Л.Г. Руденко содержит 13 субтестов.

1. Личностная готовность

Субтест 1. «Лесенка»

Цель: изучение самооценки ребенка.

2. Интеллектуальная готовность

Субтест 3. «Домик» (внимание)

Цели: выявление умения ребенка ориентироваться на образец, точно копировать его; выявление уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Субтест 4. «10 слов» (память)

Цель: оценка уровня развития слуховой кратковременной памяти.

Субтест 5. «Закончи предложение» (словесно-логическое мышление)

Цель: оценка умения вычленять причинно-следственные связи в предложении.

Субтест 6. «4-й лишний» (мышление)

Цель: определение уровня развития логического мышления, уровня обобщения и анализа у ребенка.

Субтест 7. «Последовательные картинки» (мышление, речь)

Цели: выявление уровня развития логического мышления, способности устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.

Субтест 8. «Найди недостающий» (логическое мышление)

Цель: диагностика сформированности умения выявлять закономерности и обосновывать свой выбор.

Субтест 9. «Рисунок человека»

Цель: выявление сформированности образных и пространственных представлений у ребенка, уровня развития его тонкой моторики; составление общего представления об интеллекте ребенка в целом, о его личностных особенностях.

Субтест 10. «Разрезные картинки» (6 частей) (восприятие)

Цель: выявление сформированности наглядно-образных представлений, способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей.

Субтест 11. «На что это похоже?» (воображение)

Цель: выявление уровня развития воображения ребенка, оригинальности и гибкости мышления.

3. Развитие произвольности

Субтест 12. «Запрещенные слова»

Цель: выявление уровня произвольности, определение сформированности «внутренней позиции школьника».

Субтест 13. «Графический диктант»

Цели: оценка умения ребенка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые им в устной форме, и способность самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Результаты действий детей и их ответы заносились в протокол, оценивались по трехбалльной системе (от 0 до 2) и качественно анализировались.

Для выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы ис-

пользовалась методика «Мотивационная готовность», разработанная А.Л. Венгером, диагностирующий внутреннюю позицию школьника. Тест состоит из 9 вопросов с двумя моделями поведения на выбор. За каждый правильный ответ дается 1 балл, за неправильный – 0 баллов. Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набрал 5 баллов и больше.

Основной показатель эмоционально-личностной сферы является самооценка ребенка, его личностные особенности и представления о значимых социальных сферах (о семье и детском саду).

Для диагностики этой сферы использовались следующие методики:

1. Тест Теммл - Дорки – Амен.

Цель: выявление уровня тревожности у детей.

2. Методика «Паровозик» С.В. Велиевой

Цель: определение особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде (выявление тревожности у дошкольников). Направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния.

Учитывая особенности речевого развития дошкольников с ТНР мы посчитали необходимым выявить особенности социально-коммуникативных компетенций детей экспериментальной группы.

Для изучения коммуникативных качеств личности ребенка применялась методика А.М. Щетиной и М.А. Никифоровой «Коммуникативные качества личности».

Цель: определение уровня развития коммуникативных качеств личности детей старшего дошкольного возраста.

Основной метод исследования – наблюдение. В ходе исследования мы проводили наблюдение за детьми экспериментальной группы во время непосредственной образовательной деятельности и в режимных моментах.

Результаты наблюдения заносятся в протокол наблюдений.

Протокол включает в себя два раздела:

1) «Коммуникативные качества личности» (оценивается эмпатийность, доброжелательность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность);

2) «Коммуникативные действия и умения», (оцениваются организационные, перцептивные, оперативные умения).

Результаты, полученные в ходе экспресс-диагностики по материалам Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко занесены в таблицу 1, 2 и 3.

Таблица 1 – Процентное соотношение испытуемых с различной выраженностью самооценки (респонденты (n=15))

Table 1 – Percentage of subjects with different levels of self-esteem (respondents (n=15))

Показатели	% испытуемых		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Самооценка	20	53,3	26,7

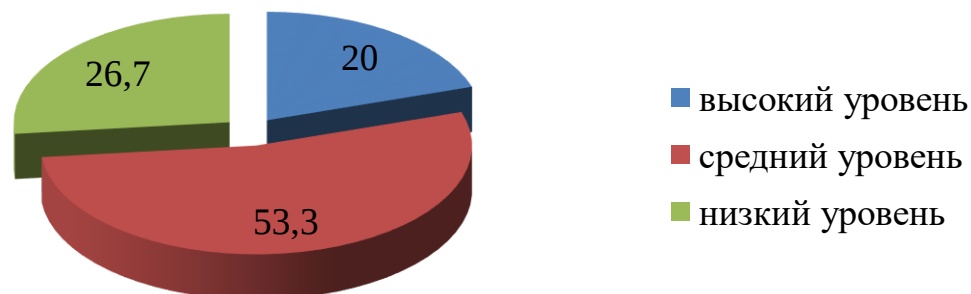


Рисунок 1 – Распределение респондентов по уровням самооценки

Figure 1 - Distribution of respondents by level of self-esteem

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Результаты полученные в ходе исследования демонстрируют неоднородную картину выраженности самооценки у дошкольников с ТНР с преобладанием среднего уровня (53,3%). Настораживает тот факт, что в группе имеются дети с низким уровнем самооценки (26,7%). Учитывая, что дети с ТНР имеют речевые нарушения, которые в конечном итоге приводят к тому, что ребенок, осознавая свой дефект, начинает смущаться при вступлении в контакт с другими людьми, резонно предположить, что нарушения речи являются тем механизмом, который влияет на уверенность ребенка в себе в ситуации взаимодействия с людьми.

Таблица 2 – Процентное соотношение испытуемых с различным уровнем интеллектуального развития (респонденты (n=15))

Table 2 – Percentage of subjects with different levels of intellectual development (respondents (n=15))

Показатели	% испытуемых		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Интеллектуальное развитие	0	26,7	73,3

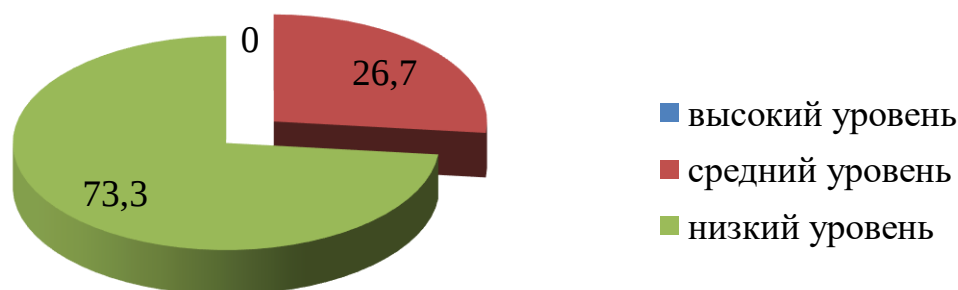


Рисунок 2 – Распределение респондентов по уровням интеллектуального развития

Figure 2–Distribution of respondents by level of intellectual development

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Полученные данные свидетельствуют о том, что для детей с ТНР характерно снижение когнитивного развития. В экспериментальной группе выявлен большой процент детей с низким уровнем (73,3). Количество детей со средним уровнем составило 26,7%, с высоким уровнем не выявлено.

Таблица 3 – Средние значения по результатам субтестов 2 - 13 экспресс-диагностики Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко (респонденты (n=15))

Table 3 – Average values based on the results of subtests 2 - 13 of N.N.'s express diagnostics. Pavlova, L.G. Rudenko (respondents (n=15))

№ п/п	Диагностический инструментарий	Среднее значение
1.	Домики	0,7±0,5
2.	«10 слов»	0,6±0,63
3.	«Закончи предложение»	0,5±0,5
4.	«4-й лишний»	0,8±0,6
5.	Последовательные картинки	0,6±0,5
6.	«Найди недостающий»	1,0±0
7.	«Рисунок человека»	0,6±0,5
8.	«Разрезные картинки»	1,5±0,52
9.	«На что это похоже»	0,7±0,46
10.	«Запрещенные слова»	0,7±0,46
11.	«Графический диктант»	0,9±0,64
Итого по группе		10±2,5

В результате изучения особенностей психического развития детей экспериментальной группы, были выявлены нарушения различной степени тяжести у всех испытуемых.

Дети продемонстрировали трудности концентрации внимания, особенно на речевой инструкции, которую необходимо повторять несколько раз, оказывать помощь разъясняющего характера. Дети не могут удерживать внимание и концентрироваться на задании, теряют поставленную задачу, их внимание быстро истощается. У детей диагностировано снижение произвольности мнестических процессов, затруднено удержание речевых образов в памяти ($0,6 \pm 0,63$). Некорректность выполнения заданий аналитического характера обусловлено инертностью мыслительной деятельности, нарушениями понимания речевой инструкции, недостатками самоконтроля ($0,7 \pm 0,46$), снижением целенаправленности деятельности.

Сформированность представлений об окружающем мире у данной категории детей находится на уровне не соответствующем нормативным показателям. На первый план выходят трудности аналитического характера, а именно выделение элементов предмета, пространственное расположение.

Выделение 4ого лишнего и установление причинно-следственных связей затруднено ($0,8 \pm 0,6$), даже если дети (5 человек) смогли выполнить это задание, то вербализировать свои действия им было трудно, объяснение решения не соответствовало заявленной задаче. Образное мышление находится на низком уровне, представление объекта примитивно, ассоциативный ряд скудный ($0,7 \pm 0,46$). Произвольность деятельности снижена, требуется помощь организующего характера и неоднократное повторение инструкции.

Речевой статус детей подтверждается множественными нарушениями речевой функции. У всех детей в той или иной степени нарушено произношение звуков, отмечаются аграмматизмы при формулировки высказываний ($0,5 \pm 0,5$).

Результаты, полученные в ходе изучения мотивационной позиции школьника по методике А.Л.Венгер занесены в таблицу 4.

Таблица – 4 Сформированность внутренней позиции школьника (в %) (респонденты (n=15))

Table – 4 Formation of the student's internal position (in%) (respondents (n=15))

Показатели		% испытуемых	Среднее значение
1	Внутренняя позиция школьника сформирована	13,3%	$1,3 \pm 2,1$
2	Внутренняя позиция школьника несформирована	86,7%	

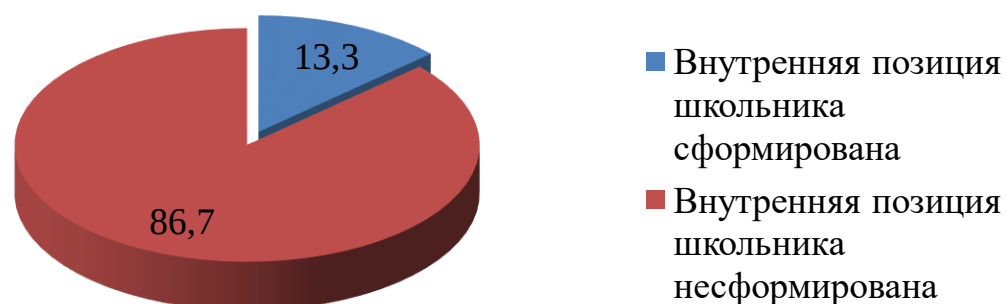


Рисунок 3 – Распределение респондентов по сформированности и несформированности внутренней позиции школьника

Figure 3 – Distribution of respondents according to the formation and unformation of the student's internal position

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

По результатам исследования мотивационной позиции видно, что очень много детей с низким уровнем мотивации и негативным отношением к школе (86,7%). Дети не готовы к учебной деятельности, у них преобладают игровые интересы и привязанность к привычному образу жизни. Средние показатели по группе указывают на низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника ($1,3 \pm 2,1$). Учитывая, что дети с ТНР относятся к категории детей с ограниченными возможностями по задержанному типу дизонтогенеза, общие психологические особенности и речевые возможности, а так же тот факт, что диагностическое обследование проводилось в начале учебного года, то такие результаты можно считать адекватными возрастным и психологическим особенностям.

Для выявления сформированности эмоциональной компетентности на констатирующем этапе исследования использовался Тест Теммл - Дорки – Амен с целью определения уровня тревожности и методика «Паровозик» (С.В. Валиевой) с целью определения позитивного и негативного психического состояния.

По их результатам состояние эмоциональной сферы оценено следующим образом (таблица 5 и 6).

Таблица 5 – Процентное соотношение испытуемых с различной выраженностью индекса тревожности (респонденты (n=15))

Table 5 – Percentage of subjects with different severity of the anxiety index (respondents (n=15))

Показатели	% испытуемых			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Среднее значение
Тревожность	0	73,3	26,7	$23,82 \pm 7,76$

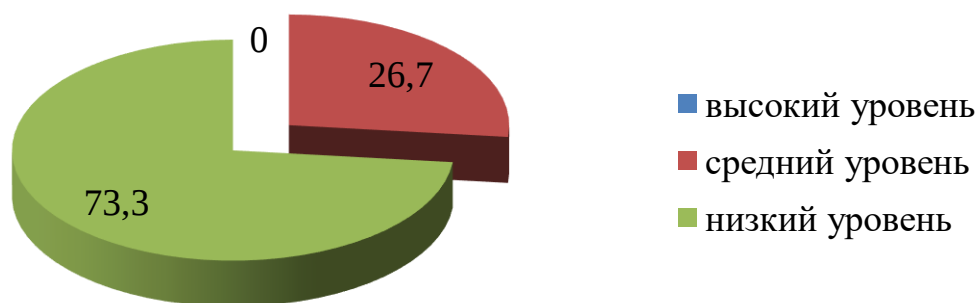


Рисунок 4 – Распределение респондентов по выраженности индекса тревожности

Figure 4 – Distribution of respondents by severity of anxiety index

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

После количественного анализа протоколов обследования было установлено, что 73,3% детей имеют средний уровень тревожности, 26,7% детей показали низкий уровень тревожности, высокого уровня тревожности выявлено не было. В качестве травмирующих ситуаций дети выделили «Укладывание спать в одиночестве» – 5 негативных выборов; «Изоляция» – 7 негативных выборов и «Объект агрессии» – 9 негативных выборов.

Таблица 6 – Оценка степени позитивного и негативного психического состояния испытуемых (респонденты (n=15))

Table 6 – Assessment of the degree of positive and negative mental state of the subjects (respondents (n=15))

Показатели	% испытуемых				
	ППС	НПС нс	НПС сс	НПС вс	Среднее значение
Психическое состояние	66,7%	33,3%	0%	0%	3±1,51

Примечание:

ППС – позитивное психическое состояние;

НПС нс– негативное психическое состояние низкой степени

НПС сс– негативное психическое состояние средней степени

НПС вс– негативное психическое состояние высокой степени

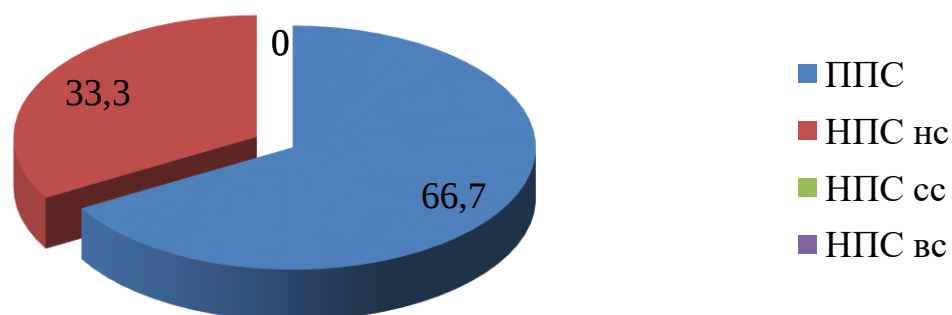


Рисунок 5 – Распределение респондентов по характеру и степени выраженности позитивного и негативного психического состояния.

Figure 5 – Distribution of respondents by nature and severity of positive and negative mental state

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Примечание:

ППС – позитивное психическое состояние;

НПС нс– негативное психическое состояние низкой степени

НПС сс– негативное психическое состояние средней степени

НПС вс– негативное психическое состояние высокой степени

Рассмотрим результаты исследования, проведенного по методике «Паровозик». Методика направлена на изучение психического состояния детей дошкольного возраста. Методика предусматривает выявление следующие уровни психических состояний: позитивное, негативное низкой степени, средней степени, высокой. В результате нашего исследования мы получили, что у 66,7% детей позитивное психическое состояние и у 33,3% детей негативное психическое состояние низкой степени.

Из этого следует, что дети в целом испытывают эмоциональный комфорт, их внутреннее состояние не является объектом внутреннего дисбаланса.

В ходе эксперимента также изучены особенности коммуникативных качеств детей экспериментальной группы. Все данные занесены в таблицу (см. таблицу 7) и качественно проанализированы.

Таблица 7–Результаты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста по Методике «Коммуникативные качества личности» А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой (респонденты (n=15))

Table 7 – Results of observation of manifestations of communicative abilities in children of senior preschool age according to the Methodology “Communicative Qualities of Personality” by A.M. Shchetinina and M.A. Nikiforova (respondents (n=15))

Показатели	% испытуемых			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Среднее значение
Коммуникативные способности	26	53	21	76,4±18,76

Мониторинг коммуникативной компетентности дошкольников экспериментальной группы выявил 4х детей с высоким уровнем развития коммуникативных способностей – 26%, со средним уровнем – 8х детей – 53%, с низким уровнем 3 человека – 21%.

Процентное распределение респондентов отражено на рисунке 6.

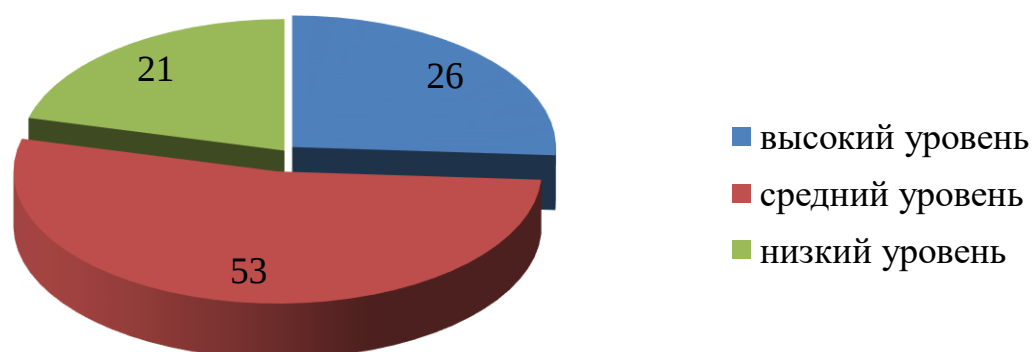


Рисунок 6 – Результаты обследования коммуникативных качеств личности детей экспериментальной группы.

Figure 6 – Results of a survey of the communicative personality traits of children in the experimental group

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Анализ данных, полученных в результате обследования коммуникативных способностей у детей экспериментальной группы указывают на то, что коммуникативные качества личности детей сформированы недостаточно. Во многих случаях прослеживалось отсутствие умения сопереживать и сочувствовать другим детям в процессе игр и проблемных ситуациях, хотя в ходе бесед дети понимали суть трагических ситуаций и выражали адекватные эмоции. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что дети не умеют распознавать чувства и эмоции других людей в реальной ситуации.

Анализируя аутентичность как интегративную способность личности, мы пришли к выводу, что дети экспериментальной группы не всегда способны самостоятельно и конструктивно решать свои проблемы, как правило, не владеют своими эмоциями в сложных и конфликтных ситуациях, не готовы к устойчивым взаимоотношениям со сверстниками.

Определяя уровень конфронтации детей, мы обнаружили, что дети, имеющие высокий показатель развития коммуникативных способностей занимают позицию лидера и способны подчинить интересы других детей своим, обосновывая свою позицию наиболее четко. Они инициативны в игровых ситуациях, умеют уходить от конфликтов. Дети со средним уровнем чаще конфликтуют и предпочитают решать конфликты с помощью силы.

Средние значения количественных показателей мониторинга коммуникативных умений по группе составил $76,4 \pm 18,76$, что указывает на то, что большинство детей находятся на среднем уровнях сформированности коммуникативных умений. Процесс личностного развития и самоопределения детей затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, речевыми особенностями, что приводит к отставанию в формировании системы социальных отношений.

С целью установления взаимосвязи между переменными величинами личностного и интеллектуального развития применялся г-критерий Спирмена. Результаты корреляционного исследования представлены в таблице 8 и на рисунке 7.

Корреляционный анализ результатов исследования взаимосвязей личностного и интеллектуального развития детей дошкольников с ТНР позволил выявить 4 связи различных по характеру и по степени выраженности. Из них 1 связь обладает сильной выраженностью, 3 – умеренной.

У респондентов сильная прямая связь выявлена между произвольностью и мотивационно-потребностной сферой, указывающая на то, что чем выше произвольность, тем выше мотивация к обучению в школе. Произвольность предполагает более осознанное отношение к деятельности, в том числе и к обучению, а также восприятию себя как субъекта социальных отношений ($r=0,671$).

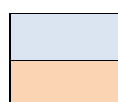
Логическое мышление коррелирует с коммуникативными способностями дошкольников с ТНР, обеспечивая ряд основополагающих навыков при взаимодействии с окружающими. Связь прямая умеренная, что свидетельствует о том, что чем выше уровень логического мышления, тем выше способность ребенка к коммуникации ($r=0,487$).

Таблица 8 – Корреляции между компонентами личностного и интеллектуального развития детей дошкольников с ТНР (респонденты (n=15))

Table 8 – Correlations between the components of personal and intellectual development of preschool children with TNR (респонденты (n=15))

Показатели		Критерии личностного развития			
		Мотивационно-потребностная сфера	Тревожность	Психическое состояние	Коммуникативные навыки
Критерии интеллектуального развития	логическое мышление	-	-	-	0,487
	воображение	-	0,501	0,504	-
	произвольность	0,671	-	-	-

Примечание:



- $p=0,05$; 0,514 – умеренная

- $p=0,01$; 0,641 – сильная

Интеллектуальное развитие

Произвольность

Логическое мышление

Воображение

Эмоциональное развитие

Мотивационно-потребностная сфера

Тревожность

Психическое состояние

Коммуникативные навыки

Примечание:

_____ прямая связь

Рисунок 7 – Корреляционные связи между компонентами личностного и интеллектуального развития детей дошкольников с ТНР

Figure 7 – Correlations between the components of personal and intellectual development of preschool children with TNR

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Так же были выявлены умеренные прямые связи воображения с тревожностью и психическим состоянием. Чем выше уровень воображения, тем выше тревожность ребенка. Воображаемые ситуации обуславливают появление дискомфорта от ожидаемого взаимодействия, что приводит к появлению страхов, неуверенности в себе ($r=0,501$) и нарушает эмоциональное состояние ребенка ($r=0,504$).

Исходя из полученных данных, мы пришли к выводу, что коррекционный процесс — это планомерное воздействие не только на речевую деятельность ребенка с ТНР, но формирование ресурсной базы ребенка через развитие познавательной активности, коррекцию эмоционально-волевой сферы.

Формирующий этап эксперимента проводился с детьми в период с ноября 2022 года по май 2023 года. На основе диагностических данных была спроектирована Программа психолого-педагогического сопровождения детей экспериментальной группы, учитывающая индивидуальные психоречевые особенности детей.

В течение года с воспитанниками группы проводилась работа по развитию познавательных способностей и формированию эмоционально-волевых компетенций согласно перспективному планированию, представленному в Программе.

После реализации Программы проведен итоговый мониторинг оценки сформированности интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной готовности к школьному обучению, а также уровень коммуникативных способностей, который выявил положительную динамику.

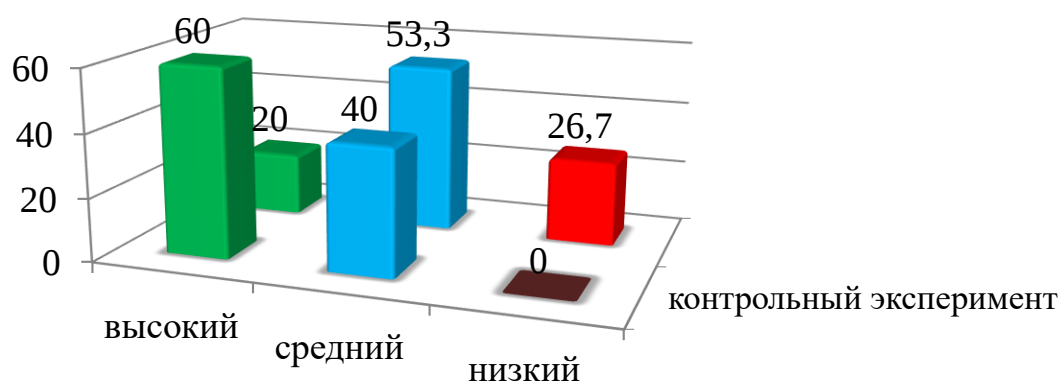


Рисунок 8 – Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 8 – Comparative readings of the results of the control and ascertaining experiments

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

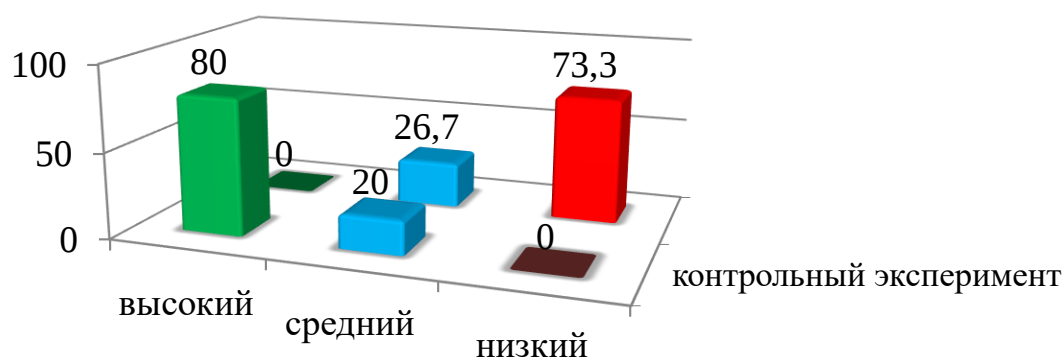


Рисунок 9– Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 9 – Comparative readings of the results of the control and ascertaining experiments

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Согласно результатам контрольного эксперимента у детей наблюдаются динамика изменений самооценки в положительную сторону. Анализ интеллектуального развития детей экспериментальной группы указывает на значительные качественные улучшения. Выявлено 80% детей показали высокий уровень по методике, 20% детей – средний. Низкий уровень не диагностирован ни одно ребенка.

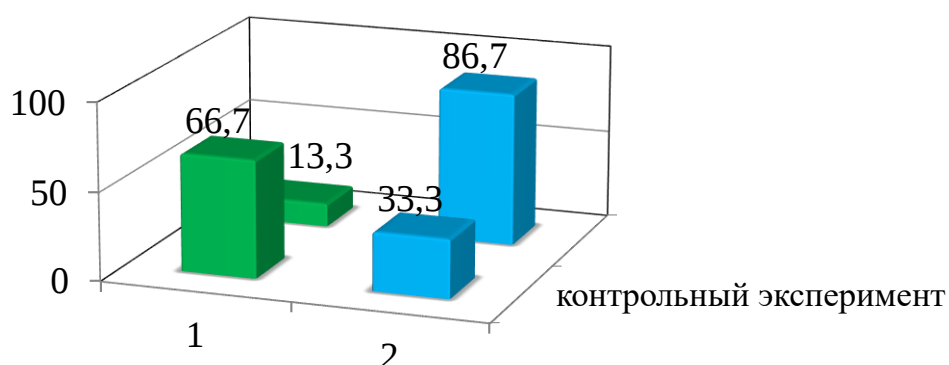


Рисунок 10. Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 10. Comparative indications of the results of the control and ascertaining experiments

Примечание:

1 - Внутренняя позиция школьника сформирована,

2 - Внутренняя позиция школьника несформирована

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Мотивационная готовность к школьному обучению сформирована на достаточном уровне у 66,7% детей экспериментальной группы. 33,3 % демонстрируют недостаточную готовность, но их показатели значительно приближены к 5ти баллам. В целом по группе среднее значение достигло 5,1 балла, что указывает на положительную динамику и понимание особенностей школьного обучения для всех детей экспериментальной группы.

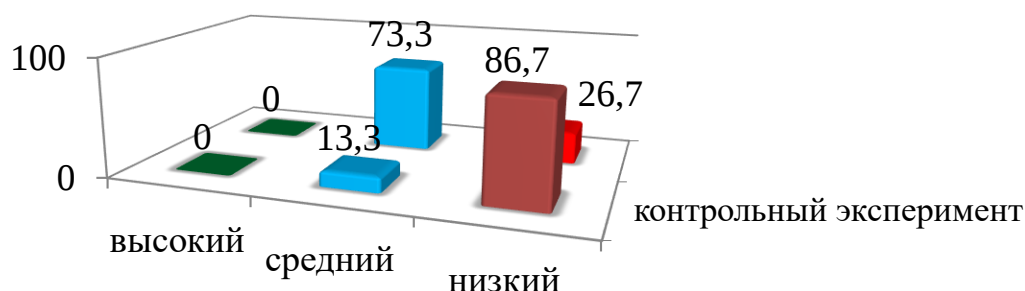


Рисунок 11 – Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 11 – Comparative readings of the results of the control and ascertaining experiments

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Уровень тревожности снился у большинства испытуемых. Высокого индекса тревожности не выявлено ни одного ребенка.

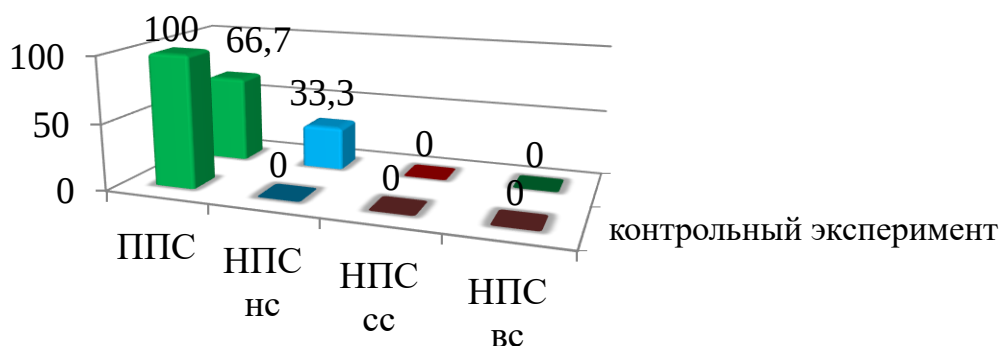


Рисунок 12 – Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 12 – Comparative readings of the results of the control and ascertaining experiments

Примечание:

ППС - позитивное психическое состояние;

НПС нс - негативное психическое состояние низкой степени

НПС сс - негативное психическое состояние средней степени

НПС вс - негативное психическое состояние высокой степени

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

По методике «Паровозик» данные указывают на то, что дети находятся в комфортных условиях, их психическое состояние находится в зоне позитивного настроения, дети в 100% случаев не испытывают негативных эмоций. Благоприятность психологического климата в группе испытуемых детей значительно выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Динамика достижений по данному критерию составила 33,3%.

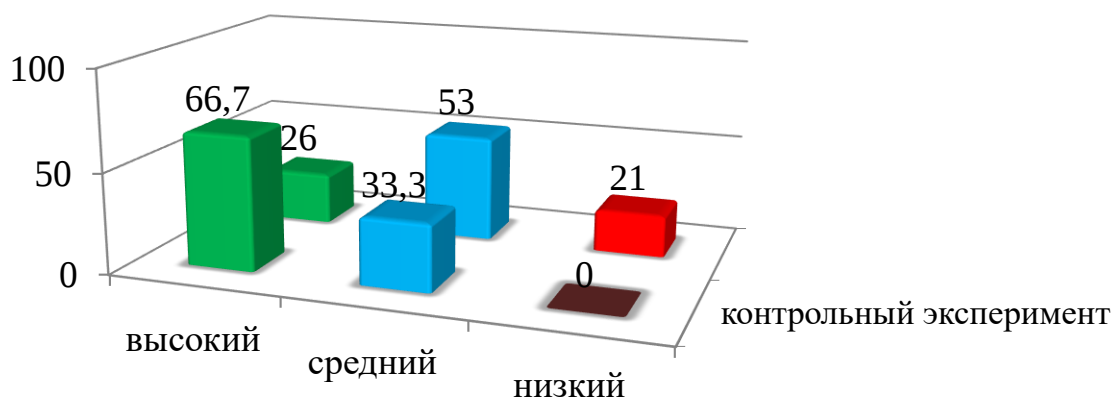


Рисунок 13 – Сравнительные показания результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Figure 13 – Comparative readings of the results of the control and ascertaining experiments

Источник: составлено авторами статьи

Source: compiled by the authors of the article

Анализ данных, полученных в результате обследования коммуникативных способностей, показывает, что у детей данной группы наблюдается положительная динамика по всем параметрам исследования коммуникативных качеств личности.

Количество детей с высоким уровнем сформированности личностных коммуникативных качеств увеличилось больше чем в 2 раза.

На основании полученных результатов исследования можно сделать следующие **вывод** о том, что психолого-педагогическое сопровождение в контексте организации специальных условий, направленных на преодоление недостатков в развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер дошкольников с ТНР, а также их подготовки к школьному обучению оказались эффективными, что подтверждается результатами контрольного исследования.

Заключение.

Резюмируя информацию, полученную из источников научной литературы, касающуюся особенностей психического развития дошкольников с речевой патологией можно сформулировать основные положения относительно характера и этиологии нарушенного развития личности данной категории детей.

Теоретически доказано и обосновано, что дети с речевой патологией имеют специфические личностные особенности, которые обусловлены речевыми нарушениями, степенью их тяжести и ресурсной базой их формирования. Чем сильнее выражено недоразвитие речи, тем выше вероятность личностной деформации у ребенка. Несмотря на описанные в литературе особенности личностного развития дошкольников с речевой патологией, этот многоаспектный феномен требует более детального изучения, для построения коррекционного процесса адекватного особенностям развития именно этой категории детей.

Теоретические данные были проверены и подтверждены в эмпирической части нашего исследования. На основании результатов диагностики, мы можем утверждать, что личностные деформации дошкольников с нарушениями речи имеют стойкий характер и зависят от степени тяжести речевого расстройства, организации психических функций. Стойкость и специфичность нарушений указывают на то, что дети данной категории нуждаются в психологической помощи не меньше, чем в логопедической. Тем не менее, необходимо отметить, что коррекционно-образовательный процесс должен строиться на единстве работы всех специалистов группы в комплексе коррекционных задач. Каждый участник образовательных отношений должен владеть информацией об особенностях психоречевого развития детей, учитывать особенности не только речевой патологии, но и особенности психического развития. Коррекционно-образовательный процесс рационально выстраивать на основе взаимопроникновения коррекционных задач и решения их через призму индивидуализации подходов в специально организованной образовательной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова С.А. Модернизация технологии формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / С. А. Артемова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 2. – С. 32-39.
2. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. -1984. -№ 4.
3. Волконская Т.Н., Юсупова Г.Х. В 67 Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с. (Специальная психология).
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 2008.
5. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи Москва, ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. — 128 с.
6. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - [2-е изд., испр. и доп.]. - Москва : АРКТИ, 2004. - 166 с.

7. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР // Школа для детей с ТНР /Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. 256 с.
8. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М. , 1998.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб./ И. А. Зимняя. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 384 с.
10. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: «Просвещение», 1971.
11. Ковалев В. В., Кириченко Е. И. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии. Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. - 1970. - Вып. 10-156с.
12. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
14. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев -М.: Кранд, 2010. - 216 с.
15. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. - М.: Сов. энцикл., 1990.
16. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. Рузской А.Г. - М., Воронеж, 1997
17. Мастюкова Е.М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М., 2003.
18. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР // Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. М., 1962. С. 164-166.
19. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2008. - 80 с.
20. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной . -- М.: Издательский центр "Академия", 1998. -160 с.
21. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания - № 2. - С. 42-48. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/post/7679/> .
22. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи.//Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост.М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.:Издательский центр «Академия», 1999.-560с.
23. Филичева Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Филичева Т. Б., Туманова Т. В. // Логопедия. – 2006. - № 2. – С. 57-68.

24. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений . — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
25. Щетинина А.М. Условия развития коммуникативной компетентности у детей / А.М. Щетинина // Детский сад: теория и практика. — № 3, 2013, с. 37-45.

REFERENCES

1. Artemova S.A. Modernization of the technology of formation of communicative skills in children with general speech underdevelopment [Text]. S. A. Artemova. Correctional pedagogy: theory and practice. 2022. No. 2. PP. 32-39.
2. Venger A.L. Psychological readiness of a child for school. Questions of psychology. 1984. № 4.
3. Volkonskaya T.N., Yusupova G.H. In 67 Psychological assistance to preschoolers with general speech underdevelopment. M.: Knigolyub, 2004. 104 p. (Special Psychology).
4. Vygotsky L.S. Development of higher mental functions. M.: Enlightenment, 2008.
5. Garkusha Yu.F. Correctional and pedagogical work in preschool institutions for children with speech disorders Moscow, shopping center "Sphere", Research Institute of School Technologies, 2008. 128 p.
6. Glukhov, V. P. Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment. V. P. Glukhov. [2nd ed., ispr. and add.]. Moscow: ARKTI, 2004. 166 p.
7. Zharenkova G.I. Understanding grammatical relations between children with ONR // School for children with TNR. Edited by R.E. Levina. M., 1961. 256 p.
8. Zhinkin N. I. Language. Speech. Creativity. —M. 1998.
9. Zimnaya, I. A. Pedagogical psychology. Textbook for universities. Ed. second, additional, ispr. and reprinted. I. A. Zimnaya. M.: Logos Publishing Corporation, 2000. 384 p.
10. Kashe G.A. Correction of speech deficiencies in preschoolers. Edited by R.E. Levina. M.: "Enlightenment", 1971.
11. Kovalev V. V., Kirichenko E. I. On the dynamics of speech and mental disorders in children and adolescents with motor alalia syndrome. Journal of Neuropathology and Psychiatry named after S. S. Korsakov. 1970. P.10-156.
12. Levina R.E. Characteristics of ONR in children. R.E. Levina, N.A. Nikashina. M.: Enlightenment, 2009
13. Leontiev A. N. Activity. Conscience. Personality. A. N. Leontiev. M.: Politizdat, 1975.-304 p.
14. Leontiev, A.A. Language, speech, speech activity. A.A. Leontiev. M.: Krasand, 2010. 216 p.

15. Linguistic encyclopedic dictionary. Edited by V. N. Yartseva; Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences. M.: Soviet Encyclopedia, 1990.
16. Lisina M.I. Communication, personality and psyche of a child. M.I. Lisina; ed. Ruzskoy A.G. M., Voronezh, 1997
17. Mastyukova E.M. Preparation for teaching children with special developmental problems. M., 2003.
18. Nikashina N.A. Disadvantages of lexical and grammatical structure of speech in children with ONR. Abstracts of the IV scientific session on defectology. M., 1962. pp. 164-166.
19. Pavlova H.H., Rudenko L.G. Express diagnostics in kindergarten: A set of materials for teachers-psychologists of preschool educational institutions. M.: Genesis, 2008. 80 p.
20. Psychocorrective and developmental work with children: Textbook for students. sred. ped. ucheb. Institutions. I.V.Dubrovina, A.D. Andreeva, E.E.Danilova, T. V. Vokhmyanina; Edited by I.V.Dubrovina. Moscow: Publishing Center "Academy", 1998. 160 p.
21. Rubinstein, S. L. On the question of language, speech and thinking. S.L. Rubinstein. Questions of linguistics No. 2. pp. 42-48. Access mode: <http://www.twirpx.com/post/7679>
22. Rubinstein S.L. Development of coherent speech. Textbook on the theory and methodology of speech development of preschool children. Comp.M.M.Alekseeva, V.I.Yashina. M.: Publishing Center "Academy", 1999.- 560с.
23. Filicheva T. B. Psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment. Filicheva T. B., Tumanova T. V. Speech therapy. 2006. No. 2. pp. 57-68.
24. Frumkina R.M. Psycholinguistics: Textbook for students. higher. studies. Establishments. Moscow: Publishing center "Academy", 2003. 320 p.
25. Shchetinina A.M. Conditions for the development of communicative competence in children. A.M. Shchetinina. Kindergarten: theory and practice. No. 3, 2013, pp. 37-45.

Информация об авторах: Каринэ Саркисовна Сагоян – Магистрант, Кубанский государственный университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7102-2137>

Краснодар, Россия

E-mail: kerry_cherry0919@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – доц., канд. пед. наук, доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Научный руководитель.

Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
e-mail: vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about authors: Karine S. Sagoyan – Master's student, Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7102-2137>
E-mail: kerry_cherry0919@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate. Ped. Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology FSBEI HE "Kuban State University" Scientific Supervisor.
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.11.2023
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 24.12.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2023

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Сагоян К.С. 2023

© Игнатович В.К. 2023

© «Педагогика: история, перспективы» 2023



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-101-113

УДК 37.018

EDN AMXSOG

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Ольга Владимировна Чуракова

Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына

г. Бишкек, Кыргызская Республика;

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Российская Федерация

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0078-4269>

olga.vl.churakova@bk.ru

Аннотация. Введение. В статье представлена модель организации образовательной деятельности при реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработанная на основе практического опыта работы в сфере дополнительного профессионального образования. Автор раскрывает значение планирования обучения по дополнительным профессиональным программам от этапа их разработки до реализации и внесения необходимых сведений в отчетные документы. Статья призвана помочь организациям, реализующим дополнительные профессиональные программы или планирующим начать такую образовательную деятельность, при построении процессов организации работы по запуску обучения. Актуальность упорядочения процессов по реализации дополнительных профессиональных программ обусловлена возрастающим спросом на качественное обучение состоявшихся специалистов в той или иной сфере, которые стремятся повысить свою квалификацию или сменить вектор профессиональной деятельности. Данный вопрос рассматривается в контексте важности соблюдения норм действующего законодательства.

Материалы и методы. Исследование проведено на основании практического опыта работы в сфере дополнительного профессионального образования, моде-

лирования полного цикла организации работы при разработке и реализации дополнительной образовательной программы, использованы методы анализа научной литературы.

Результаты и обсуждение. Рассмотрен образовательный процесс в дополнительном профессиональном образовании, этапы организации образовательной деятельности по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки – подготовительный этап, этап реализации программы, заключительный этап, а также поддерживающий этап. Также раскрыты основные мероприятия, входящие в каждый из этапов. Выявлены ключевые принципы эффективности организации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Выводы и заключение. Необходимо своевременное планирование организации работы по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ. Выявленные этапы организации образовательной деятельности помогают повысить эффективность работы образовательных организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, и организаций, для которых образовательная деятельность не является основным видом деятельности, но осуществляющих таковую.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, организация образовательной деятельности, планирование в образовательной деятельности.

Для цитирования: Чуракова О.В. Модель организации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том 6. № 6. С. 101-113
DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-101-113

Original article

MODEL OF CONTINUAL (ADDITIONAL) PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS IMPLEMENTATION

Olga V. Churakova

Kyrgyz National University by the name of Jusup Balasagyn

Bishkek city, the Kyrgyz Republic;

Kuban State University

Krasnodar, the Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0078-4269>

olga.vl.churakova@bk.ru

Abstract. Introduction. The article presents a model for organizing educational activities in the process of continual (additional) educational programs implementation for advanced training and professional retraining, developed on the basis of practical experience in the field of continual (additional) professional education. The author reveals the importance of planning training for continual (additional) professional programs starting from the stage of their development to implementation and entering the necessary information into the reporting documents. The article will help organizations implementing the continual (additional) professional programs or planning to start such educational activities to build a process of organizing work to launch training. The relevance of streamlining processes for the implementation of continual (additional) professional programs is due to the growing demand for high-quality training for specialists and professionals in a particular field who seek to improve their skills or change their professional activity area. This issue is considered in the context of the importance to compliance the current legislation.

Materials and methods. The research was carried out based on practical experience and work in the field of continual (additional) professional education, modelling the full cycle of activities need to organize to develop and implement a continual (additional) educational program, and methods of analysing the scientific literature and articles were used.

Results and discussion. The educational process in continual (additional, vocational) education, the stages of organizing the educational activities in advanced training and professional retraining programs are considered - the preparatory stage, the stage of program implementation, the final stage, as well as the supporting stage. The main activities included into the stages were also described. The key principles of the effectiveness of organizing educational activities in continual (additional) professional programs have been identified.

Conclusions and conclusions. It is necessary to early plan the organization of work on the development and implementation of continual (additional) professional programs. The identified stages of organizing the educational activities help to increase the efficiency of whole work of interested organisations. There are the educational organizations, which implement continual (additional) professional programs, or the companies which educational activities are not the basis sphere of work but they carry out such activities.

Keywords: additional professional education, continual education, lifelong learning, advanced training, professional retraining, organization of educational activities, planning in educational activities.

For citation: Churakova O.V. Model of continual (additional) professional education programs implementation // Pedagogy: history, prospects. 2024. Volume 6. No.6. p. 101-113 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-6-101-113

Введение

Дополнительное профессиональное образование сегодня (далее – ДПО) – это полный цикл образовательного процесса, помогающего состоявшимся специалистам существенно усилить свои профессиональные компетенции, приобрести необходимые знания и навыки для работы в новой для себя сфере или расширить возможности своей трудовой мобильности на имеющемся рабочем месте. Здесь дополнительное профессиональное образование, обеспечивающее выживаемость человека на рынке труда, видится одним из решений задач обеспечения уровня жизни наций, повышения благосостояния народов [1].

Принимая во внимание уровни и виды образования, отметим, что система дополнительного образования в целом, и ДПО в частности, как и вся система образования в России претерпевает существенные изменения. Дополнительное образование в целом охватывает дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование, которое в свою очередь охватывает повышение квалификации и профессиональную переподготовку для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное или высшее образование.

Новшества, в частности, последних лет касаются внесения изменений в нормативно-правовое регулирование, к примеру, сетевой формы реализации дополнительных образовательных программ, лицензирования образовательной деятельности, требований к структуре официального сайта образовательной организации, организации образовательного процесса (практическая подготовка, порядок зачета результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность, правила оказания платных образовательных услуг и пр.). Также существенные изменения в организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

При этом условия рынка диктуют необходимость быстрого реагирования на запрос заказчиков образовательных услуг. Работодателям и непосредственно обучающимся необходимые точные, зачастую «узкие» компетенции, получив во время обучения которые специалист может практически одновременно приступить к исполнению конкретных трудовых функций.

Однако, для организации процессов эффективного обучения необходимо, прежде всего, проанализировать нормативно-правовую базу регулирования образовательного процесса в ДПО, наличие работающего инструментария для функционирования «машины» непрерывного образования, обеспечивающей должное качество образования.

Над механизмами и моделью организации рабочих циклов в ДПО работают ряд ведущих специалистов в сфере образования, такие как И.В. Андреева, Н.Н. Аниськина, С.Г. Корешева, З.А. Лалаева и другие. Проанализировав их труды и наработки, а также используя опыт организации деятельности в сфере ДПО в Кубанском государственном университете, представляется актуальным

изучение аспектов регулирования документационного и организационного обеспечения образовательного процесса в ДПО.

Настоящая статья имеет целью моделирование простой схемы – шпаргалки для организации процессов в ДПО на основе действующего законодательства и используя успешные, по мнению автора, наработки коллег.

Материалы и методы

Исследование проведено методами анализа нормативно-правовой базы, научно-методической, специальной литературы, локальных нормативных актов вузов России. Используются методы теоретические в части моделирования, анализа и синтеза, а также эмпирические в части наблюдения за деятельностью образовательной организации, изучения документов, мониторинга условий, процесса, результатов, сравнения. Проведен анализ действующего законодательства Российской Федерации, регулирующего сферу ДПО на федеральном и региональном уровнях. Проведен анализ научной литературы по документоведению, научных статей по информационно-документационному обеспечению образовательного процесса и оценки качества и эффективности работы в сфере ДПО, изучены и проанализированы локальные нормативные акты вузов в части реализации дополнительных профессиональных программ, их структура.

Результаты и обсуждение

Выстроенная системно деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности через организацию учебно-воспитательных и учебно-познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивающая усвоение знаний, умений и навыков, понимается под образовательным процессом. Образовательный процесс в ДПО – это обучение, общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или иной конкретной деятельностью, овладение профессиональными компетенциями, дополнительно необходимыми человеку для осуществления им профессиональной деятельности в какой-либо сфере. Смысл обучения состоит в двустороннем взаимодействии обучающегося и педагога. Это педагогически спланированное и целостное единство целей, содержания, технологий и процедур.

В образовательном процессе важны общие законы педагогики. Это закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности и закон самоопределения. Образовательный процесс в ДПО имеет своим теоретическим базисом закономерности и методологию образования в целом, педагогики как науки, аккумулирующей в себе совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем.

Отметим, что научными основами управления организацией являются такие фундаментальные науки как философия, экономическая теория, история, география, политология, социология, психология, демография, кибернетика и др. Прикладные науки, составляющие научные основы управления организацией, – это планирование, статистика, финансы, учет, право, психология управления, информатика и др. Общие теоретико-исторические науки – это теория управления организацией, история управления организацией, история управленческой мысли (в т.ч. история науки управления).

Вышесказанное позволяет предположить, что теоретические основы проектирования системы управления образовательным процессом в ДПО в большей степени заложены в педагогике, менеджменте и психологии.

Базой же организации всего образовательного процесса в ДПО выступает законодательное регулирование и нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности в сфере дополнительного образования в целом, и дополнительного профессионального образования в частности.

Так, нормативным правовым документом для работы в сфере образования является федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый в исполнение указа Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [2]. Основным документом в сфере ДПО является «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», определяющий основные требования к структуре, условиям реализации, результатам обучения, оценке качества освоения дополнительных профессиональных программ. Порядок утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года № 499 [3] и устанавливает правила организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Организации, реализующие дополнительные профессиональные программы, руководствуются также положениями методических рекомендаций и писем Минобрнауки России. Так, методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов, представленные Министерством образования и науки Российской Федерации (Письмо от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06) [4] предоставляют детальную информацию о качестве образовательных программ, предъявляемых профессиональными стандартами.

Анализируя эти и другие нормативные правовые акты, регулирующие сферу ДПО, можно сделать вывод, что Министерство образования и науки Российской Федерации постоянно ведет разработку нормативных правовых актов, необходимых для реализации Федерального закона, в том числе в сфере дополнительного профессионального образования.

С позиции нормативно-правового регулирования образовательного процесса в ДПО необходимо отметить, что организации, осуществляющие образовательную деятельность в сфере ДПО, самостоятельно в большей части регулируют организацию своей деятельности в соответствии с действующим законодательством. Это обусловлено незначительным количеством нормативных правовых актов, регулирующих сферу ДПО, сравнительно с другими уровнями и видами образования. Также самостоятельность в организации работы в сфере ДПО и ее информационно-документационного обеспечения обусловлена относительной свободой в реализации дополнительных профессиональных программ, в формировании их содержания.

Сопровождение циклов работы невозможно без составления, оформления документов и организации работы с ними, что регламентировано действующим законодательством, методическими рекомендациями и, конечно, локальными актами образовательной организации.

Локальная нормативная документация образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы, должна включать в себя документы, регулирующие систему дополнительного образования в образовательной организации в целом; разработку дополнительных профессиональных программ, требования к содержанию дополнительных профессиональных программ, оценку их качества; процесс зачисления, обучения, аттестации и выпуска обучающихся; типовые формы договоров на обучение по дополнительной образовательной программе и приложения к ним; оформление документов, подтверждающих обучение (диплом о профессиональной переподготовке, удостоверение о повышении квалификации); порядок включения сведений о документах о квалификации в Федеральный реестр сведений; хранение личных дел обучающихся [5].

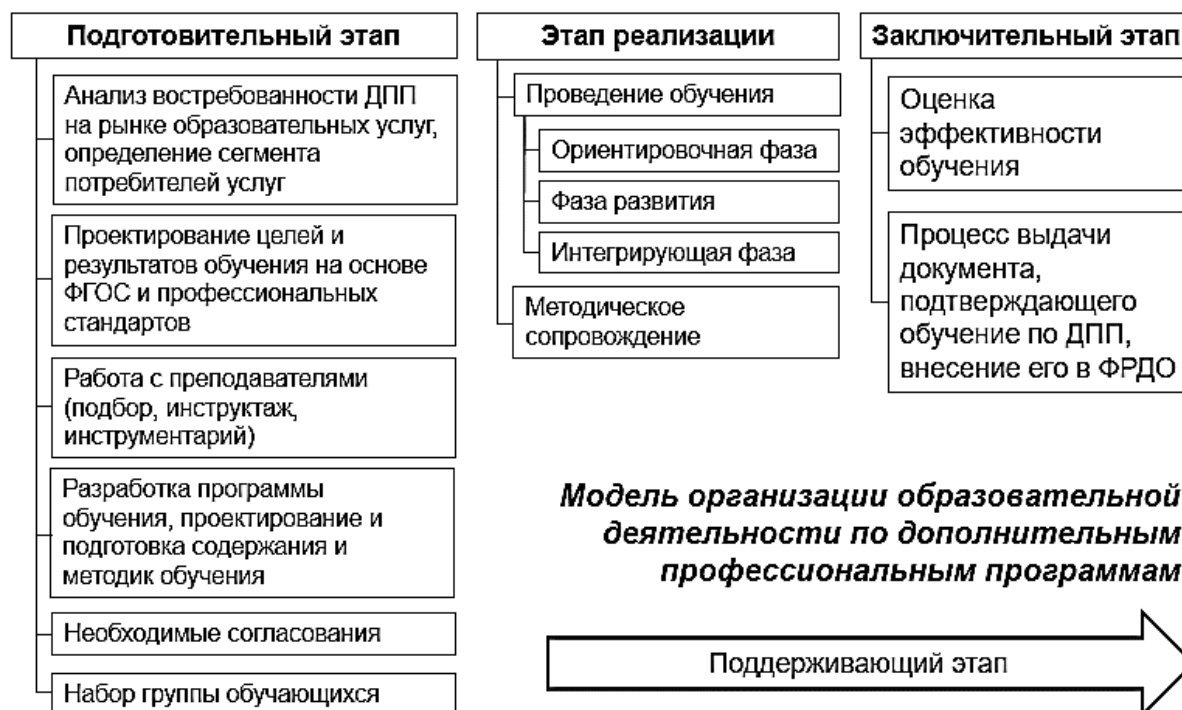
Одновременно, спрос на рынке ДПО, рождаемый потребностями специалистов в повышении имеющейся у них квалификации, а также на обладание новыми профессиональными компетенциями, необходимостью владения профессиональными компетенциями для того, чтобы оставаться востребованными специалистами, диктует условия формирования и предоставления услуги ДПО.

Современные тренды развития дополнительного образования диктуют адаптацию дополнительного профессионального образования в вузах под условия цифровизации и международной образовательной интеграции во всем мире. Причем речь здесь идет не только об очевидных последствиях данных процессов, к которым можно отнести введение профессиональных стандартов и новую концептуализацию их содержания, использование электронных учебников, внедрение в образовательный процесс технологий Индустрии 4.0, таких как облачные вычисления, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные, интернет вещей, блокчейн и др. [6].

Разработан пример модели организации образовательной деятельности в сфере ДПО, представленный на рисунке 1.

Рисунок 1 – модель организации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам

Figure 1 – Model of continual (additional) professional education programs implementation



Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article

Проанализировав Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7] можно сделать вывод, что в статье 76 в целом с организационной точки зрения прослеживается три этапа организации образовательного процесса в ДПО.

Первый этап, подготовительный, регламентирует направленность ДПО, виды и направленность дополнительных образовательных программ, кто может обучаться в системе ДПО (ч. 1, ч. 2, ч. 3, ч. 4, ч. 5 ст. 76). Подготовительный этап включает в себя не только разработку образовательных программ, но и их утверждение. Обозначено условие обязательного утверждения типовых дополнительных профессиональных программ в ряде сфер и областей (ч. 7 ст. 76) (в области международных автомобильных перевозок – федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере транспорта, в области кадастровой деятельности и др.).

Отметим, что качество результата образовательного процесса зависит в первую очередь от содержания дополнительной профессиональной программы.

Так содержание программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с действующим законодательством о государственной службе (ч. 9 ст. 76). При этом программы профессиональной переподготовки обязательно разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ (ч. 10 ст. 76). Формы обучения, сроки освоения программ определяются образовательной программой и договором об образовании (ч. 13 ст. 76).

Второй этап образовательного процесса в ДПО – этап реализации дополнительной профессиональной программы. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предусматривает возможности обучения по дополнительным профессиональным программам как одновременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании (ч. 11 ст. 76), в форме стажировки (ч. 12 ст. 76). При этом освоение программы завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой образовательной организацией самостоятельно (ч. 14 ст. 76). Если обучающийся обучается по дополнительной профессиональной программе параллельно с получением среднего профессионального образования или высшего образования, подтверждающий документ выдается одновременно с получением соответствующего документа об образовании и (или) о квалификации (ч. 16 ст. 76).

Разумеется, организацию образовательного процесса на этапе реализации необходимо детально проработать на этапе планирования [8]. Тем не менее, формы и методы, применяемые в процессе обучения, процесс освоения знаний обучающимися происходят именно на этапе реализации дополнительной профессиональной программы.

Заключительный этап представляет собой ряд действий и охватывает условия получения документа, подтверждающего обучение (удостоверение о повышении квалификации, диплома о профессиональной переподготовке) (ч. 15 ст. 76).

В дополнение к этому ч. 10 ст. 60 предусматривает виды документа о квалификации по результатам дополнительного профессионального образования, подтверждающие повышение или присвоение квалификации, - это удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке соответственно.

Поддерживающий этап включает в себя как методическое сопровождение, так и работу специалистов по работе с клиентами или выполняющих эту функцию (коммуникации, лояльность, долгосрочное сотрудничество, повторные продажи и пр.)

Выводы и заключение

Модель позволяет выстроить работу руководителя образовательной программы в целом. Сопровождающий персонал, обеспечивающий информационное, методическое сопровождение, дистанционные образовательные технологии, мониторинг качества обучения и другое, также может эффективно планировать свою работу. В этих целях возможно использовать диаграмму Ганта, которая особенно пригодится, если специалисты задействованы в реализации нескольких программ.

Представленная модель имеет практическое значение для организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере ДПО, так как дает возможность наладить процесс разработки, реализации и оценки качества дополнительных профессиональных программ, эффективности работы сотрудников образовательной организации. Алгоритм также позволяет систематизировать работу для осуществления дальнейшей отчетности организации согласно действующему законодательству, что поможет и в организации автоматизации процессов и сбора показателей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Чуракова, О. В. Нормативно-правовое регулирование системы дополнительного образования в Российской Федерации. / О. В. Чуракова. – Текст: непосредственный // Сборник РИНЦ, по итогам VI Международной научно-практической конференции «Жизнь права: правовая теория, правовая традиция и правовая реальность». – 2021. С. 237-242.
2. Российская Федерация. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». – Текст: электронный // «Консультант Плюс»: справочно-правовая система: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129346/ (дата обращения: 23.12.2023).
3. Российская Федерация. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». – Текст : электронный // «Консультант Плюс»: справочно-правовая система: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143/ (дата обращения: 23.12.2023).

4. Российская Федерация. Методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов, представленные Министерством образования и науки Российской Федерации (Письмо от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06). – Текст: электронный // «Консультант Плюс»: справочно-правовая система: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179029/ (дата обращения: 23.12.2023).
5. Чуракова, О. В. Информационно-документационное сопровождение дополнительного профессионального образования / О. В. Чуракова // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2022. – № 43. – С. 3-11. – EDN XH GKSV.
6. Трегубова, Т. М. Современные тренды в развитии дополнительного образования в вузе в условиях цифровизации и международной образовательной интеграции / Т. М. Трегубова. – Текст: непосредственный // Горизонты образования: материалы II Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Н. В. Чекалева. Омск. – 2021. – С. 254-256.
7. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Текст: электронный // «Консультант Плюс»: справочно-правовая система: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.12.2023).
8. Технологичное деловое образование взрослых. Методология и практика: Монография / Научный редактор: С. А. Щенников, В. Н. Голубкин. АНО ВО «Международный институт менеджмента ЛИНК», 2017. – 408 с. – Текст: непосредственный.

REFERENCES

1. Churakova, O. V. Legal regulation of the system of additional education in the Russian Federation. O. V. Churakova. – Text: direct. Collection of RSCI, based on the results of the VI International Scientific and Practical Conference “Life of Law: Legal Theory, Legal Tradition and Legal Reality”. 2021. pp. 237-242.
2. Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2012 No. 599 “On measures to implement state policy in the field of education and science.” – Text: electronic. “Consultant Plus”: reference and legal system: website. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129346/ (date of access: 12/23/2023).
3. Russian Federation. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated July 1, 2013 No. 499 “On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities in additional professional

programs.” – Text: electronic. “Consultant Plus”: reference and legal system: website. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143/ (date of access: 12/23/2023).

4. Russian Federation. Methodological recommendations and explanations for the development of additional professional programs based on professional standards, presented by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Letter dated April 22, 2015 No. VK-1032/06). – Text: electronic. “Consultant Plus”: reference and legal system: website. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179029/ (date of access: 12/23/2023).
5. Churakova, O. V. Information and documentation support of additional vocational education. O. V. Churakova. Collection of works on the problems of additional vocational education. – 2022. No. 43. P. 3-11. EDN XH GKSV.
6. Tregubova, T. M. Modern trends in the development of additional education at universities in the conditions of digitalization and international educational integration. T.M. Tregubova. – Text: immediate. Horizons of education: materials of the II International Scientific and Practical Conference. Rep. editor N.V. Cherkaleva. Omsk. 2021. P. 254-256.
7. Russian Federation. Laws. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ “On Education in the Russian Federation.” – Text: electronic. “Consultant Plus”: reference and legal system: website. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 12/23/2023).
8. Technological business education for adults. Methodology and practice: Monograph. Scientific editor: S. A. Shchennikov, V. N. Golubkin. ANO VO "International Institute of Management LINK", 2017. 408 p. Text: direct.

Информация об авторе: Чуракова Ольга Владимировна – аспирант, Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына

г. Бишкек, Кыргызская Республика;

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Российская Федерация

SPIN : 5171-5790

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0078-4269>

olga.vl.churakova@bk.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Churakova Olga Vladimirovna – postgraduate student, Kyrgyz National University by the name of Jusup Balasagyn

Bishkek city, the Kyrgyz Republic;

Kuban State University

Krasnodar, the Russian Federation

SPIN : 5171-5790

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0078-4269>
olga.vl.churakova@bk.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.12.2023

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.12.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2023

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts of interests.

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2-4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 - 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:
Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);
Название работы (Приводятся на русском и английском языках)
Сведения об авторе (на русском и английском языках):
фамилия, имя, отчество автора полностью
должность, звание, ученая степень автора
полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес
идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID -<https://orcid.org>)
адрес электронной почты автора;
аннотацию на русском и английском языках – не менее 150-200 слов
ключевые слова (6-8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

- Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;
- Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;
- Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;
- Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

- Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;
- Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;
- Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;
- Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках - на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),

название статьи в транслитерированном варианте

перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]

название источника (транслитерация),

выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,

язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) и т. д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Metadisciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270-285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218-5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

-Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdenij s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma "Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi" (Proc. 6th Int. Technol. Symp. "New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact"). Moscow, 2007, pp. 267-272. (in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2023. Том.6. № 6 (ноябрь - декабрь)**

Дата выхода в свет 29.12.2023

Стр.119