Зебра

ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ:
ДЕТСКИЕ САДЫ И ШКОЛЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

HTTPS://T.ME/ZEBRAIMPRESS

9 785002 750184

ЗЕБРА

ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ДЕТСКИЕ САДЫ И ШКОЛЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2025

УДК 37.01; 37.02; 37.091; 37.018; 37.012
ББК 74.5; 74.1; 74.15; 74.13; 74.55
О 23

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Васильев П.В.), § 1.2 (Цирульникова Е.А., Калятина П.А.), § 1.3 (Федорчук Ю.М.), § 1.4 (Пивненко П.П., Витенко Н.П.), § 1.5 (Абдуразакова Д.М.), § 1.6 (Масаева З.В.), § 1.7 (Симушкина Н.Ю.), § 1.8 (Нагорнова А.Ю., Нагорнова С.Ю.).

Глава 2 – § 2.1 (Овсянникова М.А.), § 2.2 (Сабодаш О.А., Спирина В.В.), § 2.3 (Архиповская Е.П.), § 2.4 (Архиповская Е.П., Бусыгина Д.С.), § 2.5 (Пастушенко Е.Е., Ившина Е.В.), § 2.6 (Сабодаш О.А., Страшнова К.М.), § 2.7 (Солодова Е.В., Сюрин С.Н., Исанин В.Н.), § 2.8 (Сечкарь Ю.А.), § 2.9 (Набиуллина Л.Ю., Пырова С.А.).

Глава 3 – § 3.1 (Сёмина М.В., Дерябина Н.А.), § 3.2 (Ничагина А.В.), § 3.3 (Сюрин С.Н.), § 3.4 (Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Воднева С.Н., Донина И.А., Лях Ю.А., Поломошнова С.А., Иванова К.Е.), § 3.5 (Бисерова Г.К., Шагивалеева Г.Р.), § 3.6 (Лосева В.И.), § 3.7 (Гараева Е.А., Остер А.А.), § 3.8 (Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Лавров В.В.), § 3.9 (Сабодаш О.А., Смирнова И.В.), § 3.10 (Байбородова Л.В.), § 3.11 (Байбородова Л.В.).

Глава 4 – § 4.1 (Самоходкина Л.Г.), § 4.2 (Лагунова Л.В., Рямова К.А., Лапина О.В., Бызов Е.А., Боярских М.П.), § 4.3 (Комарова Т.М., Васькова Т.А., Батищева Е.В.), § 4.4 (Федулова А.Б., Фурманчук А.А.), § 4.5 (Овчинников Ю.Д., Ерофеев А.Ю.), § 4.6 (Кипкаев Н.А.).

Приложения – Приложение 1,2 (Сабодаш О.А., Страшнова К.М.), Приложение 3 (Солодова Е.В., Сюрин С.Н., Исанин В.Н.), Приложение 4,5 (Сюрин С.Н.), Приложение 6 (Сабодаш О.А., Смирнова И.В.).

О 23 Образование сегодня детские сады и школы в меняющемся обществе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2025. – 381 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития дошкольного и общего среднего образования в России и за рубежом. Характеризуются современные педагогические технологии и инновационные подходы в дошкольном и общем среднем образовании. Отдельное внимание уделяется изучению вопросов психолого-педагогического сопровождения, социальной адаптации в образовательной среде и перспектив развития образовательных учреждений.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

Рецензенты:

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»;

Поддубная Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма».

ISBN 978-5-00275-018-4

© Коллектив авторов, 2025
© Зебра, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты развития дошкольного и общего среднего образования в России и за рубежом 6

1.1. Эволюция представлений о субъектах педагогического процесса в отечественной педагогике первой трети XX века: историко-педагогический аспект 6

1.2. Воспитательная система школы: история становления и перспективы развития в современном мире 14

1.3. Ретроспективный анализ стратегических документов в сфере образования 23

1.4. Генезис сельской школы: историко-педагогический анализ социальных предпосылок 39

1.5. Педагогическое сопровождение и регуляция процесса развития межкультурной коммуникации в деятельности учреждений культуры и образования многонационального региона 54

1.6. Развитие дошкольного образования на Северном Кавказе в условиях поликультурной педагогики 63

1.7. Частное образование Великобритании и США в меняющемся обществе: современный этап 72

1.8. Основные направления развития детского творчества в государственных детских садах Японии 82

Глава 2. Современные педагогические технологии и инновационные подходы в дошкольном и общем среднем образовании 88

2.1. Квест-технологии в физическом воспитании дошкольников 88

2.2. Проблемы и перспективы кооперативного обучения в начальной школе 97

2.3. Дистанционные образовательные технологии в начальной школе: дидактический потенциал, риски и аспекты подготовки педагогических кадров 111

2.4. Проектная деятельность как средство формирования исследовательских умений у младших школьников 121

2.5. Формирование баскетбольных бросковых навыков у школьников посредством специальных физических упражнений в условиях современной образовательной среды 132

2.6. Кейс-технология как средство формирования мягких навыков (soft skills) у младших школьников 145

2.7. От цифровой эмпатии к цифровому следу: анализ спектральных паттернов психоэмоционального состояния в контексте педагогической аналитики с использованием ADP-FFT 156

2.8. Инновационные образовательные решения для подготовки учителей: продуктовый подход как современная методика 167

2.9. Инновационные подходы к преподаванию естественно-научных дисциплин в семейном образовании 177

Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение и социальная адаптация в образовательной среде 189
3.1. Теоретические основы исследования адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и профилактики рисков дезадаптации 189
3.2. Социальное развитие дошкольников посредством изучения мира взрослых: экспериментальное исследование 200
3.3. Структурно-функциональная модель образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями: теоретическое обоснование и опыт внедрения 208
3.4. «Ресурсный класс» как инклюзивная модель образования детей с расстройствами аутистического спектра 215
3.5. Создание психологической безопасной образовательной среды как ключевого компонента для обучающихся с ОВЗ 224
3.6. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения в процессе взаимодействия с социальной, культурной и образовательной средой 232
3.7. Управление развитием образовательной мотивации подростков общеобразовательной организации 242
3.8. Медиативные методы мобилизации мотивации обучения и поддержания психологической устойчивости обучающихся 252
3.9. Социокультурная среда как ресурс адаптации и интеграции детей с миграционной историей 267
3.10. Концептуальные основы формирования психологически комфортной образовательной среды в сельских образовательных организациях 278
3.11. Особенности формирования психологически комфортной образовательной среды в сельской школе 291

Глава 4. Социально-образовательные практики и перспективы развития образовательных учреждений 302
4.1. Методическое сопровождение разработки и реализации индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога дошкольной образовательной организации 302
4.2. Особенности методики взаимодействия семьи и школы для успешного формирования образовательного пространства 312
4.3. Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр: итоги реализации краевого проекта 317
4.4. Семейные клубы как социальная технология и ресурс социальной поддержки молодой семьи с детьми 325
4.5. Многопрофильная Гимназия «Сириус» – образовательное учреждение нового типа в образовательном пространстве России 338
4.6. Театральные горизонты дополнительного образования: взгляд изнутри 352

Приложения 361

Сведения об авторах 376

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях стремительных изменений современного общества система образования сталкивается с многочисленными вызовами, которые требуют переосмысления традиционных подходов и методов обучения. Образовательный процесс, начиная с дошкольного уровня и продолжая школьным образованием, играет ключевую роль в формировании личности, социализации ребёнка и развитии его когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Современные исследования подчеркивают значимость интеграции психолого-педагогических знаний и передовых методических подходов в работу с детьми, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка, его эмоциональное состояние, мотивацию к обучению и социальное окружение.

В школьной педагогике наблюдается тенденция к снижению роли традиционных методов обучения, которые ориентированы на механическое усвоение знаний, и к внедрению инновационных подходов, таких как проектная деятельность, индивидуализация образовательного процесса, использование современных цифровых технологий и интерактивных форм обучения. Вместе с тем, несмотря на технологические новшества, сохраняется необходимость в укреплении нравственных и культурных ценностей, которые формируют основу культурной идентичности учащихся, их чувство ответственности перед обществом и умение работать в коллективе.

Социальные трансформации, включая изменение семейных моделей, расширение возможностей дистанционного обучения и растущую роль информационных технологий, создают новые требования к образовательному процессу. Педагоги сталкиваются с необходимостью гибко адаптироваться к этим изменениям, развивать компетенции в области межличностного взаимодействия, управления образовательными процессами и индивидуального сопровождения детей. Эффективность образовательной системы определяется не только уровнем профессиональной подготовки педагогов, но и их способностью к постоянному саморазвитию, внедрению современных методик и сохранению педагогических традиций, проверенных временем.

Современная педагогическая практика ориентирована на комплексное развитие личности ребёнка, включая когнитивное, эмоциональное, социальное и физическое развитие. Это требует от педагогов глубоких знаний в психологии, педагогике, социологии и смежных областях, а также готовности к обновлению образовательного контента и методов обучения.

Особое внимание уделяется вопросам инклюзивного и адаптивного образования, направленного на учет индивидуальных особенностей каждого ребёнка, поддержку детей с ограниченными возможностями и создание условий для полноценного участия всех учащихся в образовательном процессе. Важной составляющей является взаимодействие семьи, образовательных учреждений и общества, которое обеспечивает целостный подход к развитию ребёнка.

Таким образом, современная система образования представляет собой сложный и динамичный процесс, направленный на гармоничное развитие личности ребёнка, его социальную адаптацию и подготовку к жизни в быстро меняющемся мире. Эффективное образование строится на сочетании традиционных ценностей и современных инновационных методов, что позволяет обеспечить всестороннее развитие, формирование личности с критическим и творческим мышлением, способной к самостоятельной адаптации и успешной социальной интеграции.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Эволюция представлений о субъектах педагогического процесса в отечественной педагогике первой трети XX века: историко-педагогический аспект

На протяжении последних сорока лет отечественная педагогика пережила, казалось бы, уникальный период – быстрого, яркого расцвета новой педагогической парадигмы – и последовавший за этим период почти столь же быстрого ее угасания. Эта новая парадигма называлась по разному («педагогика сотрудничества», «личностно-ориентированное образование», «парадигма гуманизации образовательного процесса»), но все названия отражали ее существенную особенность – понимание педагогического процесса как субъект-субъектного взаимодействия.

Субъект-субъектный характер отношений между учителем и учащимся означает, что они оба участвуют в равноправном процессе педагогического сотрудничества, нацеленного в конечном счете на личностное развитие каждого из них. Основные характеристики субъекта: активность, в отличие от пассивного «объекта»; «авторство» соответствующей деятельности, включая участие в ее целеполагании; участие в процессе собственного самостановления личности [1]. Отметим, что проблема субъекта, хотя и принадлежит психологии, находится в числе наиболее значимых для педагогической науки и практики. Противоположной субъект-субъектной модели образовательного процесса выстпает субъект-объектная модель («авторитарная», «учебно-дисциплинарная» образовательная парадигма) [2].

Со стороны может показаться удивительным как факт расцвета идей субъект-субъектной педагогики в недрах тоталитарного строя («пик» ее расцвета пришелся уже на 1988 г., когда еще существовал Советский Союз, а Коммунистическая партия, согласно Конституции, оставалась «ведущей силой» его политической системы), - так и факт ее скорого увядания в условиях победившего либерализма, заменой на гораздо более прагматичные, технократичные, а то и вовсе утилитарные подходы к построению школьного дела. Но в истории отечественной педагогики такая ситуация все же не является уникальной. По существу, в наши дни повторился «полный цикл» развития и угасания личностно-ориентированных подходов в отечественной педагогике первой трети XX в. И хотя проводить *социально-политические* аналогии в данном случае было бы не совсем правомерно, *историко-педагогическая* параллель имеет полное право на существование.

В обоих случаях эволюция представлений о субъектах педагогического процесса включала в себя три последовательно сменявших друг друга этапа.

Первый этап: расцвет гуманистических подходов в педагогической науке в недрах отживающего социально-политического строя. Активная борьба новых педагогических идей со «старой», «официальной» школой. Огромный и все возрастающий общественный интерес к личностно-ориентированным педагогическим подходам и к школьному делу вообще. На практике – «точечная» апробация новых подходов стараниями отдельных педагогов и в немногих образовательных учреждениях «нового типа». Это – характеристика исторического интервала с начала XX в. до Октябрьского переворота. Но одновременно это и характеристика периода 1980-х гг., вплоть до 1991 г.

Второй этап: в условиях нового социально-политического строя, революционным образом пришедшего на смену прежнему мироустройству, открываются широкие возможности для реализации гуманистических идей в образовательной практике. Однако общественный интерес к этим идеям (и к школьному делу вообще) довольно быстро остывает, переключаясь на решение более насущных проблем, порожденных революционными социально-экономическими переменами. Личностно-ориентированные, субъект-субъектные педагогические подходы, казалось бы, уже доказавшие свою высокую эффективность в условиях «точечной» апробации предыдущего этапа, в условиях массовой школьной практики начинают «пробуксовывать». Более того, в обществе подспудно формируется ностальгия по школе прежнего типа, которую еще недавно называли «авторитарной» и «бюрократической». Эта характеристика также соотносится сразу с двумя историческими периодами – с одной стороны, это 20-е гг., с другой – 90-е годы XX столетия.

Третий, заключительный этап: на государственном уровне предпринимаются меры, направленные на возвращение к централизованным механизмам управления школой. Школа переориентируется с решения личностно-развивающих задач на более утилитарные цели, имеющие государственное и экономическое происхождение. Эти тенденции не встречают заметного сопротивления со стороны научно-педагогической и более широкой общественности, а ряд преобразований даже приветствуется.

Динамика, тенденции и закономерности подобных изменений, связанных с чередованием «реформ» и «контрреформ», на уровне национально-государственных образовательных систем, образовательной политики, изменения в общественных педагогических идеалах исследованы в отечественной истории педагогики (см. работы Б.М. Бим-Бада [3], В.И. Блинова [4], М.В. Богуславского [5], Э.Д. Днепрова [6], А.М. Цирульникова [7] и др.). Однако, на наш взгляд, не меньшую научную и практическую значимость представляет исследование подобных историко-педагогических процессов не на «макро-», а на «микроуровне», т.е. на уровне отдельного участника педагогического процесса – учителя, учащегося.

Целью проведенного нами исследования было ответить на вопрос: каким образом изменения в целях воспитания влияют на представления о субъектах педагогического процесса? Проследив эти изменения в отечественной педагогической теории и практике в первой трети XX в., носившие, как правило, эволюционный, но в ряде случаев и революционный характер, мы можем ответить на поставленный вопрос следующим образом.

Исходной точкой изменений в представлениях о субъектах педагогического процесса является изменение степени востребованности субъектной позиции человека со стороны общества и государства. Оставаясь в России незначительной на протяжении стабильных исторических периодов, такая востребованность резко актуализируется с началом более или менее глобальных социальных изменений. В эти периоды потребность общества в субъектной позиции личности включается в представления об идеале человека, что, в свою очередь, согласно закономерности, выявленной
В.И. Блиновым, влияет на представления о целях воспитания, проникая постепенно в сознание педагогов [4].

Произошедшие изменения в цели воспитания активизируют поиски педагогических средств, способствующих формированию и развитию субъектности. Этот процесс

включает в себя несколько этапов (разработка теоретических подходов субъект-субъектной педагогики; «точечная» апробация основных педагогических идей; внедрение новых подходов в массовую педагогическую практику), в силу чего обладает большой инерционностью, происходит эволюционно и занимает значительное количество времени. К тому моменту, когда средства субъект-субъектной педагогики выходят на уровень массовой апробации, степень востребованности субъектной позиции в обществе и государстве уже заметно снижается, и потребность в педагогических средствах субъект-субъектной педагогики оказывается недостаточной, препятствуя закрепиться им в массовой образовательной практике.

Видный советский историк педагогики Ф.Ф. Королев предложил по этому поводу, применительно к конкретному историческому периоду – рубежу 10-х – 20-х гг. XX в. следующую формулировку: определенные «идеи и положения, выполнив свою роль в разрушении устаревших, отживших устоев воспитания, утратили своё значение и уступили место другим идеям и положениям, соответствующим росту и укреплению советской школы» [8, с. 173]. Это задает несколько иной и в чем-то парадоксальный ракурс рассмотрения той же закономерности: идеи субъект-субъектной педагогики оказываются востребованными на этапе «разрушения старого», но следующий за этим этап «созидания нового» актуализирует потребность в возврате к субъект-объектному педагогическому процессу.

Обозначенный парадокс в значительной степени может быть объяснен тем, что общеобразовательная школа в России всегда оставалась государственным учреждением. Сильному государству, не сбалансированному развитыми общественными институтами, не требуется субъектная позиция личности. Напротив, оно нуждается в квалифицированных, грамотных исполнителях, способных работать в социальной системе, построенной на основе «вертикального» управления. Лишь негосударственная школа, т.е., школа, созданная на основе частной или общественной инициативы, оказывается относительно свободной от «государственного компонента» образовательного заказа и может, с той или иной степенью эффективности, строить образовательный процесс на основе субъект-субъектных отношений. Именно этим подтверждается педагогическая результативность «точечного» опыта апробации субъект-субъектной педагогики в дореволюционной России. Все без исключения школы, образовательный процесс которых предоставлял возможность учащимся находиться в полноценной субъектной позиции, были негосударственными, - частными, общественными, в меньшей степени земскими.

В этом заключается первая, но не единственная причина провала попытки перестроить российскую школу на субъект-субъектных основаниях в первой трети XX века.

Вторая причина имела в большей степени субъективный характер; в ней отразилось свойственное российскому менталитету стремление к крайностям. Как известно, многие исторические процессы могут быть описаны как процессы колебательного (автоколебательного) типа, однако в России амплитуда «маятника» всегда была предельно высока. Точно так же и в представлениях об участниках педагогического процесса мы можем наблюдать колебания «исторического маятника» от полной субъектности к полной бессубъектности и затем обратно.

Почему личностно-ориентированные подходы, несмотря на всю их очевидную оптимальность, никак не закрепляются в массовой педагогической практике?

В значительной степени потому, что личностно-ориентированная педагогика в своих теоретических построениях часто формулирует свои ценности и цели «от противного», на основе критики «старой», субъект-объектной педагогики. Вследствие этого возникает существенный крен в противоположную сторону, например (в начале XX в.) – в сторону «свободного воспитания». Не возникает «серединного» течения, а если оно все же и формируется, то остается на практике слабым и не может собрать вокруг себя «критическую массу» сторонников, расколотых на два полярных, враждующих друг с другом лагеря.

К сожалению, ситуация политизированной борьбы полярных педагогических течений, вместо совместного поиска «золотой середины», повторяется вновь и вновь. В истории педагогики мы наблюдаем ее на протяжении всей первой трети XX в. В этот период в России, как ни в какой другой стране мира, обсуждение различных аспектов воспитания не просто стало общественно-педагогической необходимостью, но и оказалась смещенной из чисто педагогической сферы в сферу политическую, отмечал видный деятель российского общественно-педагогического движения В.Чарнолуский [9]. Оппозиционные педагогические течения в России начала прошлого века всячески подчеркивали критическую свою направленность, «освободительный» свой характер. Их теоретики не просто разрабатывали педагогическую науку, но и вели борьбу с «косной и отсталой от жизни», «бюрократической» официально-государственной педагогикой.

При этом на протяжении первых полутора десятилетий XX в. тенденция к поляризации позиций в педагогической дискуссии постоянно углублялась. Ко времени вступления России в первую мировую войну размежевание научных сил еще больше обнаружило их внутренний антагонизм. «Ожесточение споров по коренным общепедагогическим вопросам стало отражением великих потрясений в общественном сознании» (Б.М. Бим-Бад [3, с. 9]).

Такую же, по своей сути, ситуацию, мы можем наблюдать и сегодня. С одной стороны – представители научно-образовательного сообщества, отстаивающие идеи личностно-ориентированной педагогики, резко противостоящие «учебно-дисциплинарной педагогике» советского периода. Их основная идея – ребенок никогда и ни в чем не должен быть объектом. Только субъектом!

Тезисы, которые отстаивают сторонники «личностно-ориентированной образовательной парадигмы», далеко не всегда соотносятся с требованиями реальной жизни, готовить к которой призвана общеобразовательная школа (как бы ни были важны другие ее задачи). Целью образования выступает для них «личность творческая, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию. Творчество проявляется во всех сферах ее жизнедеятельности: в учении, труде, быту, организации досуга, общения и т.д.» (Е.В. Бондаревская [10, с. 31]). Сможет ли такая личность эффективно включаться в репродуктивные формы деятельности, которые, как известно, даже в работе представителей так называемых «творческих профессий» - ученого, писателя, актера, - отнимают подавляющую долю времени? Сможет ли такой человек адекватно и продуктивно (и для себя, и для общества) пережить неизбежные циклы социально-экономической стабилизации и «контрреформ», проявив разумный конформизм и переориентируя себя с самоактуализации на созидательную, но исполнительскую по своему характеру деятельность, направленную на общее благо

государства и общества?... На эти вопросы мы вынуждены дать скорее отрицательный ответ.

Далее, сторонниками личностно-ориентированной пардигмы отмечается что «образование … должно иметь соответствующее содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, и включать изучение учащимися основ философии, этики, эстетики, человековедения, истории религий и других гуманитарных предметов» [Там же]. Как видим, здесь сделан даже существенный шаг назад относительно педагогики первой трети XX в.: личность, с ее творческим потенциалом и «стремлением к созиданию… во всех сферах ее жизнедеятельности» (см. выше) предлагается формировать *средствами преимущественно учебной деятельности*, лишь видоизменив традиционный набор «основ наук».

Однако учебная деятельность, сама по себе, не позволяет формировать субъектную позицию учащегося. Учебная деятельность в рамках классно-урочной, предметно-дисциплинарной системы традиционно строится на последовательной цепи решения учебных задач, которые задаются обучающемуся извне: педагогом, учебником, учебной программой и т.д. Это предусматривает лишь ситуативную активность обучающихся и практически не предоставляет места для их надситуативной и творческой активности, в которых и происходит становление субъектности.

В лучшем случае, средствами гуманитаризации содержания классно-урочного обучения можно сформировать кабинетного мыслителя, ителлигента-либерала, много знающего, но мало умеющего и вследствие этого ощущающего себя в жизни «лишним человеком». Именно из таких людей легче всего формируются «профессиональные революционеры». Педагоги первой трети XX в., по крайней мере, понимали, что для воспитания личности как истинного субъекта своей жизни надо использовать не столько «знаниевое», сколько *деятельностное* содержание образования.

На противоположном полюсе сегодня – команда так называемых «экономистов», перед которыми стоит не менее утопическая задача: как повысить качество и доступность школьного образования при одновременном сокращении его стоимости? Близко к ним примыкают сторонники технократического подхода, прямые наследники педагогики второй половины 30-х гг., для которых цель образования и воспитания – это подготовка человека для экономики, наращивание «человеческого капитала» страны. Для тех и для другтх субъектность воспитанника – это всего лишь препятствие, стоящее на пути повышения экономической эффективности образования: придание образовательному процессу субъект-субъектного характера делает его заметно дороже.

Наконец, есть и еще одна причина, по которой субъект-объектная педагогика, *педагогика усвоения*, сохраняет многочисленных сторонников. Об этом уже в середине прошлого столетия говорил В.В. Зеньковский: «По мере усложнения социальной традиции и накопления в ней дифференцированных форм жизни на долю юного поколения выпадает все большая задача *усвоения*, все меньше остается места для творчества» [11, с. 134], т.е., - для игры, исследования, общения и других разнообразных видов деятельности, обеспечивающих развитие личности на основе субъектной позиции.

В 20-е гг. XX в. «игровое», творческое детство вытеснялось трудовым. Начиная с 30-х гг. и до настоящего времени оно всё больше вытесняется «учебным детством». Школьники 50-х, 60-х, да еще и 70-х гг. имели огромные возможности для тренинга своей

субъектной позиции в неформальных видах активности – в различных коллективных играх, в дворовых спортивных командах, в развитой системе внешкольной работы и т.д.

Вспомним известные повести Н.Носова – «Витя Малеев в школе и дома», «Веселая семейка» и пр., герои которых – типичные городские мальчишки тех лет – постоянно инициируют и реализуют какие-то «проекты»: то конструируют и испытывают паровую машину, то дрессируют собаку, то строят инкубатор и выводят цыплят. Все эти формы внеучебной, внешкольной деятельности были для них настоящим тренингом субъектной позиции.

Иначе проходит детство современных городских детей. В тех семьях, где сохраняется ценность образования (а это, по данным различных социологических опросов, большинство российских семей) ребенок с раннего детства оказывается в системе последовательно сменяющих друг друга форм одной и той же, и притом высокоформализованной, учебной деятельности. Сначала – детский сад, который сам по себе становится все больше «обучающим» [12]. Затем школа, в период обучения в котрой вторая половина дня уходит на выполнение объемных домашних заданий, работу с репетиторами, посещение учебных курсов. Все это – исполнительская деятельность, предполагающая решение только ситуативных задач и не предусматривающая субъектной позиции обучающегося. Как показывают данные различных исследований и наш собственный опыт, пространство для реализации субъектной позиции учащихся во внеучебных видах деятельности имеет тенденцию к сворачиванию практически до нуля. Причина – та же самая: резко возросли «задачи усвоения», вытеснив на второй и третий план более существенные, но менее «уловимые» общественным сознанием *задачи развития личности и субъектности*.

Есть ли выход из ситуации? И где та «золотая середина», которая позволила бы разумно совместить субъект-объектные и субъект-субъектные отношения в образовательном процессе?

Мудрость искомого «серединного», или «синтетического» течения, которое в России начала XX в. олицетворял П.Ф. Каптерев и его сторонники, состоит в том, чтобы органически соединить представления о ребенке как об объекте и как о субъекте воспитательного процесса. Рождаясь на свет неспособным к реализации субъектной позиции, человек приобретает эту способность в ходе своей жизни, и педагогический процесс может способствовать, *а может и препятствовать* развитию этой способности – в зависимости от поставленных целей воспитания и избранных средств. Мудрость истинного образования состоит именно в том, что ребенка – изначально всего лишь объекта педагогического процесса – путем долгой и кропотливой работы предстоит сделать вначале полноценным субъектом педагогического процесса (последний тем самым приобретет форму самообразования, самовоспитания), а через это – и субъектом собственной жизни.

Таким образом, сущность и назначение образования состоит в том, чтобы *объект превращать в субъекта*. Начиная построение педагогического процесса с субъект-объектных отношений, постепенно, внутри них, выращивать и укреплять моменты субъект-субъектных отношений, в которых проявляется субъектность личности: сначала в форме субъектной позиции в отдельных ситуациях сотрудничества, управляемого педагогом выбора, совместного целеполагания и т.п.; затем, в соответствии с законом интериоризации – уже в качестве устойчивой субъектной позиции,

проявляющейся в форме собственного образовательного целеполагания, свободного и ответственного выбора и т.д.

Один из наиболее важных уроков, который дает нам в этом отношении период первой трети XX в., состоит в том, что *учащегося нельзя сразу поместить в позицию субъекта педагогического процесса – его надо сначала к этому подготовить.* К сожалению, это не всегда понимали ни представители «свободного воспитания» начала XX в., ни советские педагоги 20-х гг., отстаивавшие «прогрессивные методы обучения» - «Дальтон-план», бригадно-лабораторный метод, «метод проектов». И те, и другие переоценивали возрастные возможности ребенка, без какой-либо подготовки ожидая от него самостоятельности и ответственности, готовности к целеполаганию, выбору, построению индивидуального образовательного маршрута, слаженной работы в учебном коллективе.

В настоящее время известны как минимум два принципиально различных подхода к построению технологии подготовки учащегося к реализации субъектной позиции в педагогическом процессе.

Первый подход состоит в том, что учебная деятельность, построенная на основе традиционного и неизбежного преобладания субъект-объектных отношений, *должна быть дополнена другими видами деятельности,* в которые ребенок включается в качестве субъекта. Это может быть исследовательская, трудовая, игровая, коммуникативная, проектировочная деятельность, осуществляемая в школе во внеурочное время, либо вне школы. В рамках же этого подхода, в качестве средства развития субъектности, может быть использована система детского самоуправления, предполагающая включение учащихся в достаточно сложные формы организационно-управленческой деятельности, осуществляемой вне учебного процесса.

Последовательная реализация данного подхода на практике должна, по-видимому, приводить к тому, что доля собственно учебной деятельности должна от возраста к возрасту, от класса к классу уменьшаться. И напротив, доля внеучебных видов деятельности, предполагающих субъектную позицию школьника и надситуативные виды его активности, - возрастать. Однако в современной школьной жизни все происходит с точностью до наоборот. Апофеоз учебной деятельности, по существу, исключающий все другие ее виды, приходится именно на старшую школу.

Второй подход предполагает постановку учащегося *«над» своей учебной деятельностью, т.е., в положение ее организатора.* Основной педагогической технологией реализации такого подхода является построение индивидуального образовательного маршрута. В этом случае учащийся сначала учится выбирать, а потом и самостоятельно выбирает (на основе целей, формулируемых вначале при помощи взрослых, а впоследствии и самостоятельно) один из множества возможных вариантов своего образовательного маршрута, различающихся объемом или глубиной учебного содержания, продолжительностью или темпом изучения и т.д. Примерами таких педагогических технологий могут служить Дальтон-план в педагогике 20-х гг. или «предпрофильная подготовка» в современной системе профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов. В данном случае учащийся, оставаясь объектом в рамках учебной деятельности, занимает позицию субъекта *образовательного процесса*.

Драма российской педагогики 1900-х – 1910-х гг. состояла в том, что задача формирования субъектной позиции человека встала перед школой и педагогической

наукой впервые в истории. Это был принципиально новый образовательный заказ к школе, актуализировавшийся лишь к началу XX в. в связи с разрушением основ традиционного общества и резким повышением межстратовой и межпрофессиональной мобильности. Собственного опыта решения этой задачи пока еще не было; зарубежные прототипы, даже в адаптированных вариантах, далеко не всегда соответствовали отечественной специфике. Трудность задачи усугублялась тем, что слишком мало времени было отпущено для теоретической, а затем и для технологической разработки новых подходов, для их полноценной практической апробации. Слишком в непростых, эмоционально напряженных условиях происходила эта разработка. Слишком велики были в обществе центробежные силы, препятствовавшие формированию «синтетического», сбалансированного, политически нейтрального подхода.

Драма отечественной педагогики 20-х гг. в значительной степени состояла в том, что многие закономерные причинно-следственные связи тогда еще не были осмыслены, и недостаточно ясно отрефлексированная цель воспитания должна была достигаться на основе неотработанных и неосмысленных педагогических технологий. Ситуация была осложнена неразработанностью терминологического аппарата педагогики и психологии, а также множетством «балластных» гипотез и подходов (педологических, рефлексологических), затуманивавших и без того далеко не ясную педагогическую ситуацию. Все это существенно ослабляло позиции сторонников гуманизации образовательного процесса и, соответственно, усиливало позиции сторонников простой и давно знакомой «школы учебы», построенной на основе субъект-объектной педагогики.

Наконец, драма советской педагогики 30-х гг. состояла в том, что в государстве не осталось иных субъектов образовательного заказа, кроме самого государства (включая вросшую в него партийную верхушку). Все наработки 20-х гг., подспудно опиравшиеся, в свою очередь, на педагогические подходы 1900-х – 1910-х гг., остались невостребованными ввиду исчезновения востребовавших их субъектов. Все эти субъекты – частная предпринимательская инициатива, общественно-педагогическое движение, земства – были физически уничтожены или задавлены в ходе «красного терора» и последующих репрессий.

Возможно, это один из главных уроков отечественной педагогики и школы первой трети XX в. Смысл его состоит в следующем: включаясь в разработку *объективно* значимых, прогрессивных и оптимальных подходов в педагогической науке и практике, нужно иметь четкий ответ на вопрос о том, какова будет на практике *субъективная* востребованность этих подходов.

Список литературы

1. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М., 2009.

2. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика, 1999, № 3.

3. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогический антропологии и философии образования. – М., 1994.

4. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: Дис. … д.п.н. – М., 2001.

5. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М., 2002.

6. Днепров Э.Д. Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения (на материалах дореволюционной России) // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг.: Сб. ст. – М., 1985. – С. 25-55.

7. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах: Уч. пос. для студ. пед. учеб. заведений. – М., 2000.

8. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917-1920. – М., 1958.

9. Чарнолуский В. Итоги общественной мысли в области образования. – СПб., 1906.

10. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 1995, № 4.

11. Зеньковский В.В. Психология детства // История отечественной психологии конца XIX – начала XX века: Хрестоматия / Под ред. Е.С. Миньковой. – М., 2009.

12. Ковалева Г., Литвин Л. «Не навреди» или придет ли предметная система в детский сад // Дошкольное воспитание, 1996, № 1. - С. 3-10.

1.2. Воспитательная система школы: история становления и перспективы развития в современном мире

Ранний период становления русского школьного воспитания охватывает временной промежуток XI–XVII веков, представляя собой этап зарождения основ систематического обучения и воспитания в древнерусском обществе. Этот период характеризуется постепенным формированием начальных институтов образования, происходящим параллельно с процессом укрепления государственности и утверждения православия как официальной религии государства. Образование и воспитание находились под сильным влиянием Церкви, поскольку именно религиозные учреждения становились центрами распространения грамотности и знаний. Основными формами начальных учебных заведений являлись монастырские и приходские школы, открывавшиеся при монастырях и храмах. Эти школы служили местом подготовки будущих священнослужителей, писцов, чиновников и членов семей привилегированных сословий.

Учебный процесс носил исключительно письменный характер, основываясь на усвоении азбук, грамматик и богослужебных книг. Основной целью обучения являлось освоение элементарных навыков чтения, письма и счета, необходимых для участия в религиозной жизни и повседневной административной деятельности. Изучение Священного Писания, житий святых и канонических правил составляло основу содержания курса, формируя религиозно-нравственную базу будущего поведения воспитанников.

Далее образовательная и воспитательная системы претерпели множество изменений в период правления Петра Первого и его реформ. При Петре Великом юридические нормы закрепили статус различных сословий в государстве, вслед за чем возникла и специализированная сословная школа. Образование перестало рассматриваться как личное дело отдельных граждан, превратившись в государственную обязанность, аналогичную государственной службе. Необходимость подготовки большого числа профессионалов привела к привлечению множества зарубежных специалистов, занятых в

промышленном производстве, строительных работах, армии, которые организовывали собственные школы, ремесленные курсы и классы.

Во времена правления императрицы Екатерины Великой реформы продолжились, дополнившись важными элементами просвещённого абсолютизма. Государственная политика Екатерины II предполагала активное участие власти в вопросах образования и поддержки научного знания, стимулируя рост интеллектуальных ресурсов страны.

При Екатерине Второй основными изменениями, произошедшими в образовании, стали:

- Открытие народных училищ и учительских семинарий. Екатерина инициировала создание двухуровневой народной школы, включавшей малые народные училища (грамматика, чтение, письмо, счёт) и большие народные училища (предметы средней сложности: математика, география, логика, риторика и др.).

- Учреждение Смольного института благородных девиц. Институт впервые открыл возможность официального женского образования в России, готовя девушек из знатных семей к выполнению гражданских обязанностей и поддерживая идеи светского воспитания женщин.

Таким образом, в XVII – XVIII веках в России развивался новый подход к воспитанию молодёжи, основанный на принципах просвещённого абсолютизма, предполагающих формирование высокообразованных, культурных и компетентных представителей разных сословий, включая дворян и служащих имперской администрации. Развитие педагогической теории и практика школьного дела позволили расширить социальную сферу доступности образования, благодаря открытию массовых народных училищ и женских учебных заведений, что оказывало значительное влияние на общество в целом. Таким образом, созданные в тот период образовательные институты подготовили фундамент для последующей эволюции воспитательной системы в России, способствуя формированию национальных кадров и укреплению позиций государства в мире.

Реформы воспитательной системы Российской гимназии XIX века отражают глубокий интерес к гражданским ценностям, личностному развитию и формированию гражданина с высокими моральными качествами и чувством долга перед отечеством. Период XIX века отмечен рядом значительных образовательных реформ, которые повлияли на организацию учебного процесса и содержание воспитательной работы в русских гимназиях.

Первая значительная реформа начала XIX века была проведена Александром I. Ее суть заключалась в изменении организационной структуры образования и введении нового Устава Министерства народного просвещения. Согласно этому документу, среднее образование подразделялось на две ступени:

- *Начальное училище (уездное)* – занималось базовым образованием (грамота, арифметика, закон Божий).

- *Среднее училище (губернское и центральное)* – имело цель подготовить студентов к поступлению в высшие учебные заведения.

Далее реформа 1828 года существенно трансформировала воспитательную систему Российской империи, усилив государственное регулирование и установив жесткие рамки для развития свободной личности. Главной чертой этой реформы стало смещение акцента с внутренних качеств и творческих начал учащихся на соблюдение внешней дисциплины и неукоснительное исполнение установленных правил. Унификация и строгий надзор за

образовательным процессом позволили поднять уровень знаний, но в то же время привели к утрате уникальности и инициативе, свойственным ранее российской школе. Хотя меры, принятые в этот период, повысили общий уровень образованности и подготовили страну к профессиональному труду, они породили напряжение между требованиями власти и желаниями молодежи, стремящейся к свободе и независимости мысли. Вопрос согласования государственных задач и индивидуальных устремлений остался актуальным вплоть до конца XIX века, оставаясь предметом острых споров и разногласий.

Огромный вклад в систему образования и воспитания того времени внес К.Д. Ушинский. Главное место в теоретическом наследии Ушинского занимает его теория воспитания. Не отделяя обучения от воспитания, К. Д. Ушинский отдавал приоритет воспитанию, в основу которого должен быть положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовно-нравственной традиции православия. Педагог считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным нравственным чувством в человеке [6, с. 197]. Следуя принципу развивающего обучения, ведущему начало от И.Ф. Гербарта, Ушинский протестовал против разделения функций воспитания и обучения, указывая на единство этих двух начал в формировании гармонично развитой личности [11, с. 432].

Константин Дмитриевич Ушинский сделал особый акцент на разработке оптимальной организации учебного процесса в начальной школе, считая целесообразным интегрированное построение уроков, сочетающее разные виды деятельности. Наибольшее признание заслужила его работа по решению проблем начального обучения детей. Творческое наследие Ушинского затрагивает почти все ключевые аспекты педагогической теории и предлагает одну из лучших методик начального обучения, соответствующих уровню своего времени [5, с. 510].

В 1920-е годы произошла ликвидация прежней структуры школьной системы, сложившейся до революции. Основываясь на документах – Положении и Декларации о единой трудовой школе (октябрь 1918 г.), было введено единое бесплатное общее образование, включавшее две ступени: начальная пятилетняя ступень и последующая четырехлетняя ступень. Было закреплено право каждого гражданина получать образование вне зависимости от расы, национальности и социального статуса, провозглашалось равноправие женщин и мужчин в сфере образования, возможность обучения на родном языке учащихся, строгое отделение школы от религии и обязательная связь образовательного процесса с практическим трудовым опытом [2, с.6]. В 1918 году правительством были приняты важные нормативные акты, призванные сформировать правовую основу реформирования образовательной системы страны. Среди них постановления об отделении школы от религиозных институтов, права национальных меньшинств организовывать учебные заведения с родным языком преподавания, введение смешанного обучения в школах различных типов и прочие меры. Формирующаяся на данном этапе система воспитывает, прежде всего, члена коллектива, жертвующего собственными интересами в пользу общественных. Идея растворения индивидуальности в группе отчетливо проявлялась в трудах ведущих теоретиков советской педагогики тех лет – Павла Петровича Блонского и Надежды Константиновны Крупской. Хотя сама Крупская критиковала традиционную школу за игнорирование индивидуальных особенностей учеников («массовость подхода»), её собственные рекомендации фактически утверждали необходимость полного подчинения учащегося интересам детского коллектива [4, с.3].

Трудовое воспитание в этот период носило ярко выраженный политизированный характер. Учитывая специфику детской психологии и недостаточную степень общеобразовательного уровня учащихся, низкую критичность в восприятии и начальную внушаемость, можно считать данный метод трудового воспитания достаточно эффективным для своего времени [3, с.2]. Трудолюбие понималось советскими педагогами как элемент морального облика, базирующийся на интересе к коллективному виду деятельности. В этом смысле ученые и педагоги исходили из взаимосвязи моральных установок советского общества – трудолюбие, по мнению большинства, продуцировалось такими качествами личности, как активность, добросовестность, исполнительность [10, с.12]. В условиях перестройки советского общества наиболее передовые педагоги видели пути реформирования трудового воспитания в осуществлении связи образовательного и воспитательного процессов с теми политическими и идеологическими процессами, которые протекали в обществе. Много говорилось о базировании воспитания на основе демократизации, гласности, гуманизма, не забывали и о коллективистском подходе [12, с.7]. Новым направлением в подготовке учащихся школ при этом можно считать попытку ориентации на качественный результат деятельности, на достижение высокого уровня мастерства, творческий подход к процессу труда, другими словами, на то, что называлось «эстетизацией» труда.

Таким образом, воспитательная система советской эпохи отличалась строгой централизованностью, идеологизацией и направленностью на формирование всесторонне развитого гражданина социалистического общества. Основной целью являлось воспитание нового типа личности – активного строителя коммунизма, преданного государству и готовым пожертвовать своими интересами ради общих целей. Школа активно внедряла принципы трудового воспитания, взаимосвязи учебного процесса с производственной деятельностью и участие школьников в общественной жизни. Несмотря на свою жёсткую ориентацию на коллективизм и политический контроль, советская воспитательная система обладала рядом положительных аспектов. Она обеспечивала доступ к образованию практически всему населению, содействовала развитию патриотизма, дисциплинированности и уважения к труду. Однако, наряду с достоинствами, существовал и ряд серьёзных недостатков: подавление индивидуального начала, недостаток свободы творчества и самостоятельности, упрощённый подход к формированию мировоззрения, нередко ведущий к конформизму и пассивности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что советская воспитательная система имела двойственный характер: с одной стороны, способствовала массовому охвату образованием и достижению определённых социальных целей, с другой стороны, ограничивала индивидуальные проявления личности и независимость мышления.

Современные воспитательные системы общеобразовательных организаций: вызовы, проблемы, перспективы. Проблемами становления и развития воспитательных систем занимались многие отечественные исследователи - Е.Н. Барышников, И.Е. Булатников, А.П. Бредихин, Б.З. Вульфов, В.А. Караковский, А.В. Киричук, И.А. Колесникова, М.Н. Коротких, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов и др. Предложенные ими определения отражают разные аспекты этого сложного социально-педагогического феномена, по-разному трактуют функции и назначение воспитательной системы. Далее будут более

подробно рассмотрены некоторые авторы и их подходы к определению воспитания и воспитательной системы.

Теория воспитательных систем (А. Т. Куракин, JL И. Новикова, В. А. Караковский, Н.JI. Селиванова) в педагогике занимает в настоящее время особое место. Зародившаяся в 80-е годы 20 века, она стала основой разветвленной научной школы, представители которой провели многочисленные исследования различных аспектов проблематики воспитательных систем. В рамках данного подхода воспитательная система школы – это область согласованного личностного влияния коллектива педагогов на учеников, которое лишь подкрепляется воспитательными мероприятиями и системой организационных условий. Она имеет достаточно сложную структуру:

- цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых система создается);
- деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий,
- рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность;
- среда системы, освоенная субъектом,
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему,
- развитие этой системы.

При этом в научно-педагогических публикациях разделяют понятия «воспитательная система», «педагогическая система», «система воспитательной работы». Педагогическая система – это более узкое понятие, чем воспитательная система, но она – костяк воспитательной системы, ее остов. Под системой воспитательной работы, как правило, понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели. В лучшем случае, это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки», нередко под давлением извне. Воспитательная система – это постоянно развивающийся феномен. «Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия детей, те или иные деятельности, организационные структуры; усложняется и упоминается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация...» [12, с. 9].

Среди российских ученых внесла свой вклад в изучение воспитательных систем Л.И. Новикова, о которой уже говорилось выше. Ее научная школа сложилась вокруг следующих теоретических положений:

- воспитание - это управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий;
- воспитательная система - это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Воспитательная система может быть создана на базе различных образовательных учреждений (школа, вуз, учреждение дополнительного образования и др.);
- структура воспитательной системы включает в себя: цели, выраженные в исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающую реализацию концепции.

Другой российский ученый - В.А. Караковский в своих работах рассматривает воспитательные системы как сложные социальные и культурные конструкции, направленные на формирование личности. Воспитание рассматривается важнейшей социально-педагогической ценностью как целенаправленное управление развитием личности; как часть культуры и источник культуры, ценностный блок образования. И делается научно, социально, педагогически обоснованный вывод о приоритетной роли воспитания в системе образовании. В.А.Караковский рассматривает воспитание в органичной связи с социально-общественными реалиями, субъективными и объективными факторами и определяет сущностные изменения, которые необходимо учитывать в образовательной деятельности систем воспитания современных детей: «преобладание сословных ценностей, связанных с выживанием, с личным успехом и благополучием»; усиление эгоистических тенденций и ослабление социально значимых ценностей; чрезмерно высокий уровень социального неравенства; «агрессия информационной среды, пропагандирующая культ силы, вызывающая презрение к слабым, неудачникам». В базовой модели «Школы воспитания» Караковского воспитатель - ее главный субъект представлен в «едином лице» и образе», интегрирующим отечественные ценности педагога и инновации нового времени [1, с.22].

Петербургские исследователи И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников считают, что «воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения» и тем самым подчёркивают значимость организационно-процессуальной стороны воспитательной деятельности. Е.Н. Степанов полагает, что «главное предназначение воспитательной системы заключается в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности воспитанника» [8, с.2].

В своей работе «Воспитание, как часть процесса социализации» А.В. Мудрик пишет, что воспитание становится специальной функцией общества и государства, т. е. окончательно оформляется в специфический социальный институт. Проанализировав историю развития воспитания в обществе с античных времен, автор утверждает, что:

- воспитание выделяется в автономную составляющую процесса социализации;
- воспитание дифференцируется на семейное, религиозное, социальное, диссоциальное и коррекционное, роль, значение и соотношение которых не остаются неизменными;
- в процессе социального воспитания выделяются как его составляющие сначала обучение, а затем образование;
- воспитание распространяется от элитарных слоев общества к более низким и охватывает все большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);
- меняются задачи, содержание, стиль, формы и средства воспитания;
- растет значение воспитания: оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт [7, с.11].

На сегодняшний день в основу концепции воспитания Министерства образования РФ, принято определение, данное Х.Й. Лийметсом, который рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности. Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого, то воспитательная система выглядит иначе и не сводится только к системе педагогической. С одной стороны, эта система психолого-педагогическая, с другой – социально-педагогическая, и влияет она не только как педагогический фактор, но

и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, руководителями; через психологический климат, позволяющий объединять детей и взрослых). Педагогическая система, таким образом, – более узкое понятие, чем воспитательная система, но она является ее основой.

В результате анализа различных подходов к определению воспитательной системы можно сделать вывод о многообразии и многослойности данного понятия. Воспитательная система представляет собой интегративную структуру, в которой взаимодействуют образовательные, социальные и культурные компоненты, способствующие формированию личности. Таким образом, воспитательная система должна рассматриваться как динамичное и открытое образование, способное адаптироваться к изменяющимся условиям и потребностям, что, в свою очередь, требует дальнейших исследований и практических разработок в данной области. Важно, чтобы все элементы воспитательной системы работали в синергии, обеспечивая гармоничное развитие личности и ее успешную интеграцию в социум.

Говоря о современной воспитательной системе школы, следует рассмотреть, из каких элементов она состоит (см. рисунок 1).

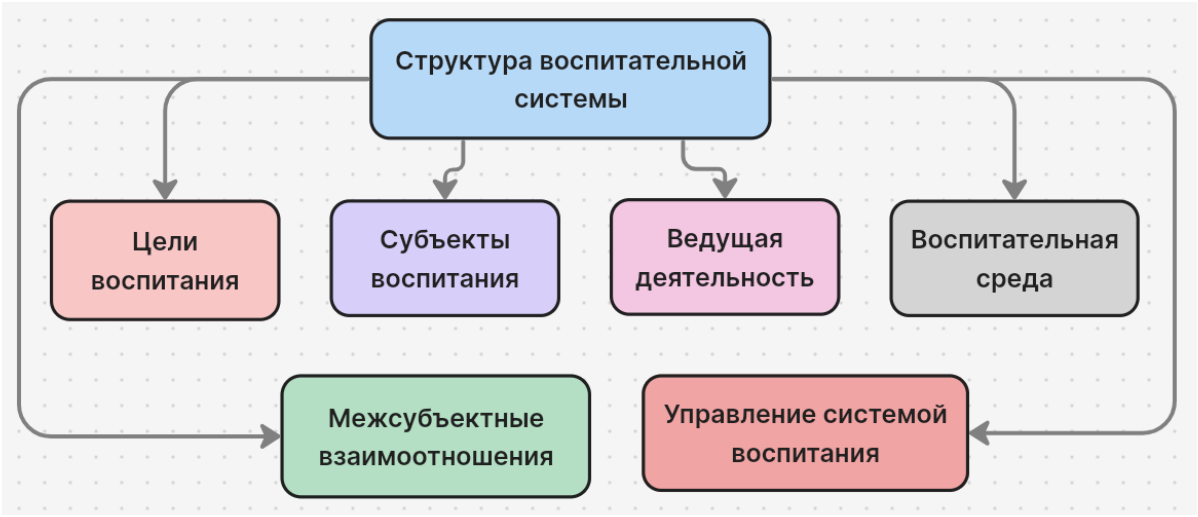


Рисунок 1 - Структура воспитательной системы школы

Современная педагогика рассматривает учителей и обучающихся одновременно как активных участников воспитательного процесса, совместно формулирующих цели, определяющих задачи и реализующих их таким образом, чтобы сделать воспитание значимым для каждого участника. Ученые подчеркивают важность управления именно самим процессом воспитания, направленным на гармоничное развитие личности ребёнка, а не на прямое воздействие на нее. Методы авторитарного влияния уступают место интерактивному взаимодействию, направленному на совместное познание истины, организацию воспитательных ситуаций и стимулирование творческой активности детей.

Принципы современной воспитательной системы утверждают, что развитие личности выходит за рамки социального заказа, предполагая комплексное совершенствование человека и раскрытие его потенциала. Человек воспринимается не как объект внешнего управления, а как самостоятельный субъект своего собственного становления, активное начало которого заложено в самой природе человеческой личности.

Создание воспитательной системы – коллективный труд всех педагогов, результатом которого становится многообразие форм её воплощения, зависящих от уровня взаимодействия различных участников педагогического процесса. Такая система постоянно развивается и меняется вследствие динамики взаимоотношений внутри неё. Её устойчивость зависит от стабильности межличностных связей, структурированности среды и сплочённости группы. Нарушение баланса ведет к усилению индивидуализма, росту конфликтов и отклонениям от установленных норм поведения.

На сегодняшний день в школе сложилась непростая ситуация с воспитанием подрастающего поколения. Современное состояние общества требует новых идей и современных подходов к воспитанию школьников. Будучи президентом России Д.А. Медведев (2008-2012) в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной 4 февраля 2010 г., сформулировал главную задачу современной школы как «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире». Решать подобные задачи возможно лишь при переходе на новый уровень современных научных знаний о педагогических процессах и явлениях, использовании материалов, разработанных и апробированных на экспериментальных и инновационных образовательных площадках.

Современная воспитательная система школы сталкивается с серьезной проблемой - зависимостью от степени заинтересованности родителей в воспитании своего ребенка. Современные школьники выросли в семьях молодых родителей, чье детство пришлось на эпоху перестройки, когда разрушалась советская образовательная система, традиционные ценности социализма теряли авторитет, а общественные нормы поведения размывались. Это было время доступности любых учебных материалов, отсутствия контроля над качеством учебной литературы, быстрого обогащения отдельных групп населения на фоне массовой нищеты большинства граждан. Именно тогда школа утратила роль ведущего института воспитания, передав ответственность за это родителям, испытывавшим серьезные трудности в тяжелые 90-е годы прошлого века. Многие образовательные учреждения столкнулись с проблемами взаимодействия педагогов и семей учеников: нередки ситуации, когда родители игнорируют советы учителей, не поддерживают инициативы по социальной адаптации детей, обучению и поддержанию дисциплины. Некоторые видят в действиях учителя попытку вмешательства в семейные дела, отвергают предложение сотрудничать на равных. Причина подобного отношения кроется в разрушении устоявшейся модели отношений между школой и семьёй. Для восстановления этой связи на новом уровне потребуется значительное количество времени и значительных усилий.

Еще одна, не менее важная проблема современной системы воспитания в школе – это проблема стабильной работы команды педагогов и расширение их численного состава [9, с.27]. Сегодня в «штаб воспитательной работы» входят завуч по воспитательной работе, советник директора по воспитанию, педагог-психолог, социальный педагог и педагоги организаторы. Однако в российской реальности штаб воспитательной работы существует не во всех школах, поскольку не все педагоги заинтересованы в его создании и поддержании его функционирования. Воспитательная система образовательного учреждения должна включать и педагогов, и учащиеся, и их родители, и совет школы, и другие лица, заинтересованные в эффективной работе образовательного учреждения.

Важно не только привлекать новых сторонников создания и развития воспитательной системы, но и удержать тех, кто стоял в начале пути. Такие педагоги нередко в конце этапа становления воспитательной системы ощущают дефицит новизны в деятельности, у них появляется состояние усталости, недовольство соотношением затраченных усилий и полученными результатами.

Главная проблема современной воспитательной системы заключается в серьёзном расхождении между классическими подходами, применявшимися ранее в школах, и совершенно иным типом детей, растущим в цифровую эпоху. Раньше школа выполняла роль основного источника знаний и нравственного воспитания, диктуя ученикам чётко заданные стандарты поведения и нормативы освоения знаний. Однако сегодняшний мир кардинально изменился, породив новое поколение детей, чьё сознание сформировано информационным потоком интернета, мобильными технологиями и постоянными переменами окружающей среды. Современные дети привыкли жить в быстром ритме, легко получать доступ к практически неограниченному количеству информации, руководствуясь собственными предпочтениями и желаниями. Они выросли в обстановке высоких ожиданий, разнообразия возможностей и огромных информационных потоков, поэтому традиционные методы воспитания и учения воспринимают как устаревшие и неэффективные. Постоянные требования соблюдать дисциплину, подчиняться инструкциям и ориентироваться исключительно на академические показатели кажутся многим молодым людям бессмысленными и несправедливыми. Возникающий конфликт выражается в виде снижения заинтересованности учащихся в учебном процессе, роста сопротивления школьным нормам и требованиям, низкой эффективности воспитательной работы и негативного отношения к общеобразовательной системе в целом. Современные дети хотят видеть ясную связь между приобретаемыми знаниями и будущей жизнью, ожидая от школы практических навыков и опыта, которые пригодятся в будущем. Им недостаточно просто усваивать факты и формулы, они ждут практической пользы и личного смысла в каждом занятии. Для решения этой проблемы необходимо глубокое изменение концепции воспитания, основанное на признании ведущей роли ребенка в формировании собственной траектории обучения и личностного развития. Задача школы – поддерживать детскую инициативу, способствовать раскрытию талантов и обеспечивать необходимые ресурсы для достижения поставленных целей. Наставничество и помощь, а не жесткий контроль и регламентация должны стать основой образовательного процесса. Создание комфортной атмосферы для проявления самостоятельности, принятие ошибок как части естественного этапа взросления, поддержка индивидуальной траектории развития – вот те шаги, которые позволят преодолеть существующий разрыв между поколением учеников и традиционными формами воспитания.

Список литературы

1. Алиева Л. В. В.А.Караковский о приоритете «базовой модели школы воспитания» в системе основного образования детей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №1 (36). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-a-karakovskiy-o-prioritete-bazovoy-modeli-shkoly-vospitaniya-v-sisteme-osnovnogo-obrazovaniya-detey

2. Быкова Елена Юрьевна Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг. : организационные и идеологические аспекты // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2011. №1 (13). URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-shkolnogo-obrazovaniya-v-sssr-v-1917-1930-gg-organizatsionnye-i-ideologicheskie-aspekty

3. Гребенев Игорь Васильевич, Сомова Дарья Витольдовна Трудовое воспитание в советской школе: парадоксы становления и развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. №3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trumovoe-vospitanie-v-sovetskoy-shkole-paradoksy-stanovleniya-i-razvitiya

4. Детское коммунистическое движение: Сборник статей и речей Крупской, Ярославского, Бухарина и др. М.: Молодая гвардия, 1926. 144 с.

5. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

6. История педагогики. Ч. 2. С XVII до середины XX вв. / под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 304 с., (дата обращения: 22.07.2025).

7. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. №10. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/vospitanie-kak-sostavnaya-chast-protsessa-sotsializatsii

8. Ольга Владимировна Воспитательная система ССУЗа: ценностно-смысловые основы профессионального становления личности специалиста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-ssuza-tsennostno-smyslovye-osnovy-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti-spetsialista

9. Селиванова Наталья Леонидовна Воспитательная система: проблемы прошлого, настоящего, будущего // Народное образование. 2010. №9. URL: https://cyberleninka.ru /article/n/vospitatelnaya-sistema-problemy-proshlogo-nastoyaschego-buduschego

10. Сомов, В. А. Трудовое воспитание в советской школе в 1984–1991 гг. (на примере Горьковской области) / В. А. Сомов, Д. В. Сомова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (30). – С. 54–62.

11. Старикова Л. Д. История педагогики и философии образования. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 434 с.

12. Филиппов Г.А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – С. 12.

1.3. Ретроспективный анализ стратегических документов в сфере образования

Современный этап развития системы образования в Российской Федерации характеризуется высокой степенью динамики социальных, технологических и экономических преобразований, а также совершенствованием архитектуры государственного стратегического планирования. В этих условиях разработка Стратегии развития образования до 2036 года (далее – Стратегия - 2036) приобретает принципиально важное значение не только как инструмент долгосрочного управления отраслью, но и как элемент выстраивания целостной, согласованной и иерархически упорядоченной системы целей, задач и индикаторов, встроенной в государственную стратегическую повестку. Необходимо обеспечение содержательной и институциональной сопряженности

Стратегии с действующими документами стратегического уровня – прежде всего с указами Президента Российской Федерации о национальных целях развития и ежегодными Посланиями Президента Российской Федерации Федеральному Собранию, которые в совокупности задают ценностно-целевые ориентиры государственной политики, выступают источниками целеполагания для национальных проектов, государственных программ и иных инструментов реализации политики. Они задают референтную систему целей и для отраслевого планирования в образовании, встраивание Стратегии-2036 в эту систему позволяет обеспечить преемственность и согласованность целеполагания, сопоставимость показателей, синхронизацию ресурсов и управленческих решений, а также минимизацию рисков фрагментации и дублирования мер.

В соответствии со ст. 11 Федерального закона «О стратегическом планировании в Российской Федерации» к документам стратегического планирования, в рамках целеполагания на федеральном уровне относятся [24]:

- ежегодное Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации;
- стратегия социально-экономического развития Российской Федерации;
- стратегия национальной безопасности Российской Федерации;
- стратегия научно-технологического развития Российской Федерации.

Согласно ст. 15 Федерального закона «О стратегическом планировании в Российской Федерации», основные целевые установки развития всех отраслей и социально-экономических систем формируются в ежегодном Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации (далее – Послание Президента РФ), которое выступает базой для установления стратегических целей и приоритетов социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности, определения направлений их достижения и ключевых задач, а также для последующей разработки иных документов стратегического планирования [24].

Во исполнение положений Посланий Президента РФ формируются поручения и нормативные акты, которыми конкретизируются стратегические цели и приоритеты социально-экономического развития, направления их достижения, а также перечень документов стратегического планирования, подлежащих разработке. Особый исследовательский интерес представляет реализация основных идей в сфере образования, заложенных в Посланиях Президента РФ: переход от политико-программных тезисов к конкретным инструментам и результатам, трансляция ежегодно формируемых приоритетов в конструкции национальных проектов и федеральных проектов, а также институциональная закрепленность этих приоритетов в механизмах планирования и мониторинга. Целью настоящего исследования является ретроспективный анализ указанных стратегических источников за последние три десятилетия на базе документального и контент-анализа, выявление устойчивых и эволюционирующих стратегических ориентиров в сфере образования, механизмов их институционализации и реализации, а также формулирование методологических оснований для проектирования и актуализации Стратегии-2036.

Институту Посланий Президента РФ, как публичных обращений главы государства к обеим палатам парламента, регламентированного статьей 84 Конституции РФ - уже три десятилетия [3].

Первое послание Президента РФ прозвучало 24 февраля 1994 года и задало опорные векторы образовательной политики переходного периода: удержание кадров высшей школы и науки, введение паритетного финансирования региональных образовательных систем, реформа системы управления образованием, разграничение полномочий по управлению системой образования между уровнями власти, внедрение механизмов управления качеством образования [7]. К ключевым направлениям также можно выделить задачи реформы содержания образования - задан вектор на переход к развивающему обучению, вариативности и образованию по выбору, что открыло путь к многообразию учебных курсов, программ и учебников, а также к обновлению организационных форм учебного процесса. Была отмечена незавершенность формирования экономических механизмов, подкрепляющих правовые гарантии доступности образования: вопросы собственности учебных заведений, ведомственной принадлежности, полноты и ритмичности финансирования, социальной защиты педагогов и обучающихся. Особо выделена необходимость внедрения гибких регуляторных механизмов качества, среди которых - аттестация педагогических работников, аттестация/аккредитация образовательных организаций, лицензирование образовательной деятельности. В последующих Посланиях президента РФ 90-х годов отмечена необходимость введения государственных стандартов образования и налаживание системы контроля качества на всех уровнях образования. Особенно выделена обеспечения доступности образования в сложных экономических условиях и стимулирование внебюджетного финансирования, но с концептом «вместе с бюджетным, а не вместо него». В Послании Президента РФ 1999 года отдельно выделена проблематика поддержки статуса учителя и активизации мер против подростковой преступности, наркомании и беспризорности, защите детей беженцев/переселенцев и обучающихся с ОВЗ [7]. Выделены направления развития высшей школы, основные из которых –диверсификация доходов для снятия проблемы недофинансирования системы, интернационализация - вхождение отечественной высшей школы в международное образовательное пространство, создание научно-образовательных комплексов. Выделена проблематика развития университетской инновационной среды - создание технопарков, центров подготовки и переподготовки кадров для наукоемкого предпринимательства. Констатировано несоответствие структуры профессиональной подготовки кадров потребностям экономики и регионов, система дублирования функционала начального и среднего профессионального образования, подчёркнута необходимость быстрой переориентации образовательных программ к требованиям рынка труда и механизмам переподготовки. Обозначена острая потребность в обновлении гуманитарного компонента образовательного процесса, ориентированного на гражданственность, патриотизм и правовую культуру. Подчеркнуты три основных стратегических направления развития образования актуальные на тот период - всестороннее обновление содержания образования, особенно гуманитарного, создание эффективной системы учебного книгоиздания на основе активной протекционистской политики государства, создание системы переподготовки работников образования, особенно в сфере управления.

Как реализацию основных направлений, поставленных в посланиях Президента РФ 90-х годов можно отметить: меры по противодействию оттоку кадров из высшей школы были приняты гораздо позднее – внедрение грантовых механизмов привлечения и удержания ведущих исследователей и молодых кадров, публикация целевых ориентиров

по оплате труда и академической карьере, реализация программы академического лидерства университетов. По созданию научно-образовательных комплексов - сформированы устойчивые формы кооперации вузов, РАН и промышленности, созданы национальные исследовательские и опорные университеты, был также принят в 1996 году Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» [23]. Паритетное финансирование реализовывалось в дальнейшем через федеральные целевые программы развития образования (2001–2015), государственную программу «Развитие образования», механизмы софинансирования.

Реформа содержания и технологий обучения в школе реализовывалось переходом на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования (в период 2009–2012 гг. и обновления 2021–2023 гг.), введением в образовательный процесс понятий «метапредметных результатов» и «функциональной грамотности», развитием национальной системы оценки качества.

Задачи по совершенствованию управления системой образования включали реализацию федеральной программы развития образования (ФПРО), которая в соответствии со ст. 12. Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 являлась организационной основой государственной политики РФ в области образования, но она начала реализовываться с 2000 годов [2]. Также отдельным направлением этой задачи является проблематика разграничения полномочий органов управления образованием различных уровней, цитата Послания Президента РФ от 1994 года: «Централизованное финансирование школы из госбюджета стало объективным тормозом ее развития, из госбюджета должно финансироваться капитальное строительство. Другая часть должна покрываться за счет муниципальных средств, что следует отразить в законе о местном самоуправлении» - дает целевой ориентир в системе разграничения полномочий.

Таким образом, содержательный «каркас» Посланий Президента РФ этого периода был в дальнейшем трансформирован в устойчивые институты: правовое разграничение полномочий по управлению и финансированию системой образования, создание многоуровневой системы обеспечения качества, развитие государственно-общественных форм управления, внедрение в систему управления программно-проектных механизмов.

Следующее десятилетие (2000–2011 гг.) можно рассматривать в следующем контексте - в Посланиях Президента РФ системно задавались векторы модернизации образования, которые последовательно институционализировались в нормативно-правовых актах. Послание Президента РФ 2001 г. обозначило триаду задач: разработку государственных образовательных стандартов, внедрение нормативно-подушевого финансирования, формирование независимой системы аттестации обучающихся и контроля качества [7]. Данные задачи были реализованы в нормативных документах и на практике:

- утверждён федеральный компонент государственных образовательных стандартов, что стало переходным этапом к ФГОС второго поколения;

- институционализирована модель ЕГЭ - как общенациональной формы государственной итоговой аттестации выпускников школы, создан федеральный орган надзора и контроля качества образования - Рособрнадзор;

- произошли изменения правового статуса учреждений, начало поэтапно внедряться нормативно-подушевое финансирование, что окончательно было закреплено в

Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [25], как базовый принцип расчёта субвенций и затрат по контингенту обучающихся.

Впервые в Послании Президента РФ 2006 г. акцентирован вызов конкурентоспособности российской системы образования, что инициировало создание сети федеральных и национальных исследовательских университетов в 2006–2011 годах, запуск программы повышения конкурентоспособности ведущих вузов «5-100», участие Российской Федерации в международных сопоставительных исследованиях в системе образования, запуск приоритетного национального проекта «Образование» [7].

Послание Президента РФ 2008 г. анонсировало национальную образовательную стратегию «Наша новая школа», утвержденную впоследствии решением Совета при Президенте России от 19 января 2010 года. Послание Президента РФ 2009 г. детализировало требования к качеству образования: новые образовательные стандарты, введение мониторингов деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, модернизацию системы педагогического образования и механизмов повышения квалификации учителей, возможность привлечения отраслевых специалистов к преподаванию в профильных классах [7]. Впервые в Послании Президента РФ 2010 г. прозвучала проблема обеспечения доступности дошкольного образования и вариативных форм его обеспечения.

Данные задачи были реализованы в нормативных документах и на практике:

- утверждены ФГОС начального, основного и среднего общего образования;
- утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [6];
- законодательно закреплены процедуры промежуточной и государственной итоговой аттестации, запущены национальные исследования качества и всероссийские проверочные работы как элементы НСОКО;
- показатель доступности дошкольного образования с 3 до 7 лет закреплён в так называемых «майских указах» Президента РФ 2012 года - Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2012 №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [16], что обеспечило включение показателя в систему государственного мониторинга и программно-целевых инструментов;
- целевые ориентиры по доведению средней зарплаты учителей до средней по региональной экономике закреплены в Указе Президента РФ от 07.05.2012 № 597 [17];
- нормативная основа развития профильного обучения и практико-ориентированного образования задана «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» [4] и в последующем закреплена во ФГОС и примерных образовательных программах.

Таким образом, реализация задач и направлений Посланий Президента РФ периода 2000-х годов привела к системной смене парадигмы: от «федерального компонента» образовательных стандартов к ФГОС, от единичных измерителей к многоуровневой системе оценки качества, от неструктурированной системы профессионального развития педагогических кадров - к регламентированной траектории повышения квалификации и аттестации. Содержательная преемственность приоритетов прослеживается по четырём траекториям: стандартизация (ФГОС), институционализация оценки качества (ЕГЭ, ГИА, НСОКО), изменение финансово-экономической модели (нормативное подушевое финансирование, новая система оплаты труда), кадровая политика (профессиональные стандарты, модель аттестации, модернизация системы повышения квалификации).

На заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 29 июля 2010 года были определены ключевые параметры национальных проектов на 2011-2013 годы. В рамках реализации трех основных проектов – «Образование», «Здоровье» и «Доступное жилье». Проектом «Образование» ставилась задача по развитию сети передовых отечественных университетов, на что было предусмотрено финансирование в размере 41 миллиарда рублей. Также планировалось ежегодно поддерживать не менее 25 региональных программ, нацеленных на оптимизацию инфраструктуры образования и внедрение новых финансово-экономических инструментов управления.

В следующее десятилетие 2011 – 2020 годов задана долгосрочная стратегическая рамка образовательной политики, в которой приоритеты социальной эффективности, качества и доступности сочетаются с ценностной и воспитательной повесткой.

В Послании Президента РФ 2012 года были поставлены задачи [7]:

- повышение оплаты труда работников социальной сферы (включая образование) и параметры целевых значений, которые закреплены в «майских указах» Президента РФ 2012 года;

- создание системы публичного мониторинга качества образования, которое было институционализировано в механизме независимой оценки качества условий оказания услуг (НОКО);

- задача укрепления духовно-нравственной основы и опора на институты передачи традиционных ценностей, закреплена в Указе Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [19];

- полноценное развитие и реализация воспитательной компоненты в школе, реализовано в Стратегии развития воспитания до 2025 года, утвержденное Распоряжением Правительства России от 29.05.2015 г. №996-р [15].

В Послании Президента РФ 2013 года приоритет в сфере образования был отдан темам повышения качества образования, реформированию кадровой политики и финансовых механизмов:

- анонсирован курс на повышение качества социальных услуг и переход на эффективный контракт, подкрепленный отраслевыми «дорожными картами» и параметрами оплаты труда сотрудников сферы образования;

- системно поставлено направление профессионального роста учителя, в связи с этим разработан и утвержден профессиональный стандарт педагога, обновлен порядок аттестации педагогических работников, обозначены контуры непрерывного повышения квалификации;

- обозначена проблема ликвидации третьей и сокращения второй смены в школах на фоне ожидаемого роста контингента обучающихся [7].

В Послании Президента РФ 2014 года приоритет был отдан модернизации системы среднего профессионального образования (СПО) и развитию системы квалификаций, отдельно выделена проблематика перегруженности школ, поэтому поставленные задачи включали:

- формирование Национального совета по профессиональным квалификациям и формирование сети центров независимой оценки квалификаций, развитие конкурсов профессионального мастерства (в т. ч. по стандартам WorldSkills);

- развитие дополнительного образования, в школе как элемента социализации и профориентации обучающихся;

- реализация мер по ликвидации третьей смены и сокращение второй смены в школах.

В Послании Президента РФ 2015 года ключевыми темами в сфере образования заявлены: профессионализм педагогических кадров, образовательная инфраструктура и внедрение новых технологий, в связи с этим:

- поставлена задача масштабного строительства/реконструкции школ, что реализовалось в государственной программе «Развитие образования» (2018–2025) [14] и федеральном проекте «Современная школа» [8].

В Послании Президента РФ 2016 года образовательная повестка была сконцентрирована на инфраструктурной модернизации школ, содержательном обновлении образовательного процесса и наращивании кадрового потенциала педагогов [7]. Зафиксированы задачи: масштабная программа реконструкции и строительства школ с современными и комфортными условиями, ликвидация третьей смены и последующее сокращение второй, системное повышение квалификации учителей, укрепление воспитательной компоненты и ориентации на формирование нравственной личности, рост исследовательской и инженерной культуры школьников (через сеть детских технопарков), институционализация поддержки одарённых детей на региональном уровне по модели образовательного центра «Сириус», развитие волонтёрства, как механизма социальной социализации и гражданского участия. Направления, заявленные в 2016 году, также институционализированы в паспорте федерального проекта «Современная школа» и в государственной программе «Развитие образования» [8,14]. Задачи развития индивидуальных траекторий и цифровых навыков получили развитие в федеральных проектах «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребёнка» и «Современная школа» национального проекта «Образование» [8].

Для обеспечения эффективности реализации намеченных планов, потребовалась оптимизация механизмов стратегического планирования. Эта потребность нашла свое отражение в Указе Президента РФ от 30.06.2016 №306 в создании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам [18]. Посредством данного решения была произведена реорганизация действовавших в то время консультативных структур: Совет по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике, а также Совет по жилищной политике и повышению доступности жилья - были упразднены. Созданный Совет по стратегическому развитию и приоритетным проектам обеспечивал консолидацию усилий по формированию предложений для Президента РФ, касающихся разработки и реализации наиболее важных направлений стратегического развития, а также определения параметров первоочередных проектов и программ на федеральном уровне.

В завершение этапа реформирования 13 июля 2016 года на заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам был утвержден перечень из одиннадцати основных направлений развития России на периоды до 2018 и 2025 годов. Этот список включал в себя такие области, как: совершенствование систем здравоохранения и образования, расширение доступа к ипотечному и арендуемому жилью, решение проблем жилищно-коммунального хозяйства и улучшение городской

среды и др. В течение 2016-2018 годов были утверждены 29 приоритетных проектов, охватывающих широкий спектр направлений государственной политики.

В Послании Президента РФ 2018 года акценты смещены к качеству и индивидуализации образования: признана высокая результативность и конкурентоспособность отечественной начальной школы, необходимость перехода к индивидуальным образовательным траекториям и формированию межпредметных компетенций (командная работа, креативность, готовность к изменениям, цифровая грамотность), поддержка талантливых и ориентированных на постоянный профессиональный рост учителей, создание современной системы отбора и подготовки управленческих кадров – директоров школ, построение целостной экосистемы развития способностей и талантов детей на базе сети «Сириус», «Кванториумов», центров дополнительного образования, запуск ранней профориентации (проект «Билет в будущее») и движения наставничества, усиление национальной математической школы (включая создание международных математических центров), модернизацию профессионального образования, развитие прикладного бакалавриата и создание центров опережающей профессиональной подготовки, усиление экспорта образования, перевод госуслуг на принцип «одного окна» с использованием дистанционных сервисов, включая сопутствующие услуги в образовании (запись в детский сад и школу, подача документов) [7].

Реализация поставленных задач в Послании Президента РФ 2018 года была осуществлена через следующие механизмы:

- поддержка одарённых детей и внедрение инженерно-исследовательской культуры получила развитие через региональное масштабирование подхода, реализованного в образовательном центре поддержки и сопровождения одарённых детей «Сириус». Развитие сети детских технопарков «Кванториум» реализовано по линии государственной программы «Развитие образования» (2016–2020) и далее – федеральных проектов «Успех каждого ребёнка» и «Современная школа». Базовые основы дополнительного образования закреплены Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 [5]. Сеть «Кванториумов», «IT-Кубов» и региональных центров выявления и поддержки одарённых детей - существенно расширена, была выстроена связка «школа - дополнительное образование - вузы - индустриальные партнёры». Проекты «Учитель будущего» и управленческие треки для директоров школ способствовали распространению практик адресной диагностики дефицитов и модульных программ повышения квалификации;

- поставленные задачи в сфере кадровой политики подкреплены разработкой профессиональных стандартов в сфере образования, созданием Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования;

- в паспорте национального проекта «Образование» заложены федеральные проекты «Социальные лифты для каждого» и «Успех каждого ребёнка», в которых институционализированы профориентационный проект «Билет в будущее», развитие наставничества, а в федеральном проекте «Молодые профессионалы» и системе независимой оценки квалификаций - модернизация СПО и взаимодействие с рынком труда. Федеральный проект ранней профессиональной ориентации школьников 6-11 классов «Билет в будущее» реализуется в настоящий момент во всех школах Российской Федерации, с 2025 года проект перешел в состав нового национального проекта «Молодёжь и дети» и его реализация продлена до 2030 года. В системе СПО внедрены

дуальные форматы образования и в качестве итоговой аттестации, демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills;

- задача усиления математической школы получила поддержку в инструментах национального проекта «Наука» от 2018 г. (до 2021 года) [9]. Научные центры мирового уровня (НЦМУ) в математике были созданы в 2020 году в рамках национального проекта «Наука и университеты» от 2023 г. [10], реализация которого завершилась в 2024 году, но по поручению Президента РФ новый этап развития центров будет реализован в рамках Государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [1];

- правовое оформление и стимулирование добровольчества обеспечено обновлённым регулированием Федерального закона «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ и проектом «Социальная активность» в составе национального проекта «Образование» [26, 8]. Развитие волонтёрства в сферах ухода, образования, спорта и культуры институционально закреплено, сформированы устойчивые площадки вовлечения молодёжи, его дальнейшее развитие связано с признанием результатов добровольческой деятельности при поступлении в организации профессионального образования и трудоустройстве, а также с расширением данной работы в школе;

- масштабирование электронных сервисов, в том числе записи в образовательные организации на Едином портале госуслуг (ЕПГУ) снизил административные барьеры и повысил прозрачность механизма сопутствующих услуг.

Таким образом, послания 2016–2018 годов задали связную траекторию развития: от инфраструктурной модернизации и сокращения сменности - к качественным и индивидуализированным формам обучения, развитию одарённости и инженерно-исследовательских практик, укреплению кадрового потенциала школы и модернизации СПО. Запущенные механизмы обеспечили устойчивую динамику ввода «новых мест» и капитальных ремонтов в общеобразовательных организациях. Третья смена в большинстве субъектов ликвидирована, доля обучающихся во вторую смену сокращается, но сохраняется в быстрорастущих агломерациях, что требует долгосрочного территориального планирования и синхронизации с жилищной застройкой и социальной инфраструктурой. Масштабирование цифровых платформ и сервисов в образовании и сопутствующих сферах сопровождалось ростом доступности качественных ресурсов, но выявило разноскоростность регионов по обеспечению школ подключением и оборудованием, а также потребность в методической поддержке педагогов для эффективного использования EdTech-инструментов.

В 2018 году был опубликован Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [20], в котором в качестве национальных целей в сфере образования обозначены:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

В качестве целевых показателей до 2024 года поставлены задачи:

- внедрение на уровнях основного и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания;

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи;

- создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет;

- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды;

- внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников;

- модернизация профессионального образования;

- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний;

- формирование системы профессиональных конкурсов;

- создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства);

- увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях.

Данные задачи и целевые показатели были заложены и реализованы в национальном проекте «Образование» 2019-2024 годов по восьми федеральным проектам, входящих в его состав [7].

В Послании Президента РФ 2019 года обозначена задача сокращения количества школ, не соответствующих современным условиям обучения, подключение школ к высокоскоростному интернету для обеспечения доступа к урокам и лекциям ведущих преподавателей, олимпиадам, конкурсам и совместным онлайн-проектам с обучающимися из регионов РФ и зарубежья, что было заложено в национальном проекте «Цифровая экономика РФ» (федеральный проект «Информационная инфраструктура») [12] и национальном проекте «Образование» (федеральный проект «Цифровая образовательная среда») [8].

В Послании Президента РФ 2020 года обозначена новая задача – повышение доступности раннего дошкольного образования в яслях. Поставлена задача ускоренного создания мест для детей до 3 лет с федеральной поддержкой субъектов РФ в национальном проекте «Демография». Предложено обеспечить бесплатным горячим питанием всех обучающихся 1–4 классов за счёт трёхуровневого софинансирования, данная инициатива получила закрепление в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. С учётом демографических трендов поставлена задача актуализации целевых показателей и мероприятий национального проекта «Образование» по созданию новых школьных мест. Отдельно выделена проблематика развития дополнительного образования, укрепление сети технических, инженерных кружков/центров и условий для художественного образования - данные задачи были зафиксированы в федеральном проекте «Успех каждого ребёнка» [8] и Концепции развития дополнительного образования до 2030 года [5].

Особый акцент выделен на создании национальной системы профессионального роста учителей, поставлена задача охватить ею не менее половины педагогов, которая была отражена в показателях федерального проекта «Учитель будущего» и обновление регуляторики профессионального развития [8]. Также в Послании Президента РФ 2020

года анонсирована федеральная доплата классным руководителям. Предложено увеличивать бюджетные места в высшем образовании с приоритетом региональных вузов в территориях кадрового дефицита (медицина, педагогика, инженерия) и ежегодные распоряжения Правительства РФ закрепили перераспределение контрольных цифр приема в пользу субъектов РФ. Отмечена роль платформы «Россия – страна возможностей», как механизма выявления и продвижения талантов.

В Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» постулированы национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года [21]:

1) сохранение населения, здоровье и благополучие людей;

2) возможности для самореализации и развития талантов;

3) комфортная и безопасная среда для жизни;

4) достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство;

5) цифровая трансформация.

А в качестве целевых показателей в сфере образования, характеризующих достижение национальных целей к 2030 году обозначены:

- вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

- обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования;

- создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;

- увеличение доли граждан, занимающихся волонтерской (добровольческой) деятельностью или вовлеченных в деятельность волонтерских (добровольческих) организаций;

- достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования.

В связи с новыми целевыми показателями Указа № 474, национальные проекты подверглись корректировке. Так, мероприятия в сфере высшего образования и науки были перенесены в самостоятельный национальный проект «Наука», при этом федеральные проекты «Поддержка семей, имеющих детей», «Учитель будущего», «Новые возможности для каждого» и «Экспорт образования» завершены досрочно в 2020 году, а с 1 января 2021 года в состав национального проекта «Образование» вошел федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Позднее, в 2023 году завершился федеральный проект «Молодые профессионалы», мероприятия которого перенесены в проект «Профессионалитет», не входящий в национальные проекты, а с 2025 года он внедрен в структуру национального проекта «Молодежь и дети» [13].

Таким образом, задачи, поставленные в Указах Президента РФ № 204 и №474 и Посланиях Президента РФ в период 2011-2020 годов, задали связную траекторию

развития: от масштабной цифровизации и содержательного обновления образования – к инфраструктурному выравниванию доступности и системной поддержке педагогических кадров.

Приоритеты и управленческие решения в Послании Президента РФ 2020-2023 годов включают в себя:

- усиление гуманитарной составляющей на всех уровнях (история, обществознание, литература, география), как элемента формирования гражданской идентичности и культурной грамотности;

- масштабирование проекта «Профессионалитет» (создание образовательно-производственных кластеров) с обновлением учебной базы, привлечением работодателей в проектирование образовательных программ и организацию производственных практик. Сформулирован количественный запрос: подготовка порядка 1 млн. специалистов рабочих профессий для приоритетных отраслей в горизонте пяти лет;

- трансформацию структуры высшей школы за счет возвращения к базовой специальной подготовке – базовое высшее образование, специализированное высшее образование, заменяющее магистратуру, ординатуру и ассистентуру-стажировку, и аспирантуру, как уровня профессионального образования, которое можно получить после специализированного;

- регулярность федеральной поддержки региональных инфраструктурных проектов с 2025 года, встроенную в архитектуру государственной программы и среднесрочного федерального бюджета – переход к систематическим федеральным трансфертам регионам на ремонт и обновление детских садов, школ, техникумов и колледжей [7].

Послание Президента РФ 2024 года подтверждает преемственность стратегической линии 2021–2023 годов и закрепило сдвиг образовательной политики к регулярным, предсказуемым механизмам инфраструктурной и кадровой поддержки, расширило инструменты целевой мотивации педагогов и усилило связку «школа–СПО–реальный сектор». Одновременно зафиксирован дальнейший разворот образовательной и научно-технологической политики к масштабным инфраструктурным и кадровым инвестициям, проектной интеграции вузов с регионами и отраслями [7].

К ключевым положениям Послания Президента РФ 2024 года относится:

- обеспечение федеральной поддержки до 2030 года субъектов Российской Федерации для ликвидации аварийных школ и перевод ремонтов на плановый цикл, поставлена задача последовательного сокращения второй смены в школах и обновления/создания медицинских кабинетов в школах;

- введение федеральной выплаты советникам директоров по воспитанию в школах и колледжах, удвоение федеральной выплаты за классное руководство и кураторство для педагогов, работающих в населённых пунктах с численностью менее 100 тыс. человек, как адресной меры выравнивания кадровой обеспеченности и мотивации на малых территориях;

- усиление и нормативное закрепление корреляции школьных программ и контрольно-измерительных материалов при аттестации; предложена возможность пересдачи ЕГЭ по одному предмету в период сдачи как инструмента снижения транзакционных рисков для выпускников;

- запуск системной ранней профориентации с 6-го класса с институциональным запросом к реальному сектору на участие в конструировании траекторий. Также

предложено масштабирование проекта «Профессионалитета» на новые отрасли (авиа- и судостроение, фармацевтика, электроника, оборонная и иные) с целевой подготовкой до 2028 года порядка 1 млн. рабочих кадров с распространением подхода на социальную сферу, услуги, туризм, культуру и творческие индустрии;

- федеральное финансирование строительства кампусов вузов и капитальный ремонт общежитий, модернизация материальной базы организаций СПО (учебные корпуса, спортивные объекты, общежития) в софинансировании с регионами;

- запуск национального проекта «Молодёжь России», как надсекторальной платформы социализации, занятости, лидерских практик и технологического предпринимательства молодёжи;

- отмечена разнонаправленность региональных зарплат учителей при сопоставимой сложности труда в силу привязки к среднемесячному доходу в субъекте Федерации, в соответствии с «майскими указами» Президента РФ. Предложено внедрение пилотной модели оплаты труда работникам бюджетной сферы в 2025 году с последующим принятием единой модели в 2026 году;

- запуск сети «перспективных школ» (лидерского уровня), со стартом строительства в 2024 году в Рязанской, Псковской, Белгородской, Нижегородской, Новгородской областях с достижением к 2030 году уровня - 12 школ во всех федеральных округах, включая Дальний Восток, Сибирь, Донбасс.

Анализ реализации задач, поставленных в посланиях Президента РФ за период 2020–2024 годы показывает значительные результаты в модернизации отрасли:

- за счёт федерального проекта «Современная школа» создан значительный объём новых мест в общем образовании, в том числе дошкольном образовании (детские сады, ясли), целевые показатели по доступности для отдельных возрастных групп достигались с разноскоростной динамикой в регионах за счет кадрового дефицита и различий в стоимости строительства и эксплуатации. Массовые закупки школьных автобусов позволили существенно омолодить парк, прежде всего в сельской местности. Ключевым фактором стала «сшивка» капитальных вложений государственной программы «Развитие образования» и механизмов национального проекта, что повысило предсказуемость финансирования и даёт регионам возможность формировать долгосрочные планы капитальных ремонтов;

- с 1 сентября 2020 года поэтапно обеспечен 100% охват обучающихся 1–4 классов бесплатным горячим питанием, основной фокус сместился на контроль качества питания и модернизацию школьных пищеблоков;

- федеральные выплаты классным руководителям и кураторам СПО стали устойчивым элементом оплаты труда. Введена новая организационная инфраструктура воспитания - советники по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, что институционально закрепило заявленную в 2021 г. новую школьную должность;

- как реализация задачи развития дополнительного образования детей и инфраструктуры развития талантов масштабированы детские технопарки «Кванториумы», центры цифрового образования «IT-Кубы», центры образования естественно-научной и технологической направленности «Точки роста», центры выявления и поддержки одарённых детей, расширен охват программами художественной направленности;

- нормативно оформлен переход к модели базового высшего образования (4–6 лет) и последующей углублённой подготовки. Это снижает транзакционные издержки смены уровней, позволяет гибко дифференцировать сроки и профили внутри одной специальности/вузов в зависимости от отраслевых потребностей. Аспирантура выделена в самостоятельный уровень, что повышает прозрачность трека подготовки научно-педагогических кадров;

- в кадровой политике особый упор сделан на поддержке педагогических кадров, профессиональном росте учителей – запущены механизмы федеральной и региональной диагностики профессиональных дефицитов педагогических и управленческих кадров, трансформации системы педагогического профессионального и дополнительного профессионального образования, реализованы механизмы наставничества. В перспективе заявлена дальнейшая институционализация национальной модели роста, включая систему оценки, карьерные треки, меры снижения кадрового дефицита в сельских территориях;

- увеличена доля контрольных цифр приема обучающихся, распределяемых в пользу региональных вузов и по дефицитным направлениям, усилены целевые форматы подготовки. Проект «Приоритет-2030», развитие университетского технологического предпринимательства встраивают университеты в региональные технологические экосистемы, создавая точки роста (студенческие технопарки, инкубаторы, акселераторы);

- производственно-образовательные кластеры, созданные в рамках проекта «Профессионалитет», обеспечили сближение программ подготовки и производственных контуров предприятий - ускорена модернизация учебного оборудования, расширены дуальные форматы обучения, сократилось «рассогласование» компетенций выпускников с запросом отраслей. Эффект усиливается через региональные соглашения с работодателями и целевой набор;

- конкурсные и образовательные треки платформы «Россия – страна возможностей» - стали важной частью экосистемы социальных лифтов, в перспективе стоит интеграция результатов в образовательные траектории и практики найма.

Послание Президента РФ 2024 года подтверждает преемственность стратегической линии Посланий Президента РФ 2020-х годов и переводит ключевые инициативы в фазу масштабирования. Успешность реализации будет определяться качеством проектного управления, скоростью нормативной настройки, кадровым обеспечением фундаментальных и инженерных направлений, а также устойчивостью механизмов финансирования. Для измеримого результата необходима синхронизация федеральных целевых установок с региональными планами развития человеческого капитала и программами развития образовательных организаций.

В 2024 году был принят Указ Президента России № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [22], в соответствии с которым разработаны новые национальные проекты на период 2025-2030 годов. Отдельного национального проекта по направлению «Образование» - не предусмотрено, но мероприятия по развитию общего и среднего профессионального образования, а также мероприятия для педагогов и международного образовательного сотрудничества - вошли в национальный проект «Молодежь и дети», а мероприятия по строительству и капитальному ремонту дошкольных организаций включены в национальный проект «Семья».

Таким образом, анализ Указов Президента о национальных целях и Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию за последние 30 лет позволяет заключить, что в сфере образования они фактически выполняют функцию программного политико-правового документа, задающего стратегические ориентиры государственной политики. Также они выступают источником целеполагания для национальных проектов и государственных программ, определяют ценностные основания и приоритеты развития отрасли, формируют «дерево целей», систему целевых показателей и контуры механизма их достижения. Для Стратегии развития образования до 2036 года это означает необходимость:

- соотнесения целей и задач Стратегии-2036 с действующими национальными целями и ежегодно уточняемыми приоритетами Посланий Президента РФ, с обеспечением преемственности и сопоставимости показателей на всех уровнях управления;

- институционального встраивания Стратегии - 2036 в архитектуру национальных проектов и государственных программ, синхронизации ресурсного обеспечения и ответственности исполнителей;

- операционализации ценностно-целевых установок в измеримые индикаторы, целевые модели и стандарты, поддержанные системами мониторинга, оценкой эффективности и механизмами корректировки на основе ежегодных Посланий Президента РФ и управленческого цикла стратегического планирования.

Соблюдение указанных ориентиров и механизмов сопряжения с федеральными стратегическими документами является ключевым условием результативности и устойчивости новой Стратегии развития образования, способной обеспечить вклад отрасли в достижение национальных целей и долгосрочное социально-экономическое развитие страны.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 29.03.2019 № 377. URL: https://base.garant.ru/72216664/ (дата обращения: 28.09.2025)

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 29.09.2025)

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 01.10.2025)

4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 №2783. URL: https://docs.cntd.ru/document/901837067 (дата обращения: 24.09.2025)

5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г. и план мероприятий по ее реализации, утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/ (дата обращения: 22.10.2025)

6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации от 04.02.2010 № Пр-27. URL: https://docs.cntd.ru/document/902210953 (дата обращения: 22.10.2025)

7. Официальный сайт Президента России. URL: http://www.kremlin.ru (дата обращения: 20.10.2025)

8. Паспорт национального проекта «Образование», утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года №16). URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf (дата обращения: 25.09.2025)

9. Паспорт национального проекта «Наука», утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 №16) URL: https://base.garant.ru/72192484/ (дата обращения: 28.09.2025)

10. Паспорт национального проекта «Наука и университеты», утвержден Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, апрель 2023 г. URL: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2024/01/НП_Наука%20и%20университеты.pdf (дата обращения: 20.09.2025)

11. Паспорт федерального проекта «Социальная активность», приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 №3. URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/fp-sotsialnaya-aktivnost.pdf (дата обращения: 29.09.2025)

12. Паспорт национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации, утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7. URL: https://base.garant.ru/72296050/ (дата обращения: 01.10.2025)

13. Паспорт национального проекта «Молодежь и дети», утвержден Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, 2025 г. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/2025/03/N_Molodezh__i_deti.pdf (дата обращения: 20.09.2025)

14. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: https://base.garant.ru/71848426/ (дата обращения: 02.10.2025)

15. Стратегия развития воспитания до 2025 года, утверждена Распоряжением Правительства России от 29.05.2015 г. № 996-р URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (дата обращения: 12.10.2025)

16. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: https://base.garant.ru/70170946/ (дата обращения: 20.10.2025)

17. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». URL: https://base.garant.ru/70170950/ (дата обращения: 18.09.2025)

18. Указ Президента Российской Федерации от 30.06.2016 № 306 «О Совете при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным

проектам». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71331892/ (дата обращения: 24.09.2025)

19. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 18.09.2025)

20. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: https://base.garant.ru/71937200/ (дата обращения: 20.09.2025)

21. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/ (дата обращения: 26.09.2025)

22. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (дата обращения: 20.09.2025)

23. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 21.09.2025)

24. Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28.06.2014 № 172-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/ (дата обращения: 25.09.2025)

25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.09.2025)

26. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ. URL: https://base.garant.ru/104232/ (дата обращения: 14.10.2025)

1.4. Генезис сельской школы: историко-педагогический анализ социальных предпосылок

В российском обществе сельская школа традиционно играла особую роль, выходящую за рамки образовательной функции. Её специфика обусловлена историческими традициями российской педагогики, особенностями сельской среды и тесной связью с производственной и социальной инфраструктурой села.

История становления российской сельской школы описана в трудах историков и педагогов XIX века и современных авторов. Среди них мы особо выделяем сочинения Е.П. Белозерцева, Н.А. Белых, М.И. Демкова, Э.Д. Днепрова, В.М. Егоров, П.Ф. Каптерева, В.О. Ключевского, Н.А. Корфа, И.Т. Посошкова, С.А. Рачинского, М.Ф. Соловьевой, Г.Ф. Суворовой, В.И. Чарнолуского, Н.В. Чехова, К.Д. Ушинского, Г. Фальборка, В.А. Фёдорова, А.М. Цирульникова.

Генезис российской сельской школы детерминирован концепцией крестьянской грамотности, сформулированной прогрессивными педагогами XVIII века.

И.Т. Посошков (1652-1726) как идеолог петровских реформ в трактате «О скудости и богатстве» (1724) обосновал просветительскую парадигму, предполагавшую массовую грамотность как условие культурного прогресса. Его проекты создания крестьянских школ, отражавшие гуманистические идеалы, не получили реализации в условиях прагматичной образовательной политики Петра I, ориентированной на узкопрофессиональную подготовку элиты.

В течение XVIII столетия образовательная политика в отношении крестьянства характеризовалась системной маргинализацией. Формирование элементарной грамотности осуществлялось посредством неинституционализированных практик, реализуемых так называемыми «вольными учителями» - носителями традиционной педагогической культуры. Их дидактическая деятельность, базировавшаяся на архаичном корпусе рукописных азбук и церковных текстов, ограничивалась формированием базовых когнитивных компетенций (чтение, письмо, счет), детерминированных утилитарно-прагматическими потребностями сельского социума.

В XVIII веке элементарную грамоту крестьянские дети получали также от священнослужителей, используя официальные церковные издания (азбуки, буквари, псалтыри), которые применялись и для домашнего обучения грамотными родителями.

Следует обратить внимание на тот факт, что старообрядцы демонстрировали практически всеобщую грамотность, включая женщин, а их скиты обучали детей из окрестных сел, независимо от вероисповедания.

В период 1760-1780 гг. при Екатерине II сформировалась концепция всесословного (за исключением крепостных) общеобразовательного обучения, реализованная через создание двухуровневой системы народных училищ согласно «Уставу народных училищ Российской империи» (1786): 5-летние главные (губернские) и 2-летние малые (уездные/ сельские).

К концу XVIII века российская система народных училищ (288 учреждений с контингентом 20 тыс. учащихся, включая 10% девочек) оставалась социально ограниченной, обслуживая преимущественно привилегированные сословия. Системная трансформация сельского образования началась лишь в пореформенный период (1860-70-е гг.), что обосновывает выбор второй половины XIX века как хронологического рубежа для анализа генезиса сельской школы как социального института.

Рассматриваемый период является временем глобальных преобразований Российского общества, затронувших все без исключения стороны социальной жизни. Дата 19 февраля 1861 года – знаменует собой не просто изменение поземельных отношений в государстве, а нечто большее – переход России в новую эру, эпоху капиталистических отношений.

В 1857 году была произведена ревизия российской империи, показавшая, что 34,4 % населения – крепостные. Крепостное помещечье хозяйство, основанное на невольном труде, очевидно расстраивалось, несмотря на все искусственные меры, которыми старались его поддержать (замена оброка барщиной). Экономическое положение дворянского хозяйства подготовило уничтожение крепостного права, еще в большей степенью подготовленное необходимостью нравственного [11, с. 159].

Социальная структура России в 80-х гг. XIX в. была представлена: дворянами, составляющими 0,95% населения, духовенством – 0,4%, потомственными и личными

потомственными гражданами - 2%, купцами – 0,2%, мещанами – 11%, рабочими - 1,2%, крестьянами – 78%.

Основой российской экономики оставалось сельское хозяйство, утратившее замкнутый натуральный характер и все более ориентировавшееся на внутренний и внешний рынок. Конкуренция на рынке заставляла расширять посевные площади. применять машины и передовую агротехнику. Сложились районы сельскохозяйственной специализации:

- зерновые (в 60-е – 70-е гг. – Центральное Черноземье, в 80-е – 90-е – юг Украины, Северный Кавказ, Поволжье);
- молочного хозяйства (Прибалтика, север России);
- технических культур (Северо-Запад, Украина).

Россия становилась крупнейшим экспортером хлеба: в 70-е годы годовой вывоз составлял 3,5 млн. тонн, в 80-е – 5,4, а в 90-е годы – 7,4. По стоимости хлеб составлял половину всего экспорта России.

Значительная часть помещиков вели свое хозяйство на основе отработочной системы: крестьянин обрабатывал землю помещика своим инвентарем за плату деньгами, продуктами или за право использовать помещичью землю и угодья. Эта система была прямым пережитком барщинного хозяйства и не стимулировала прогресс производства. Многие не приспособившиеся к рынку помещики разорялись, закладывали землю в банки или продавали формирующейся сельской буржуазии, кулакам.

Главными причинами, сдерживавшими развитие крестьянского хозяйства, оставались малоземелье, в среднем на помещичье хозяйство по данным 1884 г. приходилось 680 десятин земли, на одно крестьянское – 3,6 десятины. Поэтому крестьяне вынуждены были арендовать землю у помещика на кабальных условиях; непомерные выкупные платежи, которые вместе с поземельной и подушной податью и другими сборами превышали доходность крестьянского хозяйства. В итоге росла общая сумма крестьянского долга государству. Сохранение же крестьянской общины с ее коллективным землепользованием и круговой порукой в уплате налогов было скорее выгодно рядовому крестьянину, но мешало нарождавшимся кулакам округлять свои земельные владения.

Процесс разорения крестьянства и формирования армии наемного труда для промышленности шел очень интенсивно. В 80-е годы 20% мужского крестьянского населения представляли собой избыточную силу и должны были или наниматься в сельскохозяйственные работники, или уходить в город на заработки – приобретенная личная свобода это теперь позволяла.

На рубеже веков Россия по-прежнему оставалась крестьянской страной - 97 млн. чел. (77,1%) населения проживали в деревне. Сельское хозяйство давало 51% национального дохода. К началу XX в. Россия занимала 1-е место в мире по общему объему сельскохозяйственной продукции, являлась главным поставщиком сельскохозяйственной продукции на мировой рынок. Однако положение в этом секторе экономики страны было отнюдь не блестящим. Реформа 1861 г., дав свободу (юридическую) крестьянину, не решила главного вопроса – о земле.

В пореформенный период в сельском хозяйстве выявились 2 тенденции: сохранение старых феодальных отношений и развитие капитализма. Главным пережитком в деревне являлось помещичье землевладение. При этом не столько оно само, сколько тот груз

феодальных пережитков, ставших следствием проведения реформы 1861 г. «сверху», тормозил развитие капитализма. Деревня была буквально опутана ими. Крестьяне спустя 40 лет после реформы продолжали платить «выкупные платежи». «Земельный голод» стал постоянным спутником деревни. Крестьянский надел составлял в среднем 8 десятин земли, в то время как по расчетам правительства минимальный прожиточный надел должен был составлять 16 десятин Естественный прирост населения усиливал процесс дробления крестьянских хозяйств, «излишек» рабочих рук в деревне составил 23 млн. человек.

Нужда по-прежнему заставляла крестьян арендовать временно землю у помещиков, тем самым свыше 80% дохода оставалось у землевладельца. К тому же своим инвентарем арендатор обязан был, как правило, первоначально обработать поле помещика.

Следует сказать и о низком уровне агротехники. На рубеже веков в деревне имелось 6,5 млн. сох, 4,6 млн. стальных плугов, около 200 тракторов. Урожайность составляла в среднем 39 пудов с десятины. Это было в 1,6 раза меньше, чем, например, в США. Развитие сельского хозяйств шло экстенсивным путем.

Одним из пережитков феодализма оставалась и крестьянская община. Она регулировала жизнь сельского мира, сдерживала расслоение крестьянства, выполняла фискальные функции, служила противовесом появлению «язвы» пролетариата. В то же время феодальные пережитки не могли стать преградой на пути развития капитализма в сельском хозяйстве. При этом незавершенность аграрного переворота в деревне являлась одной из главных особенностей капиталистической эволюции России.

В конце XIX – начале XX в. растет социальная напряженность в деревне: в 1900 – 1904 гг. было зафиксировано 1205 крестьянских выступлений (в 90-е гг. – 594). В 1902 г. правительство созвало Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Но рецепты, предложенные им, носили скорее «косметический характер», призваны были успокоить в первую очередь крестьянство и желаемого результата не дали.

Доказательством вступления России в новую полосу развития служит череда либеральных реформаций в последующие десятилетия: введение земского самоуправления (1864 г.), городского самоуправления (1870 г.), судебная реформа (1861 г.), воинская реформа (1871 г.), реформа печати (1865 г.), реформа народного образования (1864 г.). Великие реформы 1860-70-х гг. дали новый отсчет истории России, стали поворотным пунктом, определившим дальнейший ход её исторического развития.

К концу XIX века Россия была одним из крупнейших государств мира, перепись 1897 года зафиксировала 12564002 жителя Российской империи [13, с. 2], где преобладало в основном сельское население. Большинство жителей сельской местности в Европейской части России и Сибири были православными. В средней Азии более 90% населения исповедовали ислам. На Кавказе около половины жителей были православными, а 34,5% - магометанами.

Грамотных в России по данным 1897 года насчитывалось 21,1%. При этом существовали резкие различия в уровне грамотности населения города и села. Грамотных среди сельского населения было 17,4%. Процент грамотности среди женщин был в 2,6 раза ниже, чем среди мужчин, расхождения в показателях грамотности мужчин и женщин в городах менее значительны, чем среди сельского населения.

Генезис российской образовательной системы детерминирован пространственно-поселенческими факторами, что обусловило устойчивую социокультурную специфику сельской школы как исторически сложившегося института в рамках единого образовательного пространства. Сохранение сельской школы представляет стратегическую задачу национального масштаба, непосредственно связанную с устойчивым развитием государства.

В пореформенной России развернулись процессы, связанные с переселением земледельческого населения, то есть размещением его в соответствии с потребностями новой аграрной политики. Ведь постепенно крестьянское хозяйство превращалось в самостоятельный экономический организм, привлекая к себе все более пристальное внимание науки, культуры, образования и просвещения. Оно инициировало появление такого феномена, как аграрно-типологические и социокультурные концепции развития сельских регионов начала XX века. Это был новый взгляд на проблему общего и особенного в аграрном и социокультурном развитии России в целом и её регионов.

Представители, так называемого «организационно-производственного направления», формирование которого интенсивно происходило в начале XX века вели речь об аграрной эволюции, представляя крестьянское хозяйство как живое и развивающееся явление, обладающее при этом признаками субъективной целостности в силу его семейно-трудовой природы. Ведь «штандарт сельского хозяйства» России (до развития парового транспорта) складывался на натуральной основе, что и породило и аграрное перенаселение в центре и на Юго-Западе Европейской России» [21, с. 147].

Накануне Первой мировой войны российская деревня переживала системную трансформацию от феодальных к товарным отношениям. В аграрно перенаселенных регионах наблюдались:

- китаеподобная земельная система (семейные хозяйства, дешевая рабочая сила, высокая стоимость земли на юге);
- параллельное развитие фермерских хозяйств американского типа;
- ускоренная эрозия докапиталистических форм производства.

В начале XX века, когда темпы экономического развития страны значительно ускорились, многие его стороны, в частности, урбанизация, интенсификация сельского хозяйства повлияли на уклад крестьянской жизни, вызвав потребность не только в элементарной грамотности, но и в начальных знаниях многих отраслей науки.

Россия впервые в этот период за всю историю своего существования ощутила сильнейший «образовательный голод». Каптерев П.Ф. писал: «В помещичьих имениях грамотных крестьян было весьма мало, или, вернее, вовсе нет, исключение представляют только села и деревни по близости Москвы, в которых крестьяне сами заботятся об обучении своих детей и платят за обучение их деньги. Учить же крестьянских мальчиков за плату берутся священники и причетники, а также конторщики, иногда отставные солдаты. Плата за обучение бывает от 5 до 7 рублей серебром, срок обучения – 2-3 года в зависимости от способностей детей» [10, с. 228].

Крестьянская реформа 1861 года, выступая как антропологический переворот, трансформировала социальное сознание и актуализировала проблематику народного образования. Данный период ознаменовался: формированием дискурса о развитии сельских школ, становлением гуманитарной педагогической парадигмы, ориентированной на экзистенциальный поиск истины в образовательном процессе.

Происходит социализация педагогики: в образовательную сферу приходят специалисты по призванию, а не по материальным соображениям. Это стимулирует создание разнородных педагогических организаций, которые условно можно классифицировать на:

- просветительские (распространение знаний);
- научно-педагогические (разработка теории и практики);
- профессиональные (защита прав учителей);

При этом организационные границы оставались размытыми: большинство объединений совмещало просветительские функции со специализированными задачами, внося уникальный вклад в развитие дореволюционного образования.

Общественно-педагогический дискурс второй половины XIX века концептуализировал три ключевые проблемы:

1. Крестьянский вопрос - поиск моделей массового образования как инструмента социальной модернизации.
2. Гендерная проблематика - переосмысление образовательных парадигм в контексте эмансипационных процессов.
3. Семейная педагогика - трансформация традиционных воспитательных практик под влиянием антропологического поворота.

В рамках реализации государственной политики по повышению уровня образования в Российской империи в XIX веке наблюдалось значительное развитие сети церковно-приходских школ, воскресных школ и школ грамоты, охватывавших все регионы страны. Особое внимание уделялось вопросам грамотности крестьянского населения, что требовало глубокого понимания социокультурных особенностей сельской жизни, традиций и уклада крестьянского труда. Успешное решение задачи по обучению крестьян грамоте было невозможно без учета этих факторов и проявления уважения к крестьянскому труду и образу жизни.

Крестьянство исторически представляло собой категорию свободных земледельцев, которые впоследствии пережили переход к зависимому положению от землевладельцев и прикреплению к земле. В общественном сознании крестьянство, или «народ», традиционно воспринималось как объект воспитания, образования и просвещения, при этом игнорировались уникальные черты крестьянской культуры. Эта культура, сформированная веками, базировалась на близости к природе, семейном хозяйстве и простых, открытых взаимоотношениях, что определяло крестьянское мировоззрение.

Крестьяне составляли основную часть сельского населения, но не все сельские жители были крестьянами. В селе существовали и другие социальные группы, однако именно крестьяне выполняли ключевую социально-экономическую функцию, обеспечивая жизнеспособность сельского сообщества.

Крестьянство обладало обширными хозяйственными знаниями, включая особое восприятие природы, детальное наблюдение и понимание ее закономерностей. Нравственной основой крестьянского сельскохозяйственного опыта были добросовестность и трудолюбие, а также умение сочетать личные интересы с интересами семьи и общины. Деревня стала первой формой демократии, хотя и ограниченной, но обеспечивающей стабильность хозяйства и воспитание граждан, заинтересованных в общих делах.

Крестьянский образ жизни строился на приоритете морально-нравственных норм, включающих понятия природы, взаимопомощи, общности и семьи.

Издавна сельская семья рассматривается как трудовое сообщество, имеющее обширный социальный опыт в организации хозяйственной деятельности, четкий отработанный ритм каждодневных работ, с разумным их распределением. В сельской семье важнейшую роль играло трудовое воспитание – постепенное подключение детей и подростков к участию в домашних делах, реализации всевозможных трудовых задач семьи. Формальным главой крестьянской семьи в конце XIX века являлся отец (патриарх), имевший практически неограниченную власть над всеми членами семьи. Авторитарность строилась на полном подчинении жены мужу и послушании детей родителям при всеобщей строгости и субординации во взаимоотношениях.

В сущности, крестьянская семья в традиционном обществе олицетворяла собой малую сельскую общность вполне самодостаточного типа. Кроме биологического воспроизводства и воспитания детей, в ней производилась также основная часть необходимого материального продукта, потреблявшегося внутри семьи, что достигалось благодаря совместному труду. Иными словами, семья и ее трудовое хозяйство функционировали одновременно и как основная единица биологического воспроизводства, и как единица крестьянской собственности, производства и потребления [2, с. 11-12].

Скрепленный традициями и религиозными воззрениями быт крестьянской семьи эволюционировал крайне медленно. В начале XX в. под влиянием городов и промышленных центров складываются новые черты семейного быта, значительно ослабевают его патриархальные устои.

Взгляды крестьян на брак, семью и детей определяли основные черты их демографического поведения. В целом они отражали сложившиеся нормы обычного права и морально-этических предписаний; своим происхождением были обязаны целому комплексу социально-экономических факторов. Среди них важнейшими были не обеспеченная государством или общиной старость, высокая смертность детей и взрослых, невозможность существования крестьянского хозяйства вне семьи. Нормы семейного права не давали крестьянам никакой альтернативы, несоблюдение этих норм ставило земледельца вне сельского общества, под осуждение со стороны крестьянского «мира».

Эти нормы для русского крестьянства имели религиозно-мистический характер; они были как бы получены его предками от Бога, а предки завещали их ему, крестьянину, сохранить и передать потомкам. В деревне вообще имело исключительное значение все, что было освящено Божьим промыслом, а брак и семья воспринимались как высшие ценности, как единственно возможная, разумная и счастливая форма бытия, освященная Богом [3, с. 64].

Содержательной основой воспитания в крестьянской среде выступали обычаи и обряды, входящие в традицию, посредством которых осуществлялось воспитание, обучение и включение в жизнь подрастающего поколения. Являясь важнейшими компонентами крестьянской народной культуры, традиции и обычаи направлены на сохранение и воспроизводство материально-духовных ценностей и стереотипных общественных отношений. Народные традиции порождены историческими, экономическими, социальными условиями и отражают связи и взаимоотношения людей. По своей психологической сущности народная традиция представляет собой связующее звено, посредством которого

старшие поколения передают молодым нравственные убеждения и чувства, способы и приемы деятельности, опыт социально-этического поведения и т.п. По своей природе народные традиции гуманны, обращены к человеку, в них изначально заложен огромный воспитывающий потенциал. Таким образом русское крестьянство имело систему воспитания и обучения детей, подростков, молодежи, представляющую собой достаточно сложное образование. Народное воспитание конца XIX – начала XX века было целенаправленным, рациональным, многогранным.

В крестьянской среде родители меньше всего думали о том, что они воспитывают ребенка, и тем более о том, что они должны развивать его физически, эстетически, патриотически, умственно и духовно. Однако воспитание в крестьянстве обладало важнейшим качеством – оно основывалось на национальной народной традиции и включало в себя два взаимосвязанных процесса: самостоятельного обретения юным поколением культурных ценностей и целенаправленной передачи накопленного культурного (хозяйственного и духовного) опыта старшими младшим [4].

Таким образом, на основе социальных традиций, норм, представлений, свойственных крестьянской жизни складывался устойчивый менталитет россиянина, определяемый особым историческим укладом, неповторимой крестьянской культурой и народными традициями.

Однако анализ историко-социальных предпосылок становления и развития сельской школы во второй половине XIX века будет неполным без обращения к опыту либеральных реформ 60-70-х годов XIX века, которые предопределили появление земского образования.

Земское образование в России институционализировалось в 1860-х гг. в контексте либеральных реформ "эпохи Великих реформ". Как структурный элемент земского самоуправления, оно детерминировало школьное строительство в 34 губерниях Европейской России, определяя его темпы и пространственное распределение.

В губерниях и уездах создавалась система органов местного самоуправления – губернские и уездные Земские собрания (в волостях земские учреждения не образовывались).

В ведении земств находились вопросы местного хозяйства, торговли, промышленности, распределение государственных податей, назначение местных налоговых сборов, здравоохранение, народное образование, устройство благотворительных учреждений. Земства могли обращаться к правительству с ходатайством, но они были лишены какой-либо законодательной инициативы. Запрещались межгубернские объединения земств. Новыми образовательными учреждениями, появившимися вследствие создания новых форм местного самоуправления – земств, стали земские школы.

Система земского образования включала начальную народную школу, учреждения дошкольного образования, низшего профессионального образования (предпрофессиональной подготовки) и достаточно развитые, разнообразные учреждения и формы внешкольного образования.

Земская школа как особый тип школы формировалась не насильственным путем, а органически вырастала из существовавшей практики. Так земства переводили в свое ведение часть школ сельских обществ, крестьянские школы грамоты, так называемые «вольные школы»; открывали новые учебные заведения совместно с сельскими община-

ми, участвовали в финансировании церковно-приходских школ, образовательных учреждений других ведомств.

Основная забота в просвещении народа легла на плечи земств. Именно в результате их деятельности появилась доступная населению школа – земская народная школа), возрос образовательный уровень населения.

Земским учреждениям принадлежит заслуга создания основ начальной школы в России. Русский педагог Н. А. Корф отмечал, что наша школа всецело обязана своим существованием именно земским учреждениям [8, с. 52-54]. Подводя итоги 50-летней деятельности земских учреждений, видный общественный деятель Е. Д. Максимович (М. Слобожанин), писал: «Как бы ни относиться к земской идее вообще... нельзя не признать: то, что сделано земством для образования масс населения... возможно было только с большим запасом творческих сил и с большим сознанием общественного долга. Земству пришлось вновь создавать дело, ведя борьбу сразу на все фронты: с крепостническими принципами и тенденциями общества и правительства по отношению к образованию массы населения, с укоренившимся, на фактическом основании, отношением этой последней к казенной и приходской школе, с бюрократическим законодательством, связывавшим земство в его работе, что называется, по рукам и ногам, с сословными предрассудками, с постоянным недостатком средств... » [17, с. 448].

Земская образовательная деятельность регламентировалась Положением о начальных народных училищах (1864), осуществившим децентрализацию управления:

1. Ликвидация гимназической подчиненности (Уставы 1804, 1828 гг.).
2. Создание трехуровневой системы управления (уездные/губернские училищные советы).
3. Институционализация полисубъектного участия (государственные органы, земства, частные лица).

В 1867 г. земствам были переданы начальные училища министерства государственных имуществ. Все эти начальные народные школы содержались на совместные средства крестьянских обществ и земств.

Следующим шагом земских учреждений было открытие новых начальных школ, опять-таки совместно с крестьянскими обществами. Этот принцип совместного содержания школ сохранялся в течение всей второй половины XIX в. Темпы роста сельской школы были несколько выше, чем городской. Если число городских училищ за 26 лет выросло в два с небольшим раза, а количество учащихся в них – в 3 раза, то сельские школы численно возросли более чем в 3,5 раза, а количество учащихся в них – более чем вчетверо.

Несмотря на относительно быстрый рост сети сельских школ, сельское население России было менее обеспечено количеством мест в начальной школе, чем городское. Так, например, по данным 1897 года процент учащихся в начальной школе к общему числу жителей городов составлял 3,7, а для сельской местности – 3,2. То есть один учащийся городской школы приходился на 27 горожан, один учащийся сельской школы – на 36 человек, живущих в селах. Особенно велика была разница в соотношении тех же показателей для женской части населения. Ученицы городских начальных школ составляли 2,9% женщин, проживающих в городах, в сельской местности – 1,4%. Иначе говоря, одна учащаяся приходилась: в городах – на 34, а в селах на 79 женщин [13].

Расширяя масштабы начального обучения и увеличивая соответственно число школ, правительство и земства заботились и о подготовке учителей, обеспечивающих процесс обучения. Приветствовалось привлечение в систему просвещения выходцев из крестьянской среды, они пользовались доверием сельского населения.

Уступая давлению передовой общественности, а также желая контролировать процесс формирования личности народного учителя, правительство сделало определенный шаг на пути создания в России среднего педагогического образования.

Педагогов для народной школы готовили учебные заведения Министерства народного просвещения – учительские институты и семинарии, постоянные педагогические курсы учителей для школ ведомства Св. Синода – церковно-учительские и второклассные школы. Профессиональное образование можно было получить в учебных заведениях Ведомства Императрицы Марии, а также в земских учительских семинариях и школах.

Шестидесятые и семидесятые годы были этапом широкого школьного строительства, увеличения количества обучающихся во всех типах учебных заведений, подразделявшихся на несколько категорий: общеобразовательные учебные заведения; педагогические, медицинские, юридические, технические, межевые и топографические, сельскохозяйственные и лесные; коммерческие; военные; морские; духовные; учебные заведения по изучению восточных языков; художественные, музыкальные и драматические; женские учебные заведения. В свою очередь каждая категория учебных заведений, как правило, делилась на высшие, средние и низшие (начальные) заведения. При этом полагая, что потребность в начальном образовании еще не имеет общегосударственного значения, правительство приняло на себя лишь роль направляющего центра, отказавшись от финансового участия, предоставив организацию новой школьной системы местным органам управления [14].

Вторая половина XIX века была периодом количественного расширения школ. Недостаток мест в сельских школах стал обычным явлением именно в 90-х гг. и ознаменовал собой огромный подъем престижа начального образования в крестьянской среде.

Активизация деятельности земств отразилась не только на количественном росте земских школ (в 1869 г. в земских губерниях было 9677 школ с 274107 учащимися, в 1874 г. стало уже 16310 школ с 759968 учащимися), но и на улучшении качества их работы. Существенно возросли в 70-х годах и земские расходы на народное образование. В 1868 г. они составляли 738 тыс. руб. (немногим более 5% земского бюджета), в 1873 г.-2487 тыс. руб. (10,3%).

В значительной мере земства субсидировали и правительственные школы. В 1873 г. на содержание 18722 министерских (в том числе и земских) начальных училищ было затрачено 4762678 руб., из них казной - 847932, городскими обществами - 833098, сельскими обществами -1220906 и земством - 1434155 руб. Всего общественные расходы на начальную школу составили почти 75%. Еще через семь лет, в 1880 г., доля общественного участия в содержании школ возросла до 86,1% [14].

Существенную часть общих земских затрат на начальную школу составляли крестьянские средства и обложения. Как отмечало, например, Харьковское губернское земство, крестьянские взносы составили свыше половины всех его доходов. Иными словами, основную поддержку земской сельской школе оказывало прежде всего само

крестьянство. Не случайно К.Д. Ушинский называл земскую школу синонимом школы народной.

Таким образом, к моменту введения «Положения о начальных народных училищах» 1874 г., которое имело своей целью ограничить участие общественности в деле народного образования, земская школа стояла на ногах уже достаточно прочно. «Положение», как отмечал историк русской народной школы Н. В. Чехов, «опоздало с своим появлением» [22]. И последующая тридцатилетняя борьба против земской школы окончилась в конечном итоге поражением правительства, которое после первой русской революции 1905 года вынуждено было отменить многие из ограничений, сковывавших деятельность общественности по начальному народному образованию. Однако для этого понадобилось 30 лет упорного общественного сопротивления правительственному нажиму на начальную народную школу.

Земство же постепенно изменило жизнь сельской школы. К началу XX в. она превратилась в самостоятельно существующий тип учебного общественно-государственного заведения, доступную для всех слоев, но преимущественно крестьянского населения, бесплатную школу. В новом типе школы доминировали народные традиции и интересы, на ведущее место выдвигалось воспитание нравственных качеств личности, законопослушания, физическое развитие, трудолюбие с ориентацией на личное крестьянское хозяйство.

В рассматриваемый период начальное общее образование на селе в России представлено следующими типами учебных заведений: 1) начальная (народная школа), 2) городская школа, 3) уездная школа, 4) двухклассное сельское училище, 5) церковно-приходская школа.

Уездными назывались начальные школы в сельской местности, городскими – школы в городах. В городских и уездных школах срок обучения составлял 6 или 7 лет. По сравнению с начальной народной школой предметы учебного плана – Закон Божий, чтение, письмо, церковно-славянский язык, арифметика, начальные основы геометрии, география и история, сведения из естественной истории, физика, черчение, рисование, пение, гимнастика – изучались более поверхностно [9].

Церковно-приходская школа имеет глубокие традиции в отечественной культуре и представляет собой, по общепризнанному в историко-педагогичес-кой науке мнению, первейшую форму образования, долгое время являвшейся единственным типом русской школы. Особое распространение данный учебный тип получил в 80-е гг. XIX века, который имел целью: «...утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской, и сообщать первоначальные полезные знания» [9].

13 июня 1884г. Александр III утвердил Правила о церковно-приходских школах, предусматривавшие повсеместное распространение этих школ, которые рассматривались прежде всего как противовес земской школе. Перед церковно-приходскими школами ставились в первую очередь задачи религиозного воспитания учащихся. Знания, которые могли дать и давали эти школы, были минимальными.

Однако открытие повсеместно церковно-приходских школ носило и позитивный характер, связанный прежде всего с тем, что:

- образовательно-воспитательный процесс в них строился на древнерусских традициях;

- общедоступность церковно-приходских школ позволяла получить образование детям различных сословий;

- религиозно-нравственное воспитание способствовало формированию у учащихся христианской морали;

- уделялось особое внимание патриотическому воспитанию, любви к отечеству и православию, славянской культуре;

- огромное внимание обращалось на то, чтобы учащиеся с любовью относились к родителям и родным людям, уважали старших;

- дети приобщались к русской национальной культуре;

- серьезные требования предъявлялись к нравственным и умственным качествам учителя;

- церковно-приходские школы сыграли важную роль в осуществлении задач охвата крестьянских детей в борьбе с неграмотностью.

В 80-90-е годы земства продолжали играть ведущую роль в развитии народного просвещения, население отдавало предпочтение земским школам. Количество их продолжало расти.

Сельская общественная школа последовательно меняла статус: общественно-земская, далее земско-общественная, земская и далее земско-государ-ственная, то есть государственно-общественная система управления обретала в России зримые черты. Таким образом, в жизни отечественного образования России в эпоху зарождения и становления капиталистических отношений наблюдается развитие двух противоборствующих процессов: общественной инициативы и государственной монополизации системы образования.

Для устранения этого размежевания правительство постоянно возобновляло возвратное движение, контрреформы, которые тем не менее активно работали на опережение, пытаясь при этом приспособить образование к нуждам режима. Иначе говоря, государство направленно воздействовало на оздоровление общества от «дерзновенных мечтаний» модернизации России путем «здоровой» школы, основанной на доктрине «охранительного просвещения». Именно эта установка определяла характер образовательных контрреформ, сверхзадачей которых было предотвратить формирование гражданского общества и нейтрализовать демократическую интеллигенцию, которая вырабатывала общественное сознание, противостоящее господствующей идеологии. На ее место должна прийти законопослушная интеллигенция. «Современная молодежь» – писал министр внутренних дел П.А. Валуев, – «может считаться временно потерянной... Исправить школы – только цель. Речь идет о том, чтобы их преобразовать с основания и снова начать создавать новое поколение» [16]. Эту задачу должны были решить школьные контрреформы 70-80-х гг. Однако потенциал реформы 1860 г., определивший характер и направления всей последующей модернизации школьного дела в России был столь велик, что две волны образовательных контрреформ искомых плодов не принесли.

Фундаментальными обретениями реформы явились: частичное разгосударствление образования и включение общественного фактора в его развитие; всесословность и расширение доступности образования; начало деунификации в образовании; самостоятельности образовательных учреждений и их педагогических коллективов [7].

Существенное влияние на развитие образования в начале XX века в деревне оказала столыпинская земельная реформа (1906), которая предусматривала расширение

имущественных прав крестьян, что благоприятно сказывается на культурно-образовательном уровне Российской деревни.

Развитию образования на селе способствовали различные свободные общественные организации и общества, которых по классификации В. Чарнолуского насчитывалось свыше 10 типов: просветительские, кооперативные, научные, благотворительные, религиозные, профессиональные и др. [20]. Их обязанность усматривалась в том, чтобы заставить государство обеспечивать в образовании не только собственные нужды, но и интересы различных социальных групп и отдельных граждан

В 1907 году третья Дума утвердила внесенный министерством народного просвещения проект, носивший название «проекта введения всеобщего обучения», но, в сущности, это был законопроект порядка выдачи казенных пособий земствам на введение ими всеобщего обучения. Каждое уездное земство при условии составления сети всеобщего обучения и плана его осуществления в срок не более десяти лет получало право на казенное пособие в размере 390 рублей на каждый школьный комплект в 50 детей с одним учителем. Деньги эти должны были идти исключительно на жалованье учителю (360 рублей) и законоучителю (30 рублей). Все прочие расходы земство должно было взять при этом на себя, освободив сельские общества от всех расходов на школу. Обучение должно быть доступно и бесплатно [20].

Во время первой мировой войны проблема отношения общечеловеческого и национального начал в образовании была переведена в практическую сферу и значительно обострилась. По выражению В.Н. Сороки-Росинского, «война показала, сколько скрытой силы таилось в национальном чувстве.., показала, что теперь уже не может быть вопроса о праве национального воспитания на определенное место в русской школе, ибо национальное чувство есть великая неискоренённая и страшная по своей стихийности сила. Ее нужно воспитывать, нужно культивировать» [18, с. 125-126].

Сторонники сугубо национального характера образования, выдвигая требование «заменить копию с немецкой школы школой настоящей русской». Условием успешного осуществления национального воспитания выступал общий политический, экономический, культурный подъем страны. Благодаря этому расцветает народное творчество, актуализируется культурное наследие, а все это вместе и создает фундамент национальной школы, задача которой состояла в том, чтобы выработать «активную нацию», способную к творчеству и, следовательно, к самоопределению [12, с. 140].

В данной связи образовательному процессу в национальной школе предполагалось придать действенный характер, органично вписать в окружающую жизнь, направить на изучение «малой Родины», воспитание чувств любви к ней. В результате у учащихся должно было сформироваться чувство гордости за свою Родину, знание русской истории и русского народа, любовь и уважение к ним. А в итоге произошло бы их «единение с народом», осознание общности судьбы и включение в составе нации в «сплоченное движение вперед» [1, с. 18].

Содержание общего среднего образования в национальной школе также должно было стать прежде всего национальным и в качестве «ведущей направленности должно было иметь задачу приобщить весь народ к отечественной культуре, великое духовное богатство сделать достоянием наших детей, составной их частью», не превращаясь при этом в ряд нравоучений [6, с. 21]; [19, с. 94].

Таким образом, есть основания констатировать, что идеологи приоритетности национального характера образования создали достаточно развернутую и аргументированную концепцию русской школы с четкой аксиологической направленностью и тем самым заложили основы для более глубокой разработки теории педагогических ценностей.

Существенным недостатком концепции было представление о статичном характере русской школы, ее обращенность в прошлое народа, а не на формирование содержания образования на прогностико-перспективном дискурсе. Эти негативные положения были в значительной мере преодолены в положениях культурно-антропологической концепции взаимосвязи общечеловеческих и национальных ценностей в образовании, разработанной П.Ф. Каптеревым, М.М. Рубинштейном, В.Н. Сорокой-Росинским, П. Девиным и наиболее целостно представленной затем С.И. Гессеном [5, с. 11].

Важно было вдохнуть в национальные ценности образования современное содержание. В.Н. Сорока-Росинский, правомерно полагавший, что в «школе учебы» (или «школе интеллектуализма», как ее определял сам автор) невозможно достижение задач национального образования, предлагал изменить не его содержание, а парадигму, и перейти к «школе действия» или интеллектуально-трудовой школе. Педагогами-гуманистами, с одной стороны, отстаивались такие общечеловеческие ценности в образовании, как Наука, Объективное Знание, Истина, а с другой – отмечалась необходимость опредмечивания всех аксиологических категорий народными обычаями, подсознательными особенностями мышления, психологии, т.е. менталитетом. Однако и при этом подчеркивалось, что национально-русское во всех предметах школьного курса может занимать место лишь постольку, поскольку оно имеет общечеловеческую значимость. «Любите Россию, – призывал М.М. Рубинштейн, – воспитывайте любовь к ней и готовность пожертвовать всем для ее преуспевания, но именно потому любите ее совершенствование, ненавидьте ее недостатки, беспощадно уничтожайте их; любите в ней прежде всего ее общечеловеческую роль» [15, с. 408].

Выразителями культурно-антропологического подхода в предреволюционный период была выработана достаточно стройная аксиологическая концепция, которая обосновывала ценность гармоничного общего образования, придавала ему перспективный характер и благодаря опоре на общечеловеческие идеалы приводила к формированию патриота, но не националиста.

Дальнейшие перспективные поиски педагогов различной ориентации в этом направлении были существенно детерминированы происшедшими после Октября 1917 года социально-политическими катаклизмами, вызвавшими трансформацию базовых ценностных оснований российского социума.

Итак, становление и развитие сельской школы как образовательной системы обусловлено:

- преобразовательными реформами 60-х годов XIX века как в сфере экономики, так и образования;
- преобладанием массива сельского населения в России;
- востребованностью элементарной, а также профессиональной грамотности всех слоев населения;
- особенностями крестьянского образа жизни;
- реализацией просветительских общественно-педагогических начинаний;

- усилением внимания к проблемам национального образования, устои которого сохранены в ментальных особенностях крестьянской общины;

- изменениями в иерархической системе общества позиции крестьянства.

Развитие сельской школы потенцировалось, с одной стороны, обращением к общечеловеческим ценностям, с другой – опредмечиванием аксиологических категорий национальной ментальности, выступающей сущностным содержанием культуры народа. Образование являлось не только объектом, но и субъектом модернизации страны. Оно ускоряло этот процесс, способствуя росту самосознания общества, изменению его социальной стратификации, просвещению народа и т.п.

Список литературы

1. Блонский П.П. О национальном воспитании. // Вестник воспитания. 1915. – №4.
2. Великий незнакомец. Крестьяне и фермеры в современном мире. // Сост. Т. Шанин. – М.: Изд. Группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992.
3. Громыко М.М. Мир русской деревни. – М., 1991.
4. Гукаленко О.В. Педагогические основы межкультурного общения. – Тирасполь, 2000.
5. Девин П. О национальном русском воспитании. // Русская школа, 1916. – № 2-3. – С. 11.
6. Динзе В.Ф. О нации и национальной идее в педагогике // О национальной школе. – Петроград, 1916.
7. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. – М., 1994.
8. Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. – М., 1989.
9. История общеобразовательной и профессиональной школы дореволюционной России. – Л., 1991.
10. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. – М., 1915.
11. Ключевский В.О. Сочинения в 9-ти томах. Т. 5. – М., 1989.
12. Мусин-Пушкин А.А. Среднеобразовательная школа в России и её значение. – Петроград, 1915.
13. Общий свод по империи результата разработки данных Первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 г. – СПб., 1905. – Т. 1.
14. Российское образование на рубеже двух веков. – М., 1996.
15. Рубинштейн М.М. Очерки педагогической психологии. – М., 1920.
16. Сборник материалов по истории просвещения в России. – Спб., 1893.
17. Слобожанин М. Из истории и опыта земских учреждений в России. – СПб., 1913.
18. Сорока-Росинский В.Н. Национальное и героическое воспитание. // Пед. соч. – М., 1991.
19. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М., 1991.
20. Фальборк Г., Чарнолуский В. Народное образование в России. – СПб., 1905.
21. Чаянов А.В. О дифференциации крестьянского хозяйства. // Крестьянское хозяйство. – М., 1989.
22. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912.

1.5. Педагогическое сопровождение и регуляция процесса развития межкультурной коммуникации в деятельности учреждений культуры и образования многонационального региона

В современном обществе наблюдается растущая потребность в коммуникативных знаниях и компетенциях, что привело к широкому и устойчивому внедрению понятия «коммуникация» в понятийный аппарат социально-гуманитарных дисциплин. Понятие «межкультурное взаимодействие» отражает специфическую сферу человеческих отношений. Существуют различные определения и подходы к этому термину. В лингвострановедении его понимают как адекватное взаимопонимание между двумя участниками общения, представляющими разные национальные культуры. В исследованиях Э. Холл детально изложил основные идеи межкультурной коммуникации, подчеркнув взаимосвязь культуры и коммуникации. Он пришел к выводу о необходимости обучения культуре, предложив рассматривать проблему межкультурной коммуникации как предмет научных исследований и отдельную учебную дисциплину. В работах Г. А. Аванесовой [1] акцентируется внимание на том, что взаимодействие культур – это особый вид непосредственных отношений, которые формируются между как минимум двумя культурами, а также тех изменений и взаимовлияний, возникающих в ходе этих отношений. По её мнению, важное значение в процессах взаимодействия культур имеет изменение состояний, качеств, сфер деятельности и ценностей обеих культур, а также появление новых форм культурной активности и ориентиров под влиянием внешних изменений.

Из множества существующих дефиниций приведем ту, которая, по нашему мнению, наиболее точно отражает суть данного термина в контексте журналистской деятельности. А. Б. Зверинцев, А. П. Панфилова под коммуникацией понимается особый вид обмена информацией, процесс передачи интеллектуального и эмоционального содержания [6].

Таким образом, межкультурная коммуникация подразумевает информационный обмен между различными культурами. Классическое определение этого понятия представлено в труде Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура». Авторы определяют межкультурную коммуникацию как достижение взаимопонимания между двумя участниками коммуникативного процесса, принадлежащими к разным национальным культурам. Вне зависимости от конкретной стратегии, в межкультурном взаимодействии всегда присутствуют явные или скрытые противоречия. Следовательно, необходимо глубокое осмысление этого процесса и регулирование возникающих отношений. Термин "регуляция" происходит от латинского "regulo", что означает "направляю", и обозначает стремление к восстановлению повреждений или утраченных элементов. Регуляция межкультурного взаимодействия может рассматриваться как специфическая форма социальной регуляции, определяющая особый угол зрения на это явление. В настоящее время проблемам межкультурного взаимодействия уделяется все больше внимания в теоретических и прикладных исследованиях в России и за рубежом. В данном контексте наиболее эффективным представляется социально-философский подход, развитый в работах ряда исследователей (А.П.Бандурин, М. О. Гузикова, П. Ю. Феофанова и др.).

Система педагогического сопровождения включает общие признаки педагогического сопровождения – непрерывность, целостность, гуманистическую направленность, специфические признаки педагогического сопровождения

проявляющиеся в двух сферах: сфере возрастных особенностей учащихся и сфере творческой реализации мировоззренческих установок, а также непосредственные и опосредованные цели и ряд факторов, совокупность которых определяет организацию педагогического сопровождения (внешние факторы, внутренние факторы, факторы, сочетающие признаки внутренних и внешних). Среди видов педагогического сопровождения были выделены те из них, которые могут способствовать развитию межкультурного взаимодействия обучающихся – дошкольно - развивающий, школьно-образовательный, студийно-творческий и профессионально-вузовский.

На основе анализа практической деятельности современных учреждений образования и культуры были определены способности, которыми должен обладать будущий специалист по становлению и развитию межкультурного взаимодействия обучающихся, что является одной из приоритетных задач современного общества.

В ходе исследования внимание было сосредоточено на закономерностях и специфике педагогической регуляции процесса развития межкультурного взаимодействия обучающихся, ограничив поле общего педагогического сопровождения для того, чтобы подробно рассмотреть конкретные примеры педагогической практики, наглядно подтверждающие выдвинутые в исследовании идеи. Принимая во внимание тот факт, что дошкольно-развивающий вид педагогического сопровождения является начальной, подготовительной фазой в развитии межкультурного взаимодействия обучающихся, а также то, что в этой группе учащихся более значимым является сам процесс воспитания и обучения, а результат в виде коллективного творческого продукта не всегда может быть предъявлен как художественное целое, мы обратились к тем примерам, которые иллюстрируют более развитый этап развития толерантного сознания обучающихся.

В результате нами были выделены три возрастные группы обучающихся – подростки (10-14 лет), старшеклассники (15-18 лет) и студенческая молодежь (19-23 года), в которых велось наблюдение за педагогической регуляцией развития толерантного сознания учащихся.

Что касается педагогических средств, методов и форм организации педагогического процесса, то каждое учреждение культуры и образования ведет творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства воспитания и обучения. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов. Общими требованиями ко всем гуманистическим моделям выступают создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации, ее культурное саморазвитие, а также осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в его адаптации к социуму и жизненном самоопределении.

Возрастную группу подростков представил коллектива Образцового Детско -юношеского ансамбля танца «Дети Кавказа» на базе Детской школы искусств № 2 г. Махачкала (руководитель заслуженный учитель РД, лауреат премии Правительства РД «Душа Дагестана» Казимова Марьям Вейсаловна. В репертуаре ансамбля 80 танцев, из них девичий перепляс, посвященный флагу Республики Дагестан «Триколор», «Арагонская хота», осетинский танец, «Дружба Кавказа», «Адыгский перепляс», современный кавказский перепляс, кумыкский девичий танец «Мой тастар, лакский танец «Киссу» и др.; группу старшеклассников – представил образцовый детский хореографический ансамбль «Атлан» Буйнакского района(руководитель Ахмедова

Саният Ирбаиновна); в репертуаре танцы «Горянка», «Кочари», аджарский парный танец, грузинский танец «Ачарули», кумыкский танец «Мой народ», попурри «Танцы народов мира» ; группу студентов – слушатели спецкурса «Фольклор в современном музыкальном воспитании» музыкально-педагогического факультета Музыкально -педагогического факультета ДГПУ им.Р.Гамзатова.

Перечисленные творческие коллективы были выбраны из общего массива исследованных коллективов на том основании, что они не входят в число учреждений культуры и образования, задействованных в программах и проектах Дагестанского региона. Вместе с тем, все проблемы, связанные с многонациональным составом подростков и молодежи, многие из которых принадлежат к семьям, выходцев из различных регионов страны обозначены здесь со всей отчетливостью.

Так, в Детской школе искусства № 2 г. Махачкала занимаются дети разных национальностей, русский язык является для них языком общения, что способствует развитию навыков межкультурного взаимодействия на основе активного привлечения приемов инновационных педагогических технологий. Педагогами были организованы специальные социально-культурными программами при участии членов семей и друзей (циклы спектаклей; дискуссионные клубы для старшеклассников «Встреча»; выпуск журнала, организация ученических конференций, совместных туристических и исследовательских походов и др.).

Танцевальные коллективы объединяют детей 9-13 лет. В репертуаре данного ансамблей не только танцы разных народов, но и развернутые хореографические картины, в которые входит и миманс, и мелодекламация, и чтение стихов. Одним из наиболее показательных для изучаемого нами направления проектов стала постановка танцев народов мира (были поставлены танцы восточных народов). В подготовку этого танца были включены такие виды деятельности, как импровизация по мотивам произведений разных народов мира, двигательная импровизация под музыку, участникам танцевального коллектива были предоставлены материалы по истории и мифологии народов мира.

Совместными усилиями были усовершенствованы костюмы, которые имелись в наличии в костюмерной хореографической студии. Опираясь на те впечатления, которые обучающиеся получили в процессе восприятия искусства народов мира, усовершенствовали элементы костюмов. Например, для китайского танца при помощи родителей были изготовлены веера, соответствующие китайской традиции, а костюмы были дополнены длинными шелковыми лентами, которые как бы продолжали движение танцовщиц в воздухе, образуя мягкие, плавные цветные волны. Преобладающий в начале работы над проектом эмоциональный компонент постепенно все больше дополнялся когнитивным и коммуникативным компонентами. Многие участники ансамбля увлеклись историей и искусством Китая.

На базе Детской школы искусств № 2 г. Махачкала было проведено мероприятие, которое потребовало значительных усилий и тщательной подготовки как со стороны учащихся и преподавателей, так и со стороны родителей. Для театральной постановки была выбрана молдавская сказка «Ореховый прутик». Весь процесс подготовки способствовал развитию коммуникативных способностей учащихся, что является одном из условий становления толерантного сознания. В спектакле звучала музыка композитора Э.С. Колмановского. Были поставлены сольные и групповые танцы по мотивам народных

танцев. На уроках музыки разучивались молдавские народные песни, а на уроках изобразительного искусства изучались особенности молдавского орнамента, костюма.

Подготовка спектакля продолжалась в течение двух месяцев и в конце декабря состоялась премьера данного спектакля.

Педагогическая регуляция осуществлялась в направлении развития внимания к собеседнику, диалогических способностей и, в конечном итоге способствовала совершенствованию такого важного компонента межкультурного взаимодействия, как эмпатия.

На музыкально-педагогическом факультете Таганрогского педагогического университета Т.В. Надолинской была разработана структура игрового профессионально-педагогического общения, которая включает в себя несколько этапов:

- прогностический этап (моделирование педагогом искусства игрового общения на основе знания особенностей конкретного класса);

- коммуникативная атака (организация игрового общения на основе быстрого включения в художественно-творческую деятельность на начальном этапе взаимодействия);

- управление игровым общением (поддержание творческой инициативы, импровизация и корректировка игры-драматизации в соответствии с уровнем художественно-творческого развития школьников);

- анализ осуществляемой системы игрового общения и моделирование ее на предстоящую профессиональную деятельность).

Игровое общение рассматривается здесь как условие развития будущего педагога-музыканта и, одновременно, «выступает как способ организации совместной художественно-творческой деятельности, гуманных взаимоотношений, основанных на разумном понимании и целенаправленной передаче знаний, мыслей и переживаний персонажей (главных и второстепенных) в соответствии с условиями проведения конкретной театрализованной игры» [5].

Таким образом, педагогом определяется, что игровое общение является таким видом духовной деятельности, который наряду с передачей знаний об искусстве включает в себя и создание нового – в данном случае - формирование гуманной, творческой личности, что является определяющим для игрового общения педагога-музыканта и его учеников.

В процессе апробации авторской методики (Т.В. Надолинская) «Практикум по развитию педагогической игротехники учителя музыки на интегративных уроках музыки» сформировался студенческий творческий коллектив, в котором на основе таких развивающих упражнений, как тренинг внешней техники, тренинг внутренней техники, тренинг игрового взаимодействия осуществляются импровизационно-творческие театрализации как по мотивам народного искусства, так и по мотивам авторских детских сказок, дающие возможность студентам ощутить на себе, прочувствовать, прожить роли главного солиста (корифея), дирижера, художника, а также всевозможных персонажей детских сказок, таких, как «Айболит», «Муха-Цокотуха», «Волк и семеро козлят», а также и др.

Было отмечено, что студенты, погружаясь в пространство игры, сознательно стремятся к развитию собственной физической, интеллектуально и эмоциональных сфер, причем в процессе занятий значительного развития достигает коммуникативная сфера, что выражается в усилении роли самодисциплины, внимания к творчеству других членов

коллектива, способность «отойти в тень», предоставив другим проявить свои способности и достижения.

Т. В. Надолинская подчеркивает также, что «владение педагогической игротехникой обязательно для педагога-музыканта, но в то же время, его мастерство не сводится только к одной технике. Во многом она зависит от подготовленности к уроку, умения сочетать разные виды художественно-творческой деятельности, научной компетенции педагога-музыканта и его стремления осуществлять собственный творческий поиск [5].

По результатам наблюдения и обработки данных, полученных в процессе экспериментальной работы, было выявлено, что

1) для творческих коллективов учреждений культуры и образования в первой возрастной группе (подростки) на высоком определяющем и предпочтительном уровнях проявления находятся обще групповой и межличностный виды коммуникации,

2) предпочтительный и конвенциональный уровни соответственно отражают коммуникацию малых групп,

3) взаимоотношения солиста и группы в целом находятся на периферийном уровне проявления.

Среди старшеклассников, соответственно – определяющий уровень – коммуникация малых групп, предпочтительный – обще групповой вид коммуникации, конвенциональный – межличностный вид коммуникации, периферийный – взаимоотношения солиста и группы в целом.

В группе студенческой молодежи на определяющий уровень выдвигается обще групповой и межличностный виды коммуникации, конвенциональному уровню соответствует вид коммуникации, определяемый как взаимоотношения солиста и группы в целом, а коммуникация малых групп проявляется на периферийном уровне. В ходе исследования было установлено, что совместная творческая деятельность, обеспечивающая наличие коммуникативного компонента межкультурного взаимодействия молодежи, способствует его развитию от интуитивного проявления способности и желания общения к осознанному продуктивному общению и искреннему интересу к сверстникам.

Когнитивный компонент, также развивающийся в процессе коллективной творческой деятельности молодежи, измерялся при помощи тестовых заданий, которые включали в себя ряд вопросов, касающихся форм, содержания и смысла различных видов народного искусства.

В исследовании было установлено, что в группе подростков основное внимание привлекает фольклор – сказочные персонажи, а также народные пословицы, загадки и поговорки. Старшеклассников же больше интересуют область исторических сюжетов, характеры фольклорных героев, их подвиги и приключения.

Студенческая молодежь по мере погружения в пространство народного искусства пытается уловить глубинный смысл народного творчества. Студентов привлекает философская сторона фольклора, вековая мудрость народа, выраженная в формах народного искусства. Показательно, что одновременно студенты с большим интересом работают и на материале детских сказок, стремясь на себе ощутить какие чувства владеют детьми – их будущими учениками (в случае, если работа со студентами ведется на базе педагогического вуза), насколько комфортно они могут себя чувствовать в процессе игры-драматизации, каким образом они будут проявлять свою творческую инициативу.

По мере накопления культурного опыта и продвижения от одного возрастного уровня к другому происходит развитие и перцептивной составляющей межкультурного взаимодействия молодежи.

Развитие сферы восприятия мира молодежью происходит по двум направлениям – зрительное, слуховое, тактильное и др. виды восприятия произведений народного искусства, а также восприятие и создание произведений народного художественного творчества непосредственно в процессе творческой работы (в процессе пения, танца, вышивания, лепки и т.п.). Нами были выделены уровни проявления перцептивной составляющей толерантного сознания молодежи, соответствующие уровню их возрастного развития. Исходя из того, что важнейшим компонентом межкультурного взаимодействия является способность к эмпатии (эмоциональный компонент), нами были определены уровни его проявления, наиболее характерные для изучаемых возрастных групп учащихся. В данном случае были учтены выявленные психологами несколько уровней проявления эмоций, а именно:

1. Субъективный план проявления эмоций.
2. Проявление эмоций в поведении.
3. Проявление эмоций в речи.
4. Вегетативный уровень проявления эмоций.
5. Проявление эмоций на биохимическом уровне.

Так, первый уровень – эмоциональный, характеризует восприятие подростками народного искусства на уровне непосредственного проявления эмоций.

В изучении особенностей развития эмоционального состояния подростков в процессе развития толерантного сознания опиралось на положения о нескольких ведущих типах увлечений и акцентуаций подростков, описанных современными психологами.

Таблица 1 - Типы увлечений и акцентуаций подростков

Тип увлечения	Тип акцентуации
Интеллектуально-эстетические	Сенситивный, застревающий, психастеничного, дистимный.
Телесно-мануальные (коллекционирование)	возбудимый, гипертимный
Эгоцентрические	Демонстративный, возбудимый, гипертимный
Лидерские	Демонстративный, возбудимый, гипертимный
Информативно-коммуникативные	Неустойчивый - гипертимно-неустойчивый или истероидно-неустойчивый

Второй уровень, характерный для старшеклассников определен нами как эмоционально-действенный, так как данная группа проявляет свои эмоции непосредственно в процессе творческой работы.

Третий уровень, с помощью которого обозначаются перцептивные проявления студенческой молодежи – сознательно-эмоциональный, отличается тем, что эмоции, проявляемые этой группой в процессе восприятия народного искусства сочетаются с критической и аналитической интеллектуальной деятельностью.

Большое внимание, которое уделялось в процессе разработки и апробации модели развития толерантного сознания именно эмоциональной сфере связано с тем, что, как показывают исследователи, люди безошибочно оценивать друг у друга самые значительные для коммуникации эмоциональные состояния (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление), несмотря на принадлежность к разным культурам и укорененность

различных культурных кодов. Этнографами доказано, что этот факт характерен и для народов, которые никогда не находились в контактах друг с другом.

В основу разработки педагогической модели развития толерантного сознания и, в частности, выделения эмоционального компонента толерантного сознания, был положен и тезис И. Изарда о том, что эмоции являются основой мотивационной системой личности. Рассматривая аспект педагогической регуляции этого процесса, важно еще раз актуализировать тезис И. Изарда о том, что наиболее важны для функционирования личности и для социального взаимодействия четыре системы: эмоциональная, перцептивная, когнитивная. Именно эти четыре системы, подчеркивает ученый, совместно формируют основу уникального человеческого поведения [4].

В результате анализа полученных в процессе экспериментальной работы данных было отмечено, что мировоззренческие взгляды молодежи, вовлеченной в социально-педагогический эксперимент, претерпели значительные изменения в сторону развития установок на осуществление конструктивного межкультурного диалога даже в сложной ситуации общения.

Было установлено, что произошел значительный рост в области когнитивной составляющей межкультурного взаимодействия молодежи, которая демонстрировала глубокие знания по истории развития национальной и мировой культуры.

Исследование изменений по критериям перцептивного и эмоционального компонентов межкультурного взаимодействия позволило определить, что наибольшую сложность представляет развитие качеств личности, входящих именно в эти компоненты, так как они во многом зависят от спонтанного проявления глубинных психологических установок, для изменения которых требуются продолжительное время и значительные педагогические усилия.

Отметим, что изучению вопросов взаимодействия педагогического коллектива и семьи в вопросах развития межкультурного взаимодействия и становления толерантной позиции необходимо посвятить отдельное исследование. Некоторые аспекты этой сложной проблематики были раскрыты в работах В.А. Караковского, В.И. Журавлева, А.В. Зосимовского, Е.В. Семеновой, С.В. Чистяковой и др.

Учеными подчеркивается взаимосвязь ценностного отношения к семье, ее традициям и уровня развития межкультурного взаимодействия. Исследователи также отмечают возникающую в настоящий период опасность формирования анти ценностных отношений личности к такой важнейшей сфере жизнедеятельности, как создание и функционирование семьи.

Учреждения образования и культуры предоставляют возможности для разнообразной деятельности в различных образовательных областях, детских объединениях, группах, студиях. Профилактика интолерантного поведения основана на создании ситуаций самореализации, самовыражения и самоутверждения. Органичное развитие межкультурного взаимодействия проходит прежде всего в условиях доброжелательной, психологически комфортной обстановки.

На основе анализа практического опыта нами были выделены основные направления совершенствования педагогико-воспитательной работы с девиантными детьми, подростками и неблагополучными семьями по развитию толерантного сознания: учет позиции ребенка как активного субъекта организации воспитательно-профилактической работы; организация работы с семьей на уровне отдельных микрорайонов и

образовательных учреждений через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды; организация включения в коллективную творческую деятельность учащихся через педагогическое сопровождения в условиях учреждений дополнительного образования.

Таблица 2 - Взаимодействие ценностных ориентаций личности и ее отношения к семье и уровня развития межкультурного взаимодействия

Ценности	**Показатели повышения уровня межкультурного взаимодействия**	**Показатели снижения уровня межкультурного взаимодействия (интолерантные проявления)**
Семья	уважение семейных традиций, гордость за своих предков	социальная беспочвенность, игнорирование ответственности
Родина	Устойчивая гражданская позиция	социальное иждивенчество
Окружающий мир, экология	любовь к природе, бережное отношение к ее богатствам	потребительское отношение к природе и ее богатствам
Мирная жизнь	миротворчество и неприятие насилия	агрессивность
Труд	трудолюбие, стремление к творчеству	лень
Культура	Развитый интеллектуальный уровень, Воспитанность поведения Такт, развитая этическая система	хамство и вандализм
Знания	любознательность	невежество
Отношение к другим людям		
Человек как таковой (такой же, как Я сам)	гуманность	жестокость
Человек как другой, как альтер-Эго (не Я)	альтруизм	эгоизм
Человек как Иной (не такой, как Я)	толерантность	национализм, расизм
Отношение к самому себе		
Я - телесное	забота о своем здоровье, стремление вести здоровый образ жизни	пристрастие к вредным привычкам
Я - душевное	самопринятие и душевное здоровье	комплекс неполноценности
Я - духовное	свобода как главная характеристика духовного бытия человека, включающая самостоятельность, самоопределение, самореализацию человека	несвобода личности

В целом, можно заключить, что так как влияние семьи на становление толерантной позиции ребенка очень велико, педагоги, реализующие систему педагогического сопровождения развития межкультурного взаимодействия, в первую очередь должны решать проблему создания благоприятного эмоционального фона в семье и культурной семейной среды.

Начало работы по указанной проблеме нам видится в реализации комплекса мер по воплощению идеи гуманного отношения к детям, возрождение принципов «здорового семейного климата», творческой реализации всех членов семьи, как условия для оздоровления эмоциональной атмосферы, включающее объединение усилий заинтересованных организаций и ведомств, привлечение специалистов для организации реальной помощи семьям, использование средств массовой информации.

В результате экспериментальной работы было показано, что изменение уровней творческого проявления учащихся происходит в направлении от спонтанного, через устойчивый вид проявления к планируемому, как наиболее высокому уровню. В качестве контрольных групп были выбраны коллективы учащихся, руководители которых ведут работу исключительно по линии заучивания материала занятий - танцевальных па, мелодий и слов песен, отработки технических приемов в других областях художественного творчества. По результатам наблюдения, которое велось в течение 3 лет, за двумя группами коллективов – экспериментальной (где внедрялись все виды педагогического сопровождения, а также формировались соответствующие составляющие толерантного сознания) и контрольной (в которой не велось специальной работы по внедрению и развитию указанных компонентов, а действовала устоявшаяся схема ЗУН - «знания-умения-навыки») были выделены уровни творческого проявления учащихся, среди которых: начальный уровень определялся как спонтанный, более продвинутый как устойчивый, наиболее высокий – как планируемый уровень творческого проявления.

Результаты анализа полученных данных показали, что в экспериментальной группе происходит постепенное, но уверенное продвижение к более высоким уровням творческого проявления, а в контрольной группе, если и происходят изменения, то они могут быть оценены как незначительные.

Список литературы

1. Аванесова Г. А. Взаимодействие культур // Культурология. XX век\: Словарь. – СПб: Университетская книга, 1997.

2. Бандурин А. П. Социальная регуляция: (Рациональное и иррациональное): Дис… д-ра филос. наук: 09.00.11/ Бандурин Александр Петрович. – Ростов н/Д, 2005.

3. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Феофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: изд-во Урал.ун-та, 2015. – 124 с.

4. Изард И. Теория дифференциальных эмоций // В кн. Изард И. Эмоции. – М.: Наука, 1981. – С. 52-71.

5. Надолинская Т.В. Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании. – Ростов-на Дону, 2006. – С. 81.

6. Панфилова А.П. Психология переговоров, или как общаться, чтобы достичь успеха. - М.: Маяк, 2002. - 248 с.

1.6. Развитие дошкольного образования на Северном Кавказе в условиях поликультурной педагогики

Современная ситуация воспитания подрастающего поколения, осуществляемого в условиях крупных мегаполисов, диктует необходимость реализации принципов поликультурного образования. Россия объединяет в себе множество стран, народностей, языков, традиций, обычаев и религий. Наряду с этим, в основе государственной образовательной политики Российской Федерации лежит интеграция в мировое сообщество и борьба с этническими, расовыми и иными предрассудками.

Система поликультурного образования становится сегодня весомой частью общей государственной стратегии развития страны, что отражено во всех основополагающих законодательных актах Российской Федерации. Так, в Конституции РФ закреплены: права человека независимо от национальности, языка и вероисповедания; гарантии сохранения языка каждого народа, создания условий для его изучения и; возможность выбора языка общения и получения образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, учитывая обозначенные выше законодательные требования, в ряду ключевых принципов современного дошкольного образования выделяет учет этнокультурной ситуации развития детей. Одной из приоритетных целей образовательной политики, в соответствии со стандартом, является сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования. С учетом поставленных целей, стандарт направлен на решение большого спектра задач, важнейшими из которых, в контексте рассматриваемой проблемы, являются: обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса; объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей; формирования общей культуры личности детей; формирование социокультурной среды, соответствующей различным особенностям детей. Перечисленные задачи конкретизированы в описании содержания образовательных областей, реализация которых должна быть предусмотрена основной образовательной программой дошкольного образования, разрабатываемой каждой дошкольной образовательной организацией, учитывая целый ряд факторов, в том числе, наличие контингента детей, являющихся представителями других стран [12].

Таким образом, государственная политика требует углубленного рассмотрения вопросов поликультурного образования, разработки соответствующих программ и технологий.

В соответствии с Программой «Десятилетие детства в Российской Федерации», одним из приоритетных направлений отечественной государственной политики является культурное развитие детей [2]. Наряду с этим, объективной характеристикой современного общества является его поликультурное многообразие, что не может не отразиться на специфике образовательной деятельности современного педагога. Такое положение дел способствовало возникновению и активному развитию идей поликультурного образования и воспитания в отечественной науке и практике.

Дошкольная ступень отечественной системы образования призвана обеспечить становление личности ребенка на основе приобщения к общечеловеческим ценностям. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного

стандарта дошкольного образования, основными принципами современного дошкольного образования являются: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учет этнокультурной ситуации развития ребенка [6].

Учитывая вышеизложенное, актуальным представляется вопрос определения содержания поликультурного образования ребенка дошкольного возраста. По мнению исследователей, в содержание данного понятия необходимо включать поликультурную компетентность, компонентами которой, в свою очередь, являются социокультурная идентичность и толерантность. С такой точки зрения, саму поликультурную компетентность можно характеризовать через толерантное отношение субъекта к многообразию культур, с которыми он непосредственно взаимодействует, с одной стороны, и через социальное обособление, с другой [14, 23].

Поликультурная педагогика как общественное явление развивается на классических принципах, отражающих закономерности и служащих основой для выведения правил. Вместе с тем, важную роль здесь играют инновационные принципы. Такими принципами являются: многонациональное государство; политическое содружество; опора на национальные особенности и традиции; позитивный интернационализм и патриотизм; интеграция мировой культуры и воспитания; сотрудничество; гуманизация и демократизация; глобализация научной и политической информации; сотрудничество в разработке теории и практики педагогической науки и других научных направлений; развитие обучения и воспитания молодого поколения на многонациональных традициях; приобщение молодого поколения к высокой многонациональной культуре; воспитание у молодого поколения нравственных позиций: почитание старших, уважение младших, любовь к семье, Родине; дружественное взаимопонимание и взаимодействие народов мира [17, 22].

Поликультурная педагогика становится основой для развития каждого общества, так как каждое общество интегрирует различные народности. Поэтому в настоящее время каждому человеку необходимы знания о социальной структуре своего общества и особенностях развития других стран. Важно представлять общую политику в мире и в своей стране, систему социализации в данном обществе и педагогические принципы взаимоотношений. Каждый человек должен знать о культуре поведения человека, о социальных нормах, системе обучения и воспитания в разных типах образовательных систем, как в своей стране, так и за рубежом, о способах взаимодействия стран, обусловливающих сотрудничество и взаимопонимание различных государств. Родителям при выборе образования для детей важно иметь целостное представление о формах обучения и видах специализированных или общеобразовательных школ различных уровней.

Поликультурная педагогика – это наука о воспитании, образовании и развитии личности, основу которой составляет поликультурная сущность, имеющая многонациональное социальное значение. В этом случае педагогику можно рассматривать как элемент культуры. Педагогическая культура человека входит в качестве составляющей в мировую культуру современности. Как упоминалось выше, уже сформировались различные парадигмы образования и воспитания человека, которые имеют, не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность, и которые тесным образом связаны с поликультурной педагогикой. Поликультурная педагогика как педагогический феномен сравнительно молодая отрасль научного знания. Ее основной

целью является разработка механизмов адаптации и вхождения подрастающих поколений в жизнь общества, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому или национальному признаку. Она обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

По мнению Э.Э. Бахича, основой поликультурного образования ребенка дошкольного возраста являются знания о культуре родной страны, получаемые в процессе приобщения к национальному фольклору, искусству, играм, музыкальным произведениям; при этом, большая роль отводится личности педагога, его поликультурной образованности. Основными задачами, исходя из такого понимания, должны стать: развитие интереса и обогащение представлений дошкольников о народных традициях и культуре родного края; формирование толерантных взаимоотношений; вовлечение детей в различные виды деятельности поликультурного содержания; интеграция всех видов искусств с учетом национальных жанров фольклора; реализация принципов этнопедагогики [10].

Ерменок Р.П. приводит результаты внедрения модели поликультурного образования, реализованной в условиях дошкольной образовательной организации. По мнению автора, эффективность модели обусловлена установлением партнерских взаимоотношений между всеми участниками процесса при которых формируются навыки коммуникативной толерантности. Содержательным же аспектом работы должны стать информационная (знания о традициях, обычаях, культуре разных народов) и поведенческая (уважительное отношение, толерантность) составляющие [13].

Поликультурная педагогика в дошкольном образовании направлена на приобщение детей к культуре разных народов, формирование толерантности и уважения к культурным различиям.

В детских садах Северного Кавказа (многонациональные регионы, где дети часто встречаются с разнообразными этническими культурами) поликультурная педагогика реализуется через знакомство с традициями, обычаями, бытом и трудом разных народов.

Целями поликультурной педагогики являются:

- формирование представлений о многообразии культур в регионе, воспитание позитивного отношения к культурным различиям;

- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

- воспитание толерантности к сверстникам и взрослым различных национальностей, интереса к их жизни и культуре;

- формирование чувства любви к малой родине через изучение истории, культуры, традиций, искусства народов региона [15,19].

На Северном Кавказе в детских садах реализуются следующие методы поликультурной педагогики:

- информационное насыщение – сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей;

- эмоциональное воздействие – важно вызвать отклик в душе ребёнка, «расшевелить» его чувства;

- поведенческие нормы – знания, полученные ребёнком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть закреплены в его собственном поведении;

- использование народных игр – они помогают расширить познания дошкольников об истории родного края, его культуре, традициях и обычаях;

- взаимодействие педагогов и родителей – например, выпуск семейных фотоальбомов, проектная деятельность, конкурсы, семейные праздники в группах, фольклорные развлечения с участием родителей [16].

В детских садах Северного Кавказа реализуется проект «Этнокультурное воспитание и образование детей дошкольного возраста», который включает ознакомление с декоративно-прикладным искусством народов Кабардино-Балкарии, организацию кружковой работы по декоративному творчеству, создание образовательного развивающего пространства (макет «Казачье подворье», мини-музей «Кабардинская сакля») [8].

Реализация полилингвальной модели осуществляется в Северной Осетии приобщение к осетинской и русской культуре средствами двух языков (осетинского и русского) [9].

В 2015 году проводилось исследование этнической осведомлённости дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды Нальчика. Оно зафиксировало средний уровень этнической осведомлённости – правильные, но в значительной степени фрагментарные представления о традициях и особенностях различных народов, неустойчивость интереса к традициям и фольклору народов.

Поликультурная педагогика признаёт и ценит разнообразие культур, языков, традиций и опыта людей. В детских садах Северного Кавказа (Ставропольский край, Кабардино-Балкария, Чеченская республика) реализуется поликультурное воспитание через приобщение детей к культуре народов региона, где они проживают, с приоритетом культуры своего народа [7].

Идея поликультурности предполагает:

- формирование представлений о культуре собственного народа и народов ближайшего и отдалённого национального окружения;

- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

- воспитание толерантности, гуманности по отношению к другим культурам.

На Северном Кавказе проводятся следующие виды работ в детских садах:

- встречи с родителями на темы формирования этнических основ, консультации и беседы с родителями по проблемам воспитания, образования и охраны здоровья;

- беседы с детьми всех возрастных групп на темы: «Мы едины», «Наши мамы», «День матери», «Нам нужен мир»;

- сюжетно-ролевые игры с детьми старших и подготовительных групп «Моя семья» и «Мой дом»;

- оформление патриотических уголков с российской символикой в коридорах детских садов;

- использование методических и раздаточных материалов по гражданско-патриотическому воспитанию детей. В них есть материалы о традициях, обычаях, легенде о происхождении чеченцев, чеченских пословицах, песнях и стихах на чеченском языке и другие;

- создание национальных уголков для детей с использованием элементов национальной культуры: чеченская национальная одежда, домашняя утварь, предметы, отображающие ценность чеченского народа;

- организация экскурсий, спортивных соревнований, встреч с почётными гостями, целевых прогулок, заочных путешествий, акций благотворительности и милосердия, тематических вечеров, постановок сказок, совместного проживания событий взрослыми и детьми [5,20].

В детских садах Чеченской Республики реализуется программа «Мой край родной», которая направлена на развитие духовно-нравственной культуры детей, формирование ценностных ориентаций средствами традиционной культуры родного края [18].

Реализация поликультурной педагогики происходит через:

- ознакомление с традициями, обычаями разных народов;

- использование произведений художественной литературы, устного и музыкального народного творчества, элементов декоративно-прикладного искусства, народных игр и праздников;

- интеграция поликультурной педагогики в различные виды деятельности: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие;

- взаимодействие с семьями воспитанников по поликультурному воспитанию. Например, проведение мероприятий, конкурсов, праздников с участием семьи, изготовление народных костюмов для кукол, в которых отражены региональные особенности культуры.

Поликультурность любой территории нашей страны обуславливает необходимость поликультурного воспитания, и воспитания с дошкольного возраста. Поликультурное воспитание – это воспитание ребенка на культуре народов региона, где проживает малыш, с приоритетом для него культуры его национальности, формирование толерантности. Умение жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей, т. е. толерантность не передается по наследству. В каждом поколении толерантность надо воспитывать. Образование, начиная с дошкольного возраста, должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам.

Работая в детском саду с детьми, мы погружаем их в культуру своего края, своей местности, позволяя ребенку почувствовать и понять особенности национальных культур. Постигая региональную культуру, дошкольник усваивает этнические нормы и правила, предписывающие симпатию, дружелюбие и уважение к сверстникам и взрослым различных национальностей, интерес к их жизни, их культуре.

Идея поликультурности на региональной основе рассматривается как самоуважение и уважение другого человека. Обращая внимание на особенности развития детей дошкольного возраста, «поликультурной личностью дошкольника» можно назвать каждого ребенка дошкольного возраста, если он имеет самые элементарные представления о родном крае. Ребенок знает о природе родного края, материальной и духовной культуре, искусстве, литературе, традициях своего народа и народов ближайшего и отдаленного национального окружения; знает нормы поведения в быту и обществе, умеет их соблюдать; умеет воспроизводить полученные знания и представления

в своей жизнедеятельности. Другими словами, целью поликультурной дошкольной педагогики является формирование именно такой поликультурной личности [4].

Это определяет конкретные задачи поликультурной педагогики дошкольников: формирование у детей представлений о многообразии культур в мире и в России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; воспитание детей в духе мира, гуманного межнационального общения.

Поликультурная педагогика ставит целью: создание системы поликультурного образования, способной обеспечить благоприятный социальный климат, способствующий гармонизации отношений между представителями всех социокультурных групп населения. Дошкольное образование является важнейшим этапом в построении конструктивного межкультурного диалога.

Актуальность поликультурного воспитания связана с требованием времени. В современной образовательной системе центром является человек, воспитывающийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Резкий подъем национального самосознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации обусловливает огромный интерес народов не только к своей национальной культуре, но и к культуре народов ближайшего и отдаленного национального окружения. Поликультурная педагогика – это залог успешного обучения детей в школе, поскольку дошкольный возраст – это период, когда начинает формироваться базис личностной культуры [1].

Сегодня чувство национальной принадлежности зарождается у наших детей задолго до того, как они переступили порог школы. «Дети становятся чувствительны к национальному фактору» - именно этим положением, известного исследователя поликультурного воспитания детей Э.К. Сусловой, обосновывается актуальность формирования этики межнационального общения уже у детей дошкольного возраста. Это наиболее благоприятное время для развития у ребенка интереса и уважения к родной культуре, принятие многообразия и специфичности этнических культур, воспитание доброжелательного отношения к людям вне зависимости от их этнической принадлежности.

Именно поликультурная педагогика помогает решить вопросы, связанные с привитием у подрастающего поколения уважительного отношения к человеческой личности. В настоящее время активно разрабатываются научно - теоретические основы поликультурного воспитания таким ученым как Геннадий Дмитриевич Дмитриев. Значительная часть исследований посвящена проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами, над этими вопросами работают педагоги-исследователи Е.С.Бабунова, Т.Ф. Бабынина и другие.

Поликультурная педагогика в основном в детских садах Северного Кавказа осуществляется в трех направлениях [1,2,3]:

Информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценности и т.д.).

Эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления «информационного насыщения» важно вызвать отклик в душе ребенка, «расшевелить» его чувства).

Поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

В поликультурной педагогике целесообразна следующая последовательность:

- национальное воспитание, понимаемое как привитие любви и уважение к своему народу, гордости за его культурно – исторические достижения;

- ознакомление людей с людьми ближайшего национального окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям соседних народов;

- сообщения знаний об этнической самобытности отдаленных народов и формирование эмоционально положительного отношения к национальному разнообразию планеты.

Музыкальный руководитель уделяет большое внимание народному творчеству, фольклору, которые как нельзя лучше способствуют развитию мира душевных переживаний ребёнка и многообразной гамме его чувств, настроений, учат понимать красоту национальной музыки.

Большую лепту в процесс поликультурного образования вносит непосредственно образовательная деятельность по изобразительной деятельности, так как знакомят дошкольников с национальным декоративно – прикладным искусством, живописью и элементами орнаментов. Дети постигают азы изобразительного искусства, используют национальный колорит красок и узоров.

Деятельность воспитателя с детьми по физической культуре, способствует знакомству с национальными народными играми.

Мы считаем, что вся работа по поликультурномуобразованию, проводимая педагогами совместно с родителями – это духовно – нравственная составляющая образования. Так как без духовности становятся бесполезные самые глубокие научные знания, самые новейшие технологии, таким образом, приобщение дошкольников к социальной деятельности, воспитание маленького гражданина, готового и способного жить в поликультурной среде - актуальная проблема современного дошкольного образования, требующая пристального внимания.

Семья всегда остаётся основой воспитания детей, и невозможно сформировать поликультурную личность, без участия родителей в решении проблемы.

Педагоги разрабатывают и проводят мероприятия, конкурсы, праздники и развлечения с участием семьи. Совместно с родителями воспитанников проводятся и организуются фотовыставки, изготавливаются народные костюмы для кукол, в которых отражены региональные особенности культуры.

Игра– ведущий вид деятельности дошкольника. Играя, ребенок познает мир, свое место в нем и вырабатывает собственную модель поведения.

Очень любят дети народные игры: подвижные, словесные, хороводные. В процессе применения дидактических игр используется возможность закладывать у детей основы поликультурного образования, например, «Назови элементы национального костюма», «Четвертый лишний», «Из какой сказки герой?», «Назови блюдо», «Одень куклу в национальный костюм». Созданы в саду уголки декоративно-прикладного искусства, дети знакомятся с народной игрушкой, с образцами гжельской, хохломской, городецкой, филимоновской росписей. Учатся видеть красоту народной игрушки. С помощью таких

дидактических игр, как «Составь узор», «Найди фрагмент», лото «Какая роспись?» развивают умение различать росписи [21].

Для решения задач поликультурной педагогики в группах создаются уголки ознакомления с родным краем (размещены куклы в национальных костюмах, модель избы, альбомы о разнообразии народного искусства, художественных промыслов, материалы для познавательных бесед о родном крае, о Родине – России, о Москве – столице России; о родном городе - Санкт-Петербурге, государственная символика России; элементарные сведения об истории, традициях) [18].

Основными направлениями, через которые реализуется поликультурное образование детей в нашем дошкольном образовательном учреждении, является:

- образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности;
- образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов;
- самостоятельная деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей [23].

Поликультурное образование дошкольников интегрируется в различных видах деятельности и реализуется в образовательных областях:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие [21].

В завершении можно сказать, что анализ динамики развития поликультурной педагогики на Северном Кавказе позволяет выделить следующие специфические особенности:

1. В республиках Северного Кавказа по своим социальным условиям поликультурная среда с реальными представителями разных культур не является привычным явлением.

2. В зависимости от характера поликультурной среды поликультурное образование можно организовать и как реальные диалоги между представителями разных культур, и как процесс имитации диалога культурных различий.

3. Развитие поликультурного образования в многонациональных регионах требует переноса акцентов с полилингвального образования и межкультурной коммуникации на интерактивные диалоги внутренней культурой детей с культурными различиями.

Список литературы

1. Абдурахманова Р., Нальгиева Х. Л. Формирование коммуникативных способностей у дошкольников в игровой деятельности // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 1 (37). С. 19-28. DOI: 10.54351/25876074-2022-1-37-19.

2. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Воспитание национальной культуры у детей дошкольного возраста на примере Чеченской республики / Искусство – диалог культур. Сб. статей. Грозный, Махачкала: ЧПГУ, Алеф, 2020. С. 16-21.

3. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Воспитание национальной культуры у детей дошкольного возраста на примере Чеченской республики / Искусство – диалог культур. Сб. статей. Грозный, Махачкала: ЧПГУ, Алеф, 2020. С. 16-21.

4. Алиева М.А., Байрамова Н.Р. Становление этнического самосознания посредством поликультурной среды у детей старшего дошкольного возраста / Молодые исследователи. Сб. статей. Грозный: ЧПГУ, 2023. С. 37-44.

5. Арсалиев Ш.М.-Х., Беланов Р.М. Роль этнопедагогики в развитии региональной системы образования / Педагогика и психология в современном мире. Грозный: ЧГПУ, 2019. С. 95-96.

6. Бабунова Е.С. Современные подходы к поликультурному образованию дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. - 2014. – С.48-52.

7. Байчекуева Н.Х. О едином образовательном пространстве в поликультуре народов Северного Кавказа //Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. № 3 (18). С. 175-183.

8. Байчекуева Н.Х. Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования (на материале Кабардино-Балкарии) //автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2005

9. Барчева А.А. Этнический мини-музей как средство поликультурного образования дошкольников // Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации. XXIX Международная научно-практическая конференция. - 2017. – С. 419-421.

10. Бахича Э.Э. Проблемы поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации регионального компонента //Крымский гуманитарный вестник: Сборник научных статей. / Отв.ред. А.Н. Рудяков. - ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», Симферополь, 2018. – С\.75-79.

11. Волова Л.А. Коммуникативные процессы в полиэтничном социокультурном пространстве //автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2005.

12. Дюжакова М.В. Реализация идей поликультурности в системе дошкольного образования в контексте ФГОС ДО // Психология образования в поликультурном пространстве. - 2014. - №4(28). – С.113-115.

13. Ерменок Р.П. Современная модель поликультурного воспитания детей дошкольного возраста //Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. - Витебск, 2017. – С.67-70.

14. Ерошова Н.В. Научно-методическое обеспечение поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова - 2018 г.: материалы научно-методической конференции / под редакцией Е. К. Сычовой. - 2019. – С.152-153.

15. Ибахаджиева Л.А. Образовательный потенциал средств народной педагогики в воспитании дошкольника // Этнокультурные традиции в развитии личности ребенка. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2024. С. 203-210.

16. Исмаилова У.А. Психолого-педагогические основы формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста средствами этнокультурных тради-

ций народов Дагестана // Актуальные проблемы исследования родного языка и литературы. всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения чеченского ученого и писателя А.С. Сулейманова. Грозный, 2022. С. 166-169.

17. Комарова И.А, Прокофьева О.О. Теоретико-методические аспекты поликультурного воспитания дошкольников. Вектор науки ТГУ, 2011.

18. Масаева З.В. Мой край родной. Учебно-методическое пособие. Махачкала: Изд-во АЛЕФ, 2014. 72 с.

19. Масаева З.В. Полилингвальное образовательное пространство как обеспечение психологической безопасности в условиях постконфликтности // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № S2. С. 156-162.

20. Мусхаджиева Т.А. Чеченская многонациональная культура и ее историко-политический потенциал в формировании межэтнической толерантности //Искусство - диалог культур. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2020. С. 318-323.

21. Федотова И.Б. Диалог языков и культур в образовательном процессе (на примере поликультурной среды Северного Кавказа) //Этнодиалоги. 2018. № 1 (55). С. 113-120.

22. Филатова М.В. Поликультурное образование как фактор социализации современных дошкольников // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2013. - №4. – С.556-560.

23. Холина О.А. Методические аспекты совершенствования качества поликультурного образования дошкольников //Качество дошкольного образования. технологии и современные практики: Материалы круглого стола. - МГПУ. Составители Н.А. Виноградова, В.Н. Сидоренко, 2016.

1.7. Частное образование Великобритании и США в меняющемся обществе: современный этап

В настоящее время отечественная наука активно разрабатывает теоретические концепции современного образования и воспитания. Вместе с тем, в связи с глобализацией социальных, образовательных процессов нельзя не учитывать тенденции, возникающие в зарубежном воспитательном пространстве. Реалии глобального постиндустриального общества требует дополнительных знаний о современных тенденциях образования и воспитания, его закономерностях, инновациях в содержании, методах и технологиях.

Многозначность и многомерность социальной и педагогической реальности, в которой осуществляется современное воспитание, сказывается на процессах определения самого воспитания среди других явлений. Современные реалии требуют от науки осмысления феномена воспитания в обновленной социальной ситуации развития личности.

Значительный вклад в раскрытие воспитательных аспектов частного образования в его исторической ретроспективе внесли современные зарубежные исследователи: Т. Бамфорд, К. Григз, Д. Уэлфорд, У. Духарт, Б. Хоулмз и др. Американские ученые С. Джоунз, П. Коксон и К. Персэл представили исследование американских частных школ и описали историю их развития. Религиозное воспитание в конфессиональных частных школах изучал К. Григз. Интересы многих современных исследователей, например, У. Духарта и Р. Сиккенги обращены к интеграции частных и государственных

школ, прежде всего в системе воспитания. Современное состояние сектора частного образования изучают Д. Уэлфорд, Д. Бэнкс, А. Самаракун. Но в основном интересы исследователей были посвящены элитным английским паблик скулз, что было обусловлено ролью этих школ в образовании элиты общества.

Дж. Уэлфорд, профессор, в течение многих лет изучал частное образование не только в Великобритании, но и в других странах. В своих книгах «Частное образование: традиции и разнообразие», «Частное образование в десяти странах», «Жизнь в паблик скулз» он исследовал историю частного образования и воспитания в Британии и основные изменения, которые происходили в нем с середины XIX века. Он проанализировал состав современного сектора частного образования. Он отмечает, что главной чертой частного образования является его разнообразие, особенно в истории, культуре, традициях, в том опыте, который приобретают ученики, т.е. в воспитании. И это разнообразие позволяет частным школам более тонко и гибко учитывать специфические особенности детей [13, с.37].

Изменения в воспитании и образовательном процессе в частных школах Дж. Уэлфорд определил как «медленный процесс адаптации» и приспособления частных школ к меняющимся условиям [12, с.14]. Основной причиной этого процесса было давление родителей и бизнеса. Развитие индустриального общества требовало большого количества хорошо обученных профессиональных служащих в управлении и бизнесе. Появилась группа новых частных школ, которые ввели в учебный план такие современные предметы как английский язык и математику, сделав упор на академические и экзаменационные успехи. Воспитательный компонент образования усиливается созданием условий для социального лифта ребенка. Этот долгий исторический процесс продолжается и в настоящее е время, охватывая все аспекты деятельности частных школ [12, с.13].

Современные события в Европе убедительно доказывают, что проблемы поликультурности становятся актуальными не только для ученых, но и для практикующих учителей. Частные школы в настоящее время, как и во все времена, реагируют на запросы общества мобильно и инновационно. За рубежом появляется много работ, связанных с феноменом воспитания мульти - или поликультурности (Д. Бэнкс, Д. Кэмпбэл, Д. Е. Дру). Ведущей идеей воспитания становиться готовность к продуктивной жизни (social skills).

Проведя анализ идей воспитания в историческом контексте развития частных школ Великобритании и США, мы пришли к выводу, что в разные исторические эпохи и в разных цивилизациях они трактовались по-разному. Развитие идей воспитания в частных школах определялось влиянием разных социокультурных факторов, главными из которых были церковные конфессии, общество и государство. Было установлено, что идеи воспитания в частных школах Великобритании и США видоизменялись на определенных этапах.

В исторической ретроспективе воспитание учащихся частных школ рассматривается как совокупность воспитания воцерковленного человека, воспитание человека-гражданина и воспитание свободной индивидуальной личности.

Развитие государственных систем образования и послевоенный кризис привели к тому, что количество частных школ в Великобритании и США резко сократилось, и они начали углублять свою элитарность. Закрытость, традиционная система воспитания и

устаревшее содержание образования частных школ в 1960-х годах XX века вступили в противоречия с процессами демократизации, которые начинались в обществе.

Директора многих частных школ и прогрессивные педагоги, которые работали в них, размышляли о путях преодоления кризиса в частном образовании. Американский преподаватель П. Саджент описал положительные изменения в организации воспитательной деятельности частных школ США, которые начались во второй половине XX века. Увеличение количества стипендий, привлечение лучших преподавателей, развитие личностно-ориентированного воспитания и всестороннего обучения, небольшие классы и продолжающее экспериментирование помогли привлечь в них новых способных учеников. Появилось много школ, которые бы хотели расширить свой социальный и этнический состав, сделать его мультикультурным и международным, обновить формы и методы воспитания [10].

Во второй половине XX века в США получили второе рождение экспериментальные частные школы. Эти школы в США назывались «прогрессивными» и возникли как отражение педагогических идей «прогрессивного воспитания», ориентированного на личность ребенка. Они отличаются от обычных частных школ философией и методами. К ним относятся школы с нетрадиционным подходом – школы Монтессори и Вальфдорские школы.

Во второй половине XX века в Великобритании и США, как и во многих других странах, образование начинают рассматривать как важное средство модернизации общества, а, следовательно, внимание начинает направляться на поиск новых моделей образования, вызывает интерес наследие прогрессивных педагогов прошлого. Поэтому во второй половине и в конце XX века было основано много новых частных школ на западе США, которые использовали философию Дж. Дьюи [2].Они сохранили его основные идеи, так называемое «ценностное ядро», но заметно выросла вариативность его использования, повысился уровень технологичности применяемых методов и приемов.

В воспитательном процессе частных школах Великобритании и США постепенно начинались процессы демократизации. Традиционная атмосфера частных школ с их строгой дисциплиной и системой наказаний становилась все более «теплой и человечной» [10, с.23]. Школы начинают усиливать интеграцию друг с другом в сфере воспитания и налаживать контакты с сообществом. Они чаще встречаются со своими соседями и принимают участие в спортивных соревнованиях. Каждая из школ вносила свои прогрессивные идеи в этот эволюционный процесс трансформации содержания воспитания. Школа Loomis организовала проведение спортивных мероприятий для жителей местного сообщества, а школа Avon открыла вечерние курсы для местных жителей. Школа Putney начала использовать летние путешествия как продолжение образовательного процесса. Эти прогрессивные нововведения в учебной и воспитательной деятельности, благодаря гибкости и вариативности системы частного образования, быстро распространялись [10].

В настоящее время к устойчивой характеристике частного образования Великобритании и США следует отнести, прежде всего, его стабильность. Относительно небольшой по своим масштабам сектор частных школ англоязычных стран (в США-12% от общей численности школьников [4], в Великобритании-7% [12]) в течение многих лет сохраняет стабильные показатели численности учащихся. Во-вторых, он оказывает большое влияние на государственный сектор образования.

Частные школы – небольшие по численности учащихся учебные заведения: в 42% численность учеников составляет менее 50 человек в каждой; в 25% – от 50 до 150 человек; в 18% – от 150 до 300. Каждый четвертый ученик относится к национальным меньшинствам (из них афроамериканцы составляют 9,8%, испаноязычные 9,6%, выходцы из азиатских стран – 5,4%). По такому показателю, как соотношение учителей и учеников (чем меньше учеников на одного учителя, тем лучше), частные школы «на голову» выше государственных. В светских частных школах США на одного учителя приходиться девять учеников [6].

В 2003 г. в Великобритании было 2160 частных школ, в которых учились 583 тыс. учеников. 708 частных школ имеют менее ста учеников, 1230 школ – менее 200. Большая часть школ входит в различные крупные ассоциации. Остальные 20% (2160 школ) представляют чрезвычайно пеструю картину. В их состав входят примерно около 200 конфессиональных школ: школы христиан-евангелистов, мусульманские, есть буддийские и индийские школы. В последние десятилетия наблюдается рост числа мусульманских школ [12, с.3].

Около 7% детей Великобритании учатся в частных школах. Две трети частных школ являются дневными, 14% составляют пансионы [12, с.3]. В последние годы количество пансионов полного типа уменьшается, и все больше появляется пансионов «гибкого типа». Это нововведение означает, что ученики и их родители могут воспользоваться услугами интерната в случае, когда это необходимо (например, если у родителей срочная командировка). Родители, которые живут рядом со школой, часто выбирают недельный пансион. В субботу после занятий их дети приезжают домой. Некоторые семьи отдают предпочтение такому виду интерната из-за высокой занятости на работе, понимая, что только на выходных они могут провести время со своими детьми. Другие семьи выбирают такой интернат в целях экономии средств и рационального использования времени, чтобы избавиться от необходимости каждый день отвозить ребенка в школу или на тренировки.

Особое место занимает такая особенность, как формы организации частного образования. Сектор частных школ гораздо более разнообразен, чем считалось ранее. В него входят как конфессиональные, так и светские, не церковные школы, которые могут предложить особую воспитательную среду, которую хотели бы родители. Школы различаются по размерам платы за обучение, составу учащихся, условиям, содержанию и организации обучения.

Среди конфессиональных школ можно выделить католические, епископальные, мусульманские и школы других религиозных ориентаций. Некоторые конфессиональные школы расположены в церквях, имеют имена святых, или исторические связи с религией, но не имеют религиозных целей. Школа Святой Троицы в Северной Атланте не проводит религиозных служб в часовне и не изучает Библию в классах. Школа получила свое название, потому что была основана Пресвитерианской Церковью.

В других частных конфессиональных школах основная цель воспитания прослеживается в течение всего дня: от планов уроков, который содержит ссылки на Библию до молитвы перед баскетбольной игрой. В St.Mary’s Catholic School учебный план тесно связан с религией. Из 350 учеников школы 60% - католики. Классические христианские школы минимизируют использование компьютеров, и основное внимание уделяют изучению основных учебных предметов. Другие конфессиональные школы

разделяют религиозное и светское воспитание, так как в них учатся ученики разных вероисповеданий.

С середины XX века в США становятся популярными классические христианские частные школы. Родители, которые были недовольны ростом насилия и отсутствием дисциплины, низким качеством обучения в государственных школах, открывают свои собственные частные школы. В этих школах ценности христианского воспитания взаимосвязаны с принципами классического британского образования. В. В. Веселова популярность частных христианских школ объясняла тем, что они обеспечивают лучшую дисциплину и организацию, теснее связаны с общиной и с родителями. В этих школах приоритет отдается нравственным и религиозным ценностям [1, с.110].

Многие частные школы с другим религиозным уклоном основаны родителями, которые считают, что государственные школы не предоставляют их детям образование, соответствующее их вероисповеданию. В этих школах родители играют важную роль в управлении и организации. Рост числа мусульманских частных школ, как в Великобритании, так и в США также связан с недовольством родителей государственными школами, но основная причина связана с религиозными вероисповеданиями.

Проделанный нами анализ феномена воспитания в частных школах Великобритании и США в середине XX – начале XXI вв. позволил нам выделить новый этап развития феномена воспитания. Под воздействием новых социокультурных факторов в этот период в частных школах начались изменения, которые коснулись, в первую очередь, целевых и ценностных установок. Старые авторитарные методы воспитания утратили свою эффективность для формирования новых качеств личности. Потребовалась трансформация воспитательной работы частных школ, в результате которой воспитание в частных школах Великобритании и США становится актуальным направлением деятельности.

Начался новый этап развития феномена воспитания в частных школах, который продолжается в наши дни. В связи с процессом глобализации, изменением экономических и социокультурных условий, происходит дальнейшее расширение функций феномена воспитания. Его новой целью становится не только развитие индивидуальности, но и способствование сплочению разных социальных групп, развитию партнерских отношений и опыта социо-экологического взаимодействия. Процесс воспитания направляется на воспитание личности, умеющей управлять собой и другими людьми, личности общественно компетентной, научно-ориентированной,

В настоящее время частные школы успешно работают над объединением школ и сообщества. Государственные школы обычно предлагают только услуги для занятий с детьми. Директора частных школ прекрасно понимают, что интеграция укрепится, когда местные жители получат доступ к услугам, оборудованию и спортивным сооружениям школы. Во многих школах утром родители, которые приводят своих детей на занятия, отправляются в спортивный зал на занятия спортом; а по вечерам читальный и спортивный залы, также, как и компьютерные классы, заполняются жителями микрорайона. St. Michael’s School для взрослых членов сообщества проводит вечерние занятия по астрономии, иностранным языкам, математике, восточным единоборствам [11].

Образовательное и воспитательное пространство частной школы расширяется во времени и пространстве, так как все ресурсы окружающего сообщества включены в образовательное пространство школы, а в летнем лагере или во время путешествия ученики имеют возможность выполнять научные эксперименты и проекты. С другой стороны воспитательные и образовательные ресурсы школы открыты для всех членов сообщества, что в свою очередь влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

На современном этапе частные школы реализуют технологию «социально-активной школы». Частные школы успешно работают над объединением школы и сообщества. Процесс интеграции идет по двум направлениям: сотрудничество с местными государственными школами и организациями и сотрудничество с жителями местного сообщества St.Michael's School имеет тесные партнерские связи с местной начальной школой. Учителя обоих школ участвуют в совместных проектах «Современные иностранные языки» и «Бизнес и Образование». В рамках этих проектов учителя обмениваются опытом, участвуют в работе совместных семинаров, а учителя из частной школы проводят интересные уроки по различным предметам в местной начальной школе [11]. Ученики Rishworth School проводят презентации в местной начальной школе. Они организуют проведение семинаров по драматическому искусству, помогают в проведении спортивных мероприятий [9].

Важным направлением работы школ является организация общественно-значимых мероприятий для жителей микрорайона. St. Michael's School регулярно проводит тематические вечера и конкурсы, семейные дискотеки, праздничные мероприятия, на которых ученики, преподаватели, родители, местные жители собираются все вместе, отдыхают, веселятся и интересно проводят время. Школы предлагают специальные летние программы для всех детей сообщества [11].

В школе Calhoun создана организация «Школа и общество», которая представляет собой философский «зонтик» над разнообразной деятельностью школы. Эта организация включает учителей, родителей и членов сообщества. Она координирует различные направления деятельности школы: занятия на курсах, сотрудничество с другими школами, работу с посетителями и гостями школы, объединение всех ресурсов школы и т.д. Целью организации является создание конструктивного взаимодействия между школой и сообществом [3].

На своем сайте Philadelphia School с гордость рассказывает о своем сотрудничестве с сообществом. Школа не только предоставляет качественное образование для жителей сообщества. Учителя школы платят налоги в местный бюджет, и финансовые ресурсы школы тесно связаны с местной экономикой. Школа предоставляет один миллион долларов финансовой помощи своим ученикам. Коллектив школы сотрудничает со многими местными организациями и бесплатно предоставляет им свои помещения для проведения различных мероприятий в летнее время. Во время проведения выборов школьное здание используется как избирательный участок. Будущие учителя из близлежащих колледжей и университетов проходят там педагогическую практику. Школа помогает проводить и спонсирует мероприятия, которые организует местная администрация. Учителя школы также работают волонтерами в общественных, культурных и религиозных организациях сообщества [8].

Это партнерство выгодно обеим сторонам. Администрация частных школ, учителя инициируют в школах создание различных органов самоуправления, вовлекая в них учителей, учащихся и их родителей. Школа, становясь значимым субъектом влияния в местном сообществе, изменяет качество и содержание образования и воспитания, решает образовательные задачи, используя дополнительные общественные ресурсы. С другой стороны, местное сообщество вовлекает в процессы самоорганизации для решения насущных проблем специалистов из разных областей производства и других участников образовательного процесса. В результате школа становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа-сообщество».

Процесс адаптации частных школ к новым условиям оказал влияние на цели воспитания и образования. В настоящий период в частных школах Великобритании и США наблюдается тенденция к смене доминант: от академических к социальным. Директора частных школ понимают, что мир, в который выпускники школ вступят через несколько лет, будет сильно отличаться от сегодняшнего мира, он потребует новых универсальных знаний и умений. Девиз образования современных частных школ – «Традиционные ценности с образованием XXI века»

В XX веке в частных школах ребенок развивался внутри и для данной школы. Частная школа воспитывала всесторонне развитую личность, которая способна поступить в университет. В конце века была поставлена задача - развить и раскрыть ребенка для существующей окружающей среды, а затем уже воспитать его для будущего. Задачи современных частных школ – не только дать качественное образование, но и воспитать навыки и умения, которые помогут их выпускникам быть успешными в быстроменяющемся цифровом глобальном мире, научить их играть активную роль в жизни сообщества и быть способными к получению образования в течение всей жизни.

В начале XXI века в частных школах создается новая инфраструктура современной школы. В образовательной и воспитательной среде частной школы оценивается уже не личные достижения отдельного ученика, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Соревнование между группами является движущей силой учебного и воспитательного процесса, а ученики защищены от неудач групповой идентификацией.

Специализированный центр для учебы, включающий философию школы XXI века, создан в Orme School. Это место, где ученики могут выполнить домашнюю работу, получить консультации, использовать компьютеры для общения и выполнения исследования. Центр состоит из нескольких удобных комнат в библиотеке. Ученики перемешиваются вместе с ресурсами библиотеки: эта динамичная образовательная среда создана для получения новых знаний. В центре есть комфортные помещения для индивидуальных и групповых занятий, встреч с консультантами, которые помогают в выполнении домашней работы или оказывают психологическую поддержку. Ученики могут заниматься в специальной комнате, где есть ноутбуки [7].

В современной инфраструктуре частных школ появляются специальные центры для обучения и повышения квалификации учителей. В Loomis Chaffee School открылся с помощью спонсоров центр для профессионального развития учителей, где им помогают освоить новые технологии и знакомят с новыми ресурсами. Учителя имеют возможность обменяться опытом и исследовать новые педагогические методы [5].

Новые информационные технологии частных школ предполагают такую организацию процесса обучения, в котором основным инструментом обучения школьников становится компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. Это создает условия для реализации принципов личностно-ориентированного образования. Школьники не просто овладевают базовыми компьютерными навыками, но и учатся отбирать и анализировать информацию, синтезировать новое знание, выстраивать систему эффективной коммуникации.

Все информационные ресурсы используются, чтобы расширить познавательную среду школы, соединить теснее сообщество и школу. В частных школах информационно-образовательная среда включает не только урочную сферу, но и внеурочную, когда образование ребенка активно продолжается вне урока, и у ребенка есть возможность выйти в информационно-образовательную среду района, города, страны и т.д. С переходом на цифровые технологии происходят кардинальные изменения не только технического и информационного оснащения школ, но и содержания учебного и воспитательного процесса, кадрового состава педагогов, уровня управления образовательной средой. Информационные технологии облегчают общение учителей, и поэтому они могут сотрудничать эффективно. Технологии используются для поддержки связи между школами, учащимися и родителями, способствуя усилению сотрудничества и общественной поддержке образования.

Современные интернет - технологии, которые являются глобальным средством общения и предоставляют доступ к огромному количеству информации, владеют ключом к введению новой системы образования. В этой новой системе ученики используют информацию на «кончиках пальцев» и, работая в команде, достигают большего, чем может сделать один человек. Трансформация школы в «лэптоп культуру» через создание и развитие новых информационных технологий, обучение преподавателей и развитие учебного плана, укрепляет успех школы.

Опыт функционирования частных школ на современном этапе показывает, что основной вектор образования проходит в направлении замещения школы индивидуальной образовательной программой. Индивидуальная образовательная программа реализуется не столько в школе, сколько в реальных и виртуальных образовательных сетях, внешкольной образовательной деятельности, тренингах, летних путешествиях. При этом сотрудничество учителя и ученика заменяется на новый тип – «тьютор-ученик», «сетевой администратор-ученик». Происходит изменение в образовательной среде на субъект-субъектную, когда учитель не учит, а учится вместе с учеником создавать новые знания, и происходит смена «обучательной» парадигмы на образовательную, то есть личностно-ориентированную.

Итак, сегодня образование в частных школах Великобритании и США ориентируется на потребности новой экономической модели, которая рождается в постиндустриальном обществе. Ведущими тенденциями образовательного процесса в частных школах является следование традициям и поиск новых образовательных подходов, технологизация. Образование в частной школе является социально-ориентированным и построенным на концепции воспитания гражданина страны.

Проведенный анализ идей воспитания в историческом контексте развития частных школ показал, что идеи воспитания в частных школах, так или иначе, присутствовали всегда, но не являлись приоритетными. Преимущественно они опосредованно влияли на личностное развитие учащихся.

На первом этапе воспитание выполняло важную функцию социализации учащегося через религиозные установки и закрепило в зарубежной науке за ведущим содержанием воспитания нравственное развитие личности. На втором этапе, когда зародилась новая парадигма воспитания, религиозные ценности, лежащие в основе воспитания, постепенно заменялись идеалами эпохи Возрождения. Главным изменением в содержании воспитания было возрождение идей гуманизма. На третьем этапе с появлением новых видов воспитания главной целью воспитания выступило свободное развитие индивидуальности.

Ведущими тенденциями трансформации воспитательных аспектов обучения частных школ Великобритании и США в течение последних лет выступают: развитие потребностей в командной работе, опыта командного взаимодействия; развитие демократических отношений между учениками и школьными работниками; включение учащихся в школьное самоуправление; развитие партнерских отношений с ближайшим социальным окружением и ценности толерантности; формирование потребности в социально-экологическом благополучии.

Под воздействием воспитания образовательный процесс ориентируется на воспитание личности, умеющей управлять собой и другими людьми, личности общественно компетентной, научно-ориентированной, поликультурной.

Английские частные школы с помощью воспитания развивают у учащихся способность сохранять традиции нравственного, морального поведения человека. В США, где в системе частного образования много школ для детей мигрантов, детей определенной религиозной принадлежности, детей с особыми образовательными потребностями, целью воспитательной деятельности выступает формирование готовности к толерантному поведению.

В связи с процессом глобализации, изменением экономических и социокультурных условий, происходит дальнейшее расширение функций феномена воспитания. Его новой целью становится способствование не только сплочению разных социальных групп, но и развитию партнерских отношений и опыта социо-экологического взаимодействия. Благодаря развитию демократизации школьных отношений и развитию школьного самоуправления учащиеся приобретают готовность к командной работе и развивают личную ответственность.

Трансформация воспитательных аспектов обучения в частных школах приводит к переносу акцентов с процесса усвоения знаний на личностно-ориентированные обучение и воспитание. Частное образование сознательно направляется на воспитание учащихся.

Таким образом, в настоящее время частные школы Великобритании и США реализуют технологию «социально-активной школы». Такая школа не просто реагирует на вызовы внешней социальной среды, а переходит к упреждающему развивающему влиянию на местное сообщество. Социально активная школа расширяет свою образовательную и воспитательную среду до границ окружающего школу сообщества. Благодаря тесной интеграции с сообществом школа становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа-сообщество».

Мультикультурный характер многих частных школ и оригинальные технологии формирования толерантности позволяют им приготовить учеников к реальной жизни за пределами школы, помогая им легко общаться с пониманием и уважением с представителями других народов, где бы они ни были.

Наиболее распространенными в современных частных школах являются личностно-ориентированные технологии воспитания. Внедрение и использование личностно-ориентированных технологий воспитания позволяет частным школам переходить от традиционной педагогики к новой креативной образовательной парадигме. В основе воспитательных технологий частных школ лежат тесные взаимоотношения с сообществом. Интеграция частных школ и сообщества, современные технологии формируют новую общественно-педагогическую структуру сообщества.

Таким образом, воспитательная направленность целостного процесса образования в истории частных школ нацеливается на воспитание сначала управляющей, а затем общественной, научной и в последнее время поликультурной личности.

Актуализация воспитательных аспектов учебных программ и предметов, применение новых методов и форм обучения помогает ученикам успешно социализироваться. Многомерность образовательного пространства и тесная связь с сообществом обеспечивает психологическую мобильность школьников, влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

Список литературы

1. Веселова, В. В. Американская школа: ценности образования (1960 - 1990-е годы) / В. В. Веселова. – Москва: Витязь, 1999. – 144 с.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – Москва: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с. – (Books for civil society).
3. Calhoun School: website. URL: http://www.calhouns.com/ (дата обращения: 06.06.2025).
4. Characteristics of private schools in the US: results from the 2007-2008 [Электронный ресурс] // Private School Universe Survey. – 2009. – Режим доступа: http://www.eric.ed.gov (дата обращения: 22.05.2025).
5. Loomis Chaffee School: website. URL: http://www.loomischaffee.org/ (дата обращения: 13.07.2025).
6. National Association of Independent Schools [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.nais.org/ (дата обращения: 26.08.2025).
7. Orme School: website. URL: http://www.ormeschool.org/ (дата обращения: 19.05.2025).
8. Philadelphia School: website. URL: http://www.tpschool.org/ (дата обращения: 28.08.2025).
9. Rishworth School: website. URL: http://www.rishworth-school.co.uk (дата обращения: 13.06.2025).
10. Sargent, P. A handbook of private schools for American boys and girls: an annual description survey of independent education / P. Sargent. – Boston, 1954. – 97 p. –Режим доступа: http://archive.org/stream/handbookofprivat012646mbp/handbookofprivat012646mbp_djvu.txt (дата обращения: 10.06.2025).

11. St. Michael's School: website. URL: http://www.stmichals.-school.org.uk (дата обращения: 19.08.2025).
12. Walford, G. British private schools: research on policy and practice / G. Walford, T. Tapper, C. Griggs [et al.]; ed. G. Walford. – London: WOBURN pres, 2003. – 229 p.
13. Walford, G. Private education: tradition and diversity / G. Walford. - [S.l.]: Countinuum Intern. Publ. Group, 2006. – 258 p.

1.8. Основные направления развития детского творчества в государственных детских садах Японии

Современная система дошкольного образования Японии опирается на многовековые культурные традиции, где творчество рассматривается как естественная форма развития личности ребёнка, а не как исключительно художественный талант. В государственных детских садах страны формирование творческих способностей выступает одной из стратегических задач воспитания, что отражено и в национальных нормативных документах, и в научных исследованиях японских педагогов. На протяжении десятилетий творчество в дошкольном возрасте изучалось как в контексте индивидуального развития ребёнка, так и в рамках общей педагогической философии, формирующей уникальный японский подход к раннему детству.

Историко-философские основания концепции творчества. Исторические исследования свидетельствуют о том, что внимание к проблемам детской креативности возникло в Японии ещё в середине XX века. Уже в 1960-е годы в педагогических журналах обсуждалось, каким образом необходимо стимулировать творческое мышление дошкольников, и подчёркивалась важность свободного самовыражения и инициативы. В классической работе Онда Акира отмечалось, что творческая деятельность ребёнка опирается на его внутренние потребности в исследовании и самовыражении, а также на способность находить новые способы взаимодействия с окружающей средой [1, 7]. Этот ранний период японской педагогической мысли заложил фундамент для дальнейших исследований, подчёркивая необходимость понимания творчества как универсального, присущего каждому ребёнку человеческого свойства.

Философской основой этого подхода является синтез традиционных японских ценностей и западных педагогических идей. С одной стороны, здесь прослеживается влияние буддистских и синтоистских представлений о ценности природной непосредственности и чистоты детского восприятия. С другой стороны, после Второй мировой войны японские педагоги активно изучали труды Дьюи, Монтессори и Выготского, адаптируя их идеи к национальному контексту. Ключевым стало понятие «Kodomo rashisa» (子供らしさ) – «быть как ребенок», подразумевающее ценность детства как уникального периода спонтанности, любознательности и воображения, который не следует чрезмерно структурировать.

С 1970-х годов активно развиваются эмпирические исследования творческих способностей дошкольников. Так, в работе Иида Юко были представлены данные о различии между интеллектуальными и творческими характеристиками ребёнка, что подчёркивало необходимость формирования таких условий, которые не сводятся к когнитивно-ориентированным занятиям, а способствуют развитию воображения, гибкого мышления и способности к импровизации [4, 3]. Подобные исследования оказывали суще-

ственное влияние на педагогическую практику, помогая разработать новую модель организации среды детского сада, где творчество становится частью повседневной игры и межличностного взаимодействия.

Нормативно-правовая база и государственная стратегия. Современная система японского дошкольного образования регулируется национальным стандартом «Course of Study for Kindergarten», разработанным Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (MEXT). В документе подчёркивается, что ребёнок должен иметь возможность свободно выражать себя в игре, исследовать окружающий мир и проявлять инициативу в разнообразных видах деятельности [7, 2]. Цели стандарта подчёркивают важность развития эстетического восприятия, эмоционального опыта, способности к сотрудничеству и умения находить собственные способы решения задач. В результате государственные детские сады обязаны создавать условия, позволяющие ребёнку проявлять творческое начало во всех сферах жизнедеятельности.

Стандарт выделяет пять основных областей развития:

1. **Здоровье** (Kenkō) – через двигательную активность и творческие игры.
2. **Взаимоотношения** (Ningen kankei) – где творчество проявляется в совместной драматизации, строительстве и решении групповых задач.
3. **Окружающая среда** (Kankyō) – побуждающая к исследованию и экспериментированию.
4. **Язык** (Kotoba) – включающий рассказывание историй, импровизированные диалоги.
5. **Выражение** (Hyōgen) – непосредственно направленная на развитие творческих способностей через искусство, музыку, танец.

Важно, что эти области не преподаются как отдельные предметы, а интегрированы в единый образовательный процесс, основанный на свободной игре и проектной деятельности.

Архитектура и образовательная среда как катализатор творчества. Одним из важнейших направлений развития творчества является архитектурная организация пространства. Японские детские сады исторически стремились к гармоничному сочетанию внутренних помещений и природной среды, уважая традиционную японскую идею тесной связи человека с природой. Однако наиболее ярким примером современного архитектурно-педагогического подхода стал детский сад Fuji Kindergarten, привлёкший внимание международных специалистов. Исследования показывают, что открытая круговая структура здания, отсутствие коридоров, многоуровневые пространства и интеграция природных элементов формируют условия, побуждающие детей к экспериментированию и творческой игре [2, 3]. В такой среде ребёнок не ограничен рамками заранее определённых зон и самостоятельно определяет характер и направление деятельности, что стимулирует развитие творческой инициативы.

Пространственная открытость является не только архитектурной, но и методологической концепцией. В японской дошкольной педагогике существует убеждение, что чрезмерная регламентация подавляет творческую активность, а избыточная структурированность среды препятствует формированию самостоятельности. Именно поэтому архитектура детских садов всё чаще строится с учётом необходимости свободного перемещения детей, наличия открытых игровых площадок, природных материалов и разнооб-

разных текстур. Это позволяет ребёнку формировать собственные сценарии игры, которые не навязаны взрослыми, что рассматривается как необходимое условие творчества.

Помимо знаменитых примеров, подобные принципы воплощаются и в типовых государственных садах. Это проявляется в:

- Использовании натуральных материалов: дерево, бамбук, бумага (васи), глина, песок, вода.

- «Неидеальности» и изменчивости среды: наличие предметов, которые можно перемещать, комбинировать, использовать не по прямому назначению (ящики, доски, ткани).

- Связи внутреннего и внешнего пространства: раздвижные стены (сёдзи или амадо), позволяющие стирать границы между классом и улицей.

Роль воспитателя: от контролёра к фасилитатору. Другим ключевым направлением выступает профессиональная подготовка воспитателей. В исследованиях подчеркивается, что для формирования условий творческого развития педагог должен быть не просто носителем знаний, но участником совместной деятельности, способствующим раскрытию внутреннего потенциала ребёнка. Так, Исидзаки Тика отмечает, что воспитатель должен обладать высокой степенью профессиональной рефлексии, уметь наблюдать, корректно вмешиваться в игру и при этом уважать субъективность ребёнка [3, 4]. Воспитатель выступает не как контролирующая фигура, а как партнёр, создающий «зону возможности» – пространство, где ребёнок чувствует себя свободным в выборе форм самовыражения.

Ключевой компетенцией японского воспитателя является способность к «мидзу но кёси» (水の教師) – «быть как вода». Это метафора описывает гибкость, текучесть и умение принимать форму «сосуда» – то есть следовать за интересами ребенка, мягко направляя, но не принуждая. Воспитатель избегает прямых инструкций («нарисуй солнце вот так»), вместо этого задавая открытые вопросы: «Что ты хочешь создать?», «Как ты думаешь, это можно сделать иначе?», «Почему твой герой поступил именно так?». Он внимательно наблюдает за игрой, фиксируя проявления творческого мышления, и создает условия для их развития, подкладывая новые материалы или ненавязчиво соединяя детей для совместной деятельности.

Игра как фундамент творческого развития. Игра занимает центральное место в системе развития творчества. Исследования японских педагогов подчёркивают, что именно через свободную игру ребёнок формирует эмоциональную выразительность, способность к импровизации, социальное воображение и навыки творческого мышления [4, 5]. В государственных садах внимание уделяется как индивидуальной игре, так и коллективным формам взаимодействия. Последнее особенно важно, поскольку японская культура традиционно ориентирована на коллективистские ценности, что отражается и в педагогических практиках: формирование творческого поведения рассматривается не только через индивидуальные достижения, но и через способность ребёнка проявлять себя в группе.

Особое значение придается сюжетно-ролевой игре (gokko asobi), в которой дети совместно создают и развивают сложные игровые сюжеты. Воспитатели поощряют длительные игровые проекты, которые могут продолжаться несколько дней или недель. Например, группа может решить построить «космический корабль» из картонных коробок, и в процессе дети самостоятельно распределяют роли, придумывают дизайн, решают

возникающие «проблемы» (например, как сделать иллюминатор), что требует высокого уровня кооперации и совместного творчества.

Художественная деятельность и работа с материалами. Художественная деятельность является важнейшей компонентой творческого развития. В японских детских садах большое значение придаётся рисованию, лепке, музыкальным занятиям, театральным постановкам и танцу. В исследовании Наками Хитоми показано, что работа с пластилином способствует развитию сенсорных способностей, пространственного воображения и вариативности действий [5, 2]. Особое внимание уделяется свободному творчеству: ребёнку предоставляются разные материалы, он сам выбирает тему, технику и последовательность действий. Это формирует чувство ответственности за собственное решение и укрепляет творческую инициативу.

Практики художественного образования строятся на нескольких принципах:

- Доступность и разнообразие материалов: детям предоставляется широкий выбор не только красок и карандашей, но и природных материалов (листья, ветки, камни), тканей, бумаги различных фактур и цветов.

- Акцент на процесс, а не результат. Ценность видится не в красивом конечном продукте, а в самом акте исследования, экспериментирования с цветом, формой, линией. Детские работы не оцениваются с эстетической точки зрения, а принимаются как акт самовыражения.

- Интеграция с другими видами деятельности. Рисование может быть частью игры (например, создать карту для пиратского приключения), а лепка – способом изучения природных форм.

Научно-исследовательское творчество и работа с природой. Кроме художественных практик, важным направлением становится внедрение элементов научно-исследовательской деятельности. Современные японские авторы предлагают использовать простые научные эксперименты как способ развития исследовательского мышления. В отчёте Котани и коллег представлено, как занятия со звуком, водой, растениями и природными объектами развивают способность ребёнка задавать вопросы, формулировать предположения и исследовать причинно-следственные связи через игру [6, 1]. Такие практики расширяют традиционное представление о творчестве, включая в него научную креативность, что соответствует современным тенденциям междисциплинарного образования.

Работа с природой (saibai) является обязательным элементом программы. Дети вместе с воспитателями выращивают растения (часто – овощи, такие как помидоры или редис), ухаживают за ними, наблюдают за их ростом, а затем используют урожай в приготовлении пищи. Этот цикл учит их не только биологическим процессам, но и развивает проектное мышление, терпение и способность видеть результат своих трудов, что также является формой творческого преобразования окружающего мира.

Социокультурный контекст: творчество в коллективе. Важной особенностью японского подхода является развитие творчества в контексте группы. Это отражает ключевую культурную ценность – «ва» (和) – гармонию и единство группы. Творчество здесь – не способ выделиться любой ценой, а инструмент для укрепления групповых связей и совместного создания чего-то нового. Драматические постановки, групповые коллажи, строительство крупных конструкций – все это формы коллективного творчества.

Воспитатели целенаправленно создают ситуации, требующие совместного решения творческих задач. Например, им может быть дано задание: «Как мы можем вместе украсить наш класс к празднику?» Дети должны договориться, придумать общий замысел, распределить усилия. В этом процессе они учатся слушать друг друга, принимать чужие идеи, комбинировать их и находить компромиссы. Таким образом, творчество становится социальным навыком, необходимым для жизни в обществе.

Проблема оценки творческих достижений. Одной из наиболее сложных педагогических проблем остаётся оценка творчества. Исследователи подчеркивают, что творчество многогранно и проявляется в широком спектре поведенческих особенностей, поэтому традиционные тестовые методы оказываются малоэффективными. Синодзаки Кэндзи указывает, что попытки стандартизировать творческое поведение приводят к искажению его сути и риск подавления спонтанности [8, 5]. Вместо этого предлагаются альтернативные методы: длительное наблюдение, портфолио детских работ, видеонаблюдение за процессами игры, анализ динамики изменений.

Основным инструментом оценки в японском детском саду является «наблюдательный отчет» (kansatsu kiroku) – подробные эссе воспитателей, в которых они описывают не результат, а процесс деятельности ребенка: его вопросы, гипотезы, способы преодоления трудностей, взаимодействие со сверстниками. Эти записи собираются в портфолио на каждого ребенка и служат основой для обсуждения его прогресса с родителями и для планирования дальнейшей педагогической работы. Оценивается не уровень творческой одаренности, а динамика развития таких качеств, как любознательность, настойчивость, готовность к эксперименту и оригинальность мышления.

Вызовы и современные тенденции. Несмотря на устоявшуюся систему, японские детские сады сталкиваются с вызовами. Среди них – растущее давление академических ожиданий со стороны родителей, обеспокоенных будущими конкурсными экзаменами. В ответ на это педагогическая общественность активно подчеркивает, что именно развитое в дошкольном возрасте творческое и гибкое мышление является лучшей подготовкой к решению сложных задач в будущем.

Современные тенденции включают в себя:

- Углубление интеграции STEM/STEAM-подходов, где художественное творчество (Art) сочетается с естественными науками, технологиями и математикой.

- Большее внимание инклюзивному творчеству, созданию сред, где каждый ребенок, независимо от особенностей, может найти способ самовыражения.

- Использование цифровых технологий (планшеты, простые программы для создания анимации) как новых «инструментов в мастерской», которые дополняют, но не заменяют работу с физическими материалами.

Таким образом, основные направления развития творчества в государственных детских садах Японии включают комплекс взаимосвязанных подходов: архитектурную свободу, профессиональную гибкость воспитателя, поддержку художественных и игровых форм самовыражения, внедрение исследовательских практик и использование мягких методов наблюдения вместо жёстких тестов. Японская система дошкольного образования демонстрирует стремление к созданию условий, в которых творчество рассматривается как естественная форма развития личности ребёнка и основа его будущей образовательной траектории. Этот подход, укорененный в культуре и подкрепленный современными исследованиями, позволяет воспитывать не просто художников или музыкантов, а гибких,

инициативных и способных к нестандартному мышлению людей, готовых к жизни в быстро меняющемся мире.

Список литературы

1. 恩田 彰. 幼児の創造性について // 幼児の教育. – 1966. – T. 65, № 3. – C. 6–9.
2. Hashimoto T., Hodi A., Otsuki Y. Architectural Innovation and Educational Philosophy in Early Childhood Education and Care: The Case of Fuji Kindergarten in Japan // Docens Series in Education. – 2025. – Vol. 9.
3. 石崎 千女. 現代日本の幼児教育における「保育者」としての職能成長に関する研究 // 常磐短期大学研究紀要. – № 52. – 2023.
4. 飯田 裕子. 幼児の創造性に関する基礎的研究. Tokyo Kasei University Repository. – 1974.
5. 中見 仁美. 幼児の粘土作品と創造性との関連について // 園田学園女子大学論文集. – № 49.
6. Kotani T., Koide M., Yamada Ch. The Workshop on “Kagaku” as Early Childhood Science Education. IAECE Report. – 2023.
7. MEXT. National Curriculum Standard for Kindergartens. – Tokyo: MEXT, 2017.
8. 篠崎 謙次. 幼児における創造性の機能と育成 // 幼児の教育. – 1967. – T. 66, № 7.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ДОШКОЛЬНОМ И ОБЩЕМ СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Квест-технологии в физическом воспитании дошкольников

Современные тенденции в дошкольном образовании ориентированы на внедрение в практику разнообразных инновационных технологий работы с детьми. В последние годы среди специалистов заметно возросла популярность квест-технологий.

Квест (от англ. *quest* – поиск, приключение) изначально обозначал жанр компьютерных игр – интерактивную историю с главным героем. По своей сути квест – это приключенческая игра, базирующаяся на исследовании ребенком окружающего мира. Ключевой элемент квеста – решение головоломок, ребусов, кроссвордов и задач, требующих проявления различных способностей ребенка. Команды, перемещаясь между станциями, выполняют предложенные задания. Важно отметить, что успешное выполнение одного задания служит подсказкой для перехода к следующему. Такой алгоритм действий существенно повышает мотивацию дошкольников к активному выполнению заданий, в том числе повышенной сложности [2].

Обращение воспитателей и специалистов дошкольных образовательных организаций к данным технологиям продиктовано искренним стремлением существенно оптимизировать и повысить эффективность педагогического процесса в рамках реализации ключевых задач и содержательного наполнения образовательной области «Физическая культура». А именно: планомерное формирование у детей начальных представлений о принципах здорового образа жизни; обеспечение гармоничного и всестороннего физического развития; формирование устойчивой потребности в ежедневной, разнообразной двигательной деятельности; развитие неподдельного интереса к активному участию в подвижных и спортивных играх, физических упражнениях, проявления инициативы в самостоятельной двигательной деятельности, воспитание искреннего интереса и любви к спорту как явлению [3].

Несмотря на признанную важность физического развития детей дошкольного возраста и наличие четких задач в рамках ФГОС ДО (формирование ЗОЖ, потребности в движении, развитие физических качеств, интереса к спорту), традиционные формы физического воспитания в дошкольных образовательных организаций зачастую недостаточно эффективны для формирования устойчивой внутренней мотивации и искреннего интереса к ежедневной двигательной активности, физическим упражнениям и спорту. Занятия могут восприниматься детьми как рутинные или обязательные, а не как желанное и увлекательное действие. Обеспечение гармоничного развития не только физических качеств как ловкость, сила, выносливость и другие, но и интеграции их с познавательными, социально-коммуникативными и эмоциональными аспектами развития. Традиционные занятия часто фокусируются на отработке изолированных движений без должной связи с другими областями и реальными жизненными, игровыми ситуациями. Существует проблема активизации самостоятельной двигательной деятельности и проявления инициативы детей вне специально организованных занятий. Недостаточно сформирована привычка к активному образу жизни как естественной потребности. Необходимо преодоление гиподинамии и низкого уровня двигательной активности,

характерных для современных дошкольников, привыкших к малоподвижным видам досуга. Требуется создание условий для эффективного развития навыков сотрудничества, коммуникации, решения проблем в команде в контексте физической активности. Традиционные эстафеты или игры не всегда обеспечивают глубокое командное взаимодействие для достижения общей, значимой для детей цели. В квестах реализуется принцип индивидуализации в условиях групповых занятий физкультурой, когда дети с разным уровнем подготовки, интересами и темпераментом нуждаются в дифференцированных, но равно интересных задачах.

Актуальность внедрения квест-технологии в физическое воспитание детей обусловлена интеграцией различных образовательных областей: Физическое развитие естественно сочетается с познавательным (головоломки, ориентировка), речевым (обсуждение, инструкции), социально-коммуникативным (командная работа), художественно-эстетическим (оформление, творческие задания). Ребенок как активный субъект, «добывающий» результат через поиск, решение задач, движение. Во время квеста происходит поддержка детской инициативы и самостоятельности: Квесты предоставляют свободу действий в рамках сюжета, поощряют поиск решений. Квест обладает мощным мотивационный потенциалом. Его игровая природа, сюжет, тайна, элемент приключения, достижение значимой цели (найти сокровище, спасти героя) делают двигательную активность желанной и эмоционально насыщенной, превращая «надо» в «хочу!». Это ключ к формированию потребности в движении.

Игра - ведущая деятельность дошкольника. Квест - это сложная, развивающая игра, максимально соответствующая психологическим особенностям возраста, а также содействует развитию "гибких навыков". Командная работа, общение, креативность, критическое мышление, решение проблем - все это неотъемлемая часть успешного прохождения квеста и развивается в процессе.

Такие занятия повышают моторную плотность занятия и вариативность движений. Необходимость перемещаться между точками, выполнять разнообразные двигательные задания (часто в нестандартных условиях – «пролезть в пещеру», «пройти по шаткому мосту») обеспечивает хороший уровень физической нагрузки и применение освоенных навыков в новых ситуациях [7]. Часто во время квеста происходит происходит распределение ролей и заданий, одни больше думают, другие больше двигаются, третьи координируют, что позволяет каждому ребенку найти свою зону успешности и проявить себя в соответствии с возможностями.

Квесты, особенно с активным перемещением по территории сада или улице, являются эффективным и привлекательным для детей способом увеличения их общей двигательной активности.

Таким образом, проблема низкой эффективности традиционных методов в формировании устойчивой мотивации, интеграции развития и высокого уровня двигательной активности дошкольников делает внедрение квест-технологий в физическое воспитание не просто актуальным, а необходимым инновационным шагом, отвечающим вызовам времени и требованиям современного дошкольного образования. Квесты предлагают комплексное, мотивирующее и соответствующее возрасту решение указанных проблем.

Квест-технология, обладает поистине безграничными возможностями для творчества педагога, оказывает неоценимую практическую помощь. Она предоставляет

уникальную возможность качественно разнообразить воспитательно-образовательный процесс, придать ему необычный, яркий, запоминающийся, увлекательный, веселый и глубоко игровой характер. С точки зрения психолого-педагогических основ, опираясь на фундаментальную теорию Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития, образовательный квест реализуется с четкой целью последовательного повышения у детей уровня знаний, умений и навыков. Важно, что то, что ребенок сегодня осваивает и выполняет в тесном сотрудничестве и при поддержке педагога, завтра он потенциально сможет выполнять совершенно самостоятельно, демонстрируя сформированную компетенцию [4].

При подготовке и непосредственной организации образовательных квестов, сфокусированных на физическом развитии дошкольников, педагогу-организатору необходимо тщательно определить ключевые цели и конкретные задачи, которые он ставит перед собой при разработке сценария. При этом крайне важно учитывать специфические особенности целевой категории участников (возраст, уровень развития, интересы), а также характер и возможности того пространства (помещения, территория), где будет проходить игровое мероприятие. Несомненно, самое главное и, пожалуй, самое трудное в этой работе – это суметь искренне заинтересовать, увлечь самих участников предстоящим приключением.

Квест представляет собой совершенно новую, современную и высокоэффективную форму обучающих и одновременно развлекательное физкультурное мероприятие. Благодаря своей интерактивной природе, он позволяет детям полностью погрузиться в происходящее, получить мощный заряд позитивных эмоций и активно, с энтузиазмом включиться в деятельность. Ведь что, как известно, может быть увлекательнее и желаннее для ребенка, чем хорошо организованная, захватывающая игра? Живой, оффлайн квест не только предоставляет каждому участнику возможность проявить свои индивидуальные знания, способности и физические качества, но и активно способствует развитию коммуникационных взаимодействий между игроками. Это стимулирует живое общение, взаимопомощь и служит отличным, естественным способом сплотить коллектив играющих. Участие в подобных командных соревнованиях чрезвычайно полезно для детей дошкольного возраста – в комфортной, игровой форме они приобретают и отрабатывают важнейшие навыки работы в группе, учатся совместно стремиться к достижению общей цели, а также постигают важные социальные нормы: выигрывать честно и проигрывать с достоинством.

Для обеспечения разностороннего, гармоничного развития функций растущего детского организма особую, непреходящую ценность приобретает умелое сочетание разнообразных видов движений, доступных и посильных для дошкольников. Свобода применения уже достаточно освоенных двигательных навыков в постоянно меняющихся, нестандартных игровых ситуациях создает поистине большие возможности для проявления детьми собственной активности, личной инициативы и элементов творчества в движении. Чрезвычайно велико прикладное, жизненно важное значение таких базовых движений, как бег, прыжки, метание, лазание. Умение уверенно, быстро и ловко действовать в сложных и часто непредсказуемо меняющихся условиях окружающей среды абсолютно необходимо как в игровых, так и в реальных жизненных ситуациях. Реализация широкого спектра образовательных задач в инновационном формате квеста представляется вполне реальной и достижимой в условиях стандартного дошкольного

образовательного учреждения при работе с детьми разного дошкольного возраста. Возможность органичного введения в канву игры самых разнообразных по форме и содержанию заданий не только позволяет решать практически бесчисленное множество интеллектуальных и творческих задач, но и закономерно превращает каждый конкретно разработанный квест в уникальный, неповторимый педагогический продукт [5].

Образовательная деятельность, выстроенная в современном формате квеста, органично вписывается в концептуальные рамки, заданные ФГОС ДО. Она становится отличной, востребованной возможностью для педагогов, детей и их родителей увлекательно, нестандартно и оригинально организовать образовательный процесс и досуговую жизнь внутри дошкольной образовательной организации [6].

Следует особо подчеркнуть, что накопление у ребенка бесценного двигательного и социального опыта происходит преимущественно через игру – этот универсальный, природнообразный механизм самоорганизации и самообучения. Именно основываясь на таком глубоком понимании развивающей роли игры, мы сознательно и целенаправленно ввели квест-технологию в практику физического воспитания дошкольников в нашем учреждении. Благодаря этому новому, современному подходу нам удалось, решая задачи укрепления и сохранения здоровья детей, вырабатывая у них устойчивые, правильные навыки в основных видах движений и в технике выполнения физических упражнений, уже с ранних лет заложить в сознании дошкольников позитивное отношение, интерес и любовь к регулярным занятиям физкультурой. В процессе этих увлекательных занятий-приключений, наблюдая за повадками животных, путешествуя вместе с любимыми героями сказок, подражая настоящим олимпийским чемпионам, играя и искренне наслаждаясь движениями, дошкольники постепенно приобретают стойкую привычку к здоровому образу жизни и параллельно овладевают основными когнитивными умениями таким как анализ, синтез, сравнение, решение задач.

Активное, многократное и методически обоснованное использование разнообразных подвижных игр непосредственно в квестах, направленных на физическое развитие ребенка, имеет очень большое, принципиальное значение. Подвижные игры справедливо считаются важнейшим, незаменимым средством воспитания, одним из самых любимых детьми и при этом исключительно полезных видов деятельности [1]. В их основе всегда лежат физические упражнения и движения, в ходе выполнения которых участники преодолевают ряд условных препятствий, стремясь достигнуть определенной, заранее поставленной и понятной им игровой цели. Благодаря своему большому разнообразию по содержанию и характеру игровой деятельности, они оказывают разностороннее, комплексное влияние на растущий организм и формирующуюся личность ребенка, способствуя решению важнейших специальных задач физического воспитания. Игровая деятельность естественным образом развивает и укрепляет основные группы мышц, улучшает координацию, ловкость и тем самым вносит существенный вклад в укрепление здоровья детей. Любой квест – это прежде всего игра-приключение, игра с «секретами», загадками и открытиями, она всегда эмоционально насыщена, доставляет дошкольникам огромное удовольствие, но при этом содержит много заданий, требующих мыслительной деятельности, концентрации внимания. И здесь именно подвижные игры выступают в роли лучшего, физиологически обоснованного средства активного отдыха и разрядки после периодов напряженной умственной работы и решения интеллектуальных задач в ходе квеста.

Еще немаловажным, социально значимым результатом использования квестов является то, что родители воспитанников закономерно становятся активными участниками образовательного процесса. Это способствует укреплению и формированию доверительных, партнерских взаимоотношений по линии «детский сад – семья». Ни одна, даже самая продуманная и лучшая педагогическая система не может быть в полной мере эффективной и завершенной, если в ней нет достойного места семье! Ребенок не может полноценно существовать и развиваться вне семейной системы, ее поддержки и ценностей [8].

Этапы подготовки и проведения квеста в физическом воспитании дошкольников.

I. Подготовительный Этап. 70% работы происходит на этом этапе. Именно от него зависит успех проведения квеста.

1. Определение целей и задач:

- Физические. Какие двигательные навыки будут совершенствоваться: бег с изменением направления, прыжки в длину, высоту, метание в цель, лазание, равновесие. Улучшение физических качеств . Обучение новым двигательным действиям не следует проводить в формате квеста, так как предполагает игру, а не объяснение, показ.

- Оздоровительные. Повышение двигательной активности, формирование представлений о ЗОЖ можно через сюжет - "найти витамины", "победить микроба".

- Образовательные. Какие знания закрепляем или получаем. Это могут быть правила безопасности, виды спорта, названия частей тела, природные явления , например, преодолеть бурю, ветер.

- Воспитательные. Развитие командного духа, взаимопомощи, настойчивости, честности, умения следовать правилам, уважения к соперникам.

- Мотивационные. Повышение интереса к физкультуре, создание положительного эмоционального фона на занятии.

2. Выбор и разработка сюжета и тематики. Они должны соответствовать возрасту и интересам занимающихся. Это могут быть приключения, сказки, супергерои, поиск сокровищ, спасательные миссии, космос, джунгли, олимпиада, спортивные команды ("Юные футболисты", "Олимпийские резервы"). Должна быть продумана простая и понятная история, объясняющая цель квеста (найти ключ, собрать артефакты, спасти персонажа, добраться до замка).

3. Планирование структуры и маршрута.

- Определить количество станций, этапов. Оптимально 5-7 для старших дошкольников чтобы не утомить, но сохранить интригу. Длительность всего квеста 30-45 минут.

- Определить последовательности станций. Чередование активных (бег, прыжки, эстафеты) и менее интенсивных заданий (головоломки, сенсорные задания, загадки). Учет логистики перемещения.

- Выбор локаций. При выборе помещения важно оценить безопасность каждой локации заранее!

- Продумать системы навигации. Это могут быть цветные стрелки, следы зверей, карты-схемы, звуковые сигналы ("голос птицы"), словесные подсказки ("Холодно-горячо").

4. Разработка содержания заданий. Задание должно включать движение. Примеры:

- Станция "Болото": перепрыгнуть с "кочки" на "кочку" (подушки, обручи).

- Станция "Горный перевал": пролезть через "пещеру" (туннель, под скамейкой), пройти по "узкому мосту" (доска, линия).

- Станция "Логово дракона": метание "камней" (мешочки) в цель (корзина - "пасть дракона").

- Станция "Скоростной спуск": бег змейкой между кеглями или "слалом".

- Станция "Переправа": перенести "сокровище" (мяч) на ракетке или ложке, не уронив.

- Станция "Паутина": пролезть через ленты или резинки, не задев.

Подвижные задания должны меняться менее подвижными, познавательными. Например, загадка о спортивном инвентаре, чтобы узнать, что искат; собрать пазл с изображением упражнения; изобразить движение животного (пантомима); нарисовать символ команды на финише.

5. Подготовка инвентаря и оборудования. Все необходимое для заданий: мячи, обручи, кегли, скакалки, мешочки, туннели, карточки, пазлы, коробки для "таинственных" предметов, костюмы для ведущих. Проверка безопасности и исправности. Немаловажно при проведении квеста - это создание атмосферы, можно использовать драпировки, плакаты, звуковое сопровождение, освещение. Короткие видеообращения персонажей, презентации с картами, звуковые эффекты. Необходимо продумать действия ведущего, ведь именно он задает тон, объясняет легенду, встречает на финише.

6. Предварительная работа с детьми. Введение в тему, беседы, чтение книг, просмотр фрагментов мультфильмов. Необходимо убедиться, что дети знакомы с темой и героями квеста. Важно знакомство с правилами командной работы, безопасности. Можно задействовать родителей, пригласить их к участию, помощь в подготовке реквизита, оформлении, участии в качестве "хранителей" или помощников команды.

II. Основной этап. Проведение квеста. 5-7 мин. необходимо уделить погружению детей в легенду. Эмоциональная встреча детей в костюмах. Представление ведущего, озвучивание легенды и цели квеста в увлекательной форме. Объяснение общих правил, как работать в команде, слушаться "хранителей", соблюдать безопасность, следовать маршруту. Представление команд, название, девиз. Вручение стартовой подсказки или карты.

Прохождение станций (25-35 мин). Команды следуют по маршруту согласно полученным подсказкам или карте. Маршруты команд не должны пересекаться в узких местах или создавать толпу. «Хранителям» станций следует четко и кратно объяснять задания. Показать, если нужно. Необходим контроль за безопасным выполнением двигательных заданий. Можно оказать помощь, если дети совсем не справляются, но не выполнить за них. Роль сопровождащего педагога заключается в обеспечении дисциплины при перемещении, помощи в следовании маршруту, эмоциональной поддержке, контролем за состоянием детей, оперативной связи с организаторами. Также он должен ссследить за временем прохождения квеста командами. При необходимости дать сигнал "хранителям" станций ускорить или замедлить темп.

Финал, достижение цели длиться 5-10 мин. Происходит сбор команд в финальной точке, можно там же где старт. Выполнение финального задания или использование собранных ключей или артефактов для достижения главной цели квеста, например, открыть сундук, "спасти героя", разгадать главную тайну. Происходит подведение итогов,

акцент на общем успехе, преодолении трудностей, командной работе. Благодарность всем участникам. Можно отметить достижения всех: "Самые быстрые", "Самые дружные", "Самые сообразительные". Получение краткой рефлексия: Что понравилось больше всего? Какое задание было самым трудным? Как помогали друг другу? Что нового узнали или научились делать? Можно раздать символические призы для всех участников (наклейки, значки, фрукты, "волшебные" камни). Можно вручить грамоты командам с номинациями. Интересным завершением может служить тематический ритуал, например, общий танец, кричалка, "волшебные" слова благодарности.

III. Заключительный Этап. На этом этапе происходит анализ проведенного квеста, педагогическая рефлексия. Обсуждение в педагогической команде: Что получилось отлично? Какие были трудности? Как дети справились? Какие задания были слишком сложными? Какова была реальная моторная плотность? Были ли проблемы с безопасностью, логистикой? Насколько вовлечены были дети? Сопоставление запланированных целей с наблюдаемыми результатами. Исходя из этого внесение изменений в сценарий, задания, реквизит.

Ключевые принципы на всех этапах

1. Безопасность. Постоянный контроль за состоянием оборудования, покрытия, действий детей. Четкое зонирование активных зон.
2. Двигательная активность. Каждое задание должно включать движение. Избегать долгих интеллектуальных пауз без физической разрядки.
3. Игра и сюжет. Поддерживать атмосферу приключения, тайны, радости через образы, слова, музыку, атрибутику.
4. Командная работа. Задания должны поощрять взаимопомощь, а не только индивидуальное первенство.
5. Доступность. Задания должны быть выполнимы, но с приложением усилий. Каждый ребенок должен почувствовать вклад в общий успех.
6. Гибкость. Быть готовым оперативно упростить задание, если дети не поняли или не справляются; сократить маршрут, если видны признаки утомления; добавить элемент, если дети увлеклись.
7. Положительные эмоции. Постоянно подбадривать детей, хвалить за старания, командную работу, преодоление трудностей.

Предложенная нами схема этапов позволяет системно подойти к организации квеста, максимально используя его потенциал для физического развития и воспитания дошкольников, минимизируя риски и обеспечивая незабываемый положительный опыт для детей. В качестве примера мы предлагаем сценарий популярной игры Форт Боярд, адаптированный для дошкольников.

Квест – игра Форт Боярд

Цель: Найти ключи, спрятанные мудрым Волшебником башни чтобы открыть волшебный сундук сокровищ.

Время: 30-45 минут.

Место проведения: спортивный зал.

Персонажи: ведущий Хранитель времени (энергичный, добрый, объясняет правила, направляет), Волшебник башни (мудрый, немного загадочный, но очень добрый, выдает задания и ключи-символы), Стражи испытаний 1-2 человека (веселые анимационные персонажи, которые проводят игры на станциях).

Реквизит: ключи - 7 крупных, ярких, картонных фигур в виде ключей; волшебный сундук сокровищ (украшенная коробка с замком, внутри маленькие призы для всех, например, наклейки, медальки, штампики; карта волшебной башни; большие песочные часы;

Сценарий.

Вступление 5 мин. Ведущий собирает детей: «Ребята, вы слышали о Волшебной башне? Там живет мудрый Волшебник, и он спрятал волшебный сундук с сокровищами! Но чтобы его открыть, нужно найти спрятанные волшебные ключи! Поможете Волшебнику найти ключи и открыть сундук?»

Появляется Волшебник башни: «Здравствуйте, юные искатели! Я рад видеть вас! Моя башня полна тайн, и ключи от сундука спрятаны в разных ее уголках. Чтобы найти каждый ключ, вам нужно пройти веселые испытания и показать свою смекалку, ловкость и дружбу! За каждое пройденное испытание вы получите один ключ. Соберете все – откроете сундук! Вот карта башни, она поможет вам найти стража каждого испытания. Удачи!» Ведущий показывает карту, объясняет, куда идти первыми.

Испытания 20-30 мин. Во всех заданиях награда – ключ.

1. «Паутина ловкости»

Инвентарь: эластичные ленты, натянутые между стульями на разной высоте и в разных направлениях, образуя «паутину». Можно использовать обручи, через которые нужно пролезть.

Задача: Дети по очереди должны пролезть через "паутину", не задев ленты. Можно усложнить: проползти только под низкими, перешагнуть через высокие, пролезть боком.

2. «Пещера теней»

Инвентарь: простынь, фонарь, силуэты животных.

Задача: Дети садятся перед экраном. Страж показывает за экраном тени животных с помощью рук и фонаря. Дети угадывают, что это.

3. «Мост доверия»

Инвентарь: начерченная линия на полу

Задача: Пройти по узкому «мосту над пропастью», держась за руки цепочкой. Если кто-то «упадет», ступит за линию, все возвращаются и начинают с начала. Можно усложнить, двигаясь приставным шагом, на носочках, спиной вперед. Важно помогать друг другу!

4. «Лабиринт звуков»

Инвентарь: пары коробочек, которые издают одинаковый звук, например, два с крупой, два с колокольчиком.

Задача: Найти 3 коробочки, которые издают одинаковый. Дети по очереди трясут коробочки и находят пары на слух.

5. «Пещера гремящих камней»

Инвентарь: несколько больших мягких мячей, корзина на расстоянии 5 метров.

Задача: Дети по очереди должны забросить мячи «гремящие камни» в корзину «пещеру».

6. «Остров сокровищ»

Инвентарь: нарисованные мелом «островки» на полу на небольшом расстоянии друг от друга.

Задача: Дети должны перебраться с «берега» на «остров сокровищ», прыгая с одного «островка» на другой только двумя ногами вместе. Если «упал в воду» (ступил за пределы островка), возвращается на предыдущий «островок» или начинает сначала.

7. «Комната загадок»

Инвентарь: пазл из 10-16 деталей.

Задача: Собрать крупный пазл с изображением волшебного ключа.

Финальная Встреча с Волшебником 5 минут.

Дети собрали все ключи! Они возвращаются к Волшебнику башни. Волшебник: «Молодцы, отважные искатели! Вы прошли все испытания, проявили ум, ловкость и, самое главное, помогали друг другу! Теперь у вас есть все Волшебные ключи! Подойдите к волшебному сундуку!»

Дети по очереди или все вместе прикрепляют свои ключи к сундуку.

Волшебник открывает сундук: «Сундук открыт! За вашу смелость и дружбу – вот ваши сокровища!» Ведущий и Волшебник раздают всем детям маленькие призы из сундука. Обязательно похвалить каждого! Прощание с Волшебником башни.

Таким образом, квест справедливо можно считать одним из наиболее интересных, современных и эффективных педагогических средств, направленных на поддержку процессов самовоспитания и саморазвития ребенка как формирующейся личности творческой, физически здоровой, обладающей активной познавательной позицией и исследовательским интересом. Именно эти качества и являются ключевыми, соответствующими основным требованиям и целевым ориентирам ФГОС в современном дошкольном образовании.

Список литературы

1. Гольцова, М. В. Квест-технологии в активизации познавательного и физического развития старших дошкольников / М. В. Гольцова, Ю. С. Денисова, И. Н. Рябкина // Инструктор по физической культуре. – 2020. – № 7. – С. 90-94.

2. Дронова, И. Д. Квест-технология как современная методика физического воспитания детей дошкольного возраста / И. Д. Дронова // Современные проблемы дошкольного и начального образования : Материалы региональной научно-практической конференции, Воронеж, 25–26 апреля 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64-69.

3. Костиков, О. Г. Применение квест-технологии в учебном процессе по физической культуре / О. Г. Костиков, О. А. Мельникова // Ученые Омска - региону : Материалы IV Региональной научно-технической конференции, Омск, 04–05 июня 2019 года / Под общей редакцией Л.О. Штриплинга. – Омск: Омский государственный технический университет, 2019. – С. 176-180.

4. Ошкина, А.А Квест-игра - культурная практика детей дошкольного возраста: педагогам дошкольных образовательных организаций // А.А. Ошкина. - 2018, 279-282 с.

5. Смолева, Д. М. Квест как педагогическая технология на уроках физической культуры / Д. М. Смолева // Шаг в науку : сборник статей по материалам III научно-практической конференции института естествознания и спортивных технологий, Москва, 20 декабря 2019 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2019. – С. 123-126.

6. Стратулат, Е. Б. Квест-технологии в экологическом воспитании дошкольников / Е. Б. Стратулат, С. М. Филозоф // Образование, обучение и воспитание: актуальные во-

просы теории и практики : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 октября 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 41-43.

7. Федорова, Т. Ю. Эффективные стратегии в дошкольном образовании для успешного развития детей / Т. Ю. Федорова, Д. Ю. Меркулов // Синопсис современного образования : материалы второго российско-китайского международного педагогического форума с дистанционным участием, Шэньчжэнь, 24–25 апреля 2025 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – С. 187-189.

8. Шеина, Л.И. Квесты - как новая форма взаимодействия взрослых и детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 46. - с. 439-441 с.

2.2. Проблемы и перспективы кооперативного обучения в начальной школе

В виду повышения социального запроса на коммуникативные и социальные компетенции, которые являются ключевыми в условиях глобализации и цифровизации нашего общества, важно уделить внимание их развитию в младшем школьном возрасте, так как именно в это время у детей формируются основы их личности и взаимодействия с окружающим миром. ФГОС НОО делает акцент на всестороннем развитии личности ребенка и формировании универсальных учебных действий [16]. Между тем, образовательные учреждения зачастую ставят в приоритет академические достижения, а не личностное развитие учащихся, отодвигая на второй план игровую деятельность и коллективную работу, что негативно сказывается на формировании у детей навыков работы в команде, слушания других, критического мышления и поиска совместных решений. Кооперативное обучение может решить эту проблему, ведь оно нацелено на адаптацию школьников к современному обществу, где умение взаимодействовать с другими людьми играет ключевую роль в личной и профессиональной жизни [2].

Вопросам кооперативного обучения посвящен огромный ряд учебных пособий, статей и монографий разных авторов. В контексте данной работы стоит выделить труды: В.К. Дьяченко [2], И.Б. Первина [8], В.В. Рубцова [10], С. Кагана [18], Р.Е. Славина [20], М.А. Мкртчяна [7], Х.Й. Лийметса [5].

Э. Кохен в своей работе утверждает, что концепция кооперативного обучения заключается в разделении труда, при котором каждый член кооперации вносит свой вклад в разработку единого продукта. Можно сказать, что благодаря обмену творческими идеями группа выходит за рамки возможностей каждого из ее членов в создании знаний и решении проблем [21].

Как указывает З.А. Абасов: «Способность работать в команде, согласовывать и соотносить свои цели, действия и профессиональное поведение с целями, действиями и поведением других членов команды (коллектива, группы) является ключевой профессиональной компетенцией специалиста XXI века. А способность к сотрудничеству и сотворчеству, установлению положительных межличностных отношений, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, критически и адекватно оценивать свои возможности, – все это начинает формироваться в школьные годы в процессе учебного сотрудничества, групповой, совместной учебной деятельности» [1].

В современной педагогике кооперативное обучение рассматривается как один из ключевых подходов, который нацелен не только на формирование новых знаний, но и

развитие социальных и коммуникативных компетенций учащихся. Однако, чтобы понять, как именно кооперативное обучение влияет на образовательный процесс и развитие личности младших школьников, постараемся объяснить сущность данного понятия.

Кооперативное обучение, несмотря на свою актуальность и практическую значимость в образовательном процессе, не является принципиально новой педагогической технологией. Истоки кооперативного обучения уходят в историю педагогики, где элементы совместного обучения использовались в различных формах. Впервые данный способ обучения был описан в конце XVIII века Эндрю Беллом, а далее адаптирован в французских школах Джозефом Ланкастером. Тогда кооперативное обучение имело другое название – взаимное обучение, и предполагало процесс, при котором педагог занимается со старшими учащимися, а они далее помогают освоить новый материал младшим ученикам. Те учащиеся, которые оказывали помощь младшим, назывались «мониторами» у Ланкастера, «помощниками» - у Белла [17].

Формирование кооперативного обучения можно рассматривать как результат развития идей, которые были заложены в системе взаимного обучения Белл-Ланкастерской школы. Оно было основано на принципах взаимодействия между учащимися и стало первым шагом к осознанию важности коллективной деятельности учеников. С течением времени с участием Джона Дьюи, который внедряет сотрудничество учеников в проектное обучение, Льва Семеновича Выготского, который пишет о социальной природе обучения, совместная деятельность была формализована в структуры, которые сейчас признаны, как кооперативное обучение [22].

Стоит отметить и то, что кооперативное обучение – это не про работу в группе, это про способность учеников осознавать цель их деятельности в кооперации, про способность положиться друг на друга, формулировать правила взаимодействия в кооперации и про создание благоприятных взаимоотношений в ней. Такая форма обучения не только создает атмосферу значимости каждого члена кооперации, но и повышает эффективность интеллектуального труда.

В научной литературе существует множество определений понятия «кооперативное обучение», но в данном исследовании в качестве базового подхода принята интерпретация Олсена и Кагана, поскольку их концепция включает не только теоретические основания, но и разработанные практические структуры для реализации кооперативного обучения. Они определяют кооперативное обучение как совместную учебную деятельность, в которой обучение зависит от социально организованного обмена информацией между учениками, и где каждый ученик несет ответственность за свое обучение и мотивирован на повышение результативности обучения других [22].

Мотивацией для разработки структурного подхода к кооперативному обучению *(The Structural Approach to Cooperative Learning)* послужило то, что традиционные кооперативные активности, создаваемые учителями, зачастую оказываются узкоспециализированными – они применимы лишь в рамках конкретного учебного предмета или материала урока. В отличие от них, структуры Спенсера Кагана обладают универсальностью: их можно использовать на различных предметах, на разных образовательных уровнях и на любых этапах урока. Спенсер Каган отмечал и то, что значительным фактором эффективности работы учеников в кооперации является то, какую ситуацию для их работы создает учитель. Он проследил закономерность: в определенных ситуациях дети вне зависимости от возраста, национальности, расы и типа

их воспитания становятся более сговорчивыми и неконфликтными, а при создании других ситуаций – более конкурирующими, и единоличными. Выводом стало то, что, если учителя начнут организовывать соответствующие ситуации в классе, они поспособствуют ряду положительных результатов среди учеников, включая развитие навыков сотрудничества. Кроме того, Каган полагал, что если педагог освоит хотя бы пять ключевых структур кооперативного обучения и систематически интегрирует их в свою педагогическую практику, то уже через год сможет наблюдать значительное повышение академических результатов учащихся [20].

Спенсер Каган создал в сумме около двухсот структур кооперативного обучения, но в своих публикациях и на тренингах фокусировался на ключевых, которых около тридцати-пятидесяти. Сам Каган объяснял, что такое количество структур необходимо в силу того, что каждая выполняет свои функции и сферы эффективного использования.

В Таблице 1 приведено описание основных структур кооперативного обучения, разработанных С. Каганом, с их кратким описанием и функциями, которые они выполняют [20].

Таблица 1 - Описание основных структур кооперативного обучения

Название структуры	Краткое описание	Функция
Групповое составление ассоциативной карты *(Team Word-Webbing)*	Ученики одновременно пишут на листе бумаги тему, вспомогательные элементы и «мостики», иллюстрирующие взаимосвязь идей в теме.	Развитие умения анализа темы через ее компоненты, умения видеть множество вариантов взаимосвязи между идеями, дифференцируя понятия. Развитие умения обсуждения по ролям.
Цветовые карты взаимодействия *(Color-Coded Co-op Cards)*	Ученики запоминают факты с помощью игры с карточками. Игра построена таким образом, чтобы на каждом этапе была максимальная вероятность успеха, а информация переходила из кратковременной памяти в долговременную. Оценка выставляется на основе достигнутого прогресса.	Запоминание информации. Взаимопомощь, взаимопохвала.
Подумай – Обсуди в паре – Поделись *(Think – Pair – Share)*	Ученики думают про себя на тему, которую задал учитель; объединяются с другими учениками в пары для обсуждения; далее они делятся своими мыслями с классом.	Развитие навыков формулирования и корректировки гипотез, индуктивного и дедуктивного мышления, применения знаний на практике. Активное участие и вовлеченность.
Мозговой штурм по номерам *(Numbered Heads Together)*	Учитель задает вопрос, ученики обсуждают ответ и удостоверяются, что каждый его знает, после чего ответ озвучивается одним из учащихся.	Повторение, проверка знаний, усвоение материала посредством взаимообучения.
Пазл *(Jigsaw)*	Каждый ученик в группе становится экспертом по одной теме, работая с членами других групп, которые были назначены экспертами по той же теме. После возвращения в свою кооперацию каждый эксперт по очереди обучает группу, а далее все ученики проходят оценивание по всем аспектам темы.	Усвоение и презентация нового материала, систематизация знаний через обучение других, аргументированная дискуссии в группе экспертов, взаимозависимость, выравнивание статусов.

Данные структуры демонстрируют свою эффективность, поскольку обучающиеся осваивают их легко, подобно правилам настольных игр. Тем не менее, несмотря на кажущуюся простоту применения, эти структуры оказывают значительное влияние на усвоение учебного материла и развитие коммуникативных компетенций. Стратегии, разработанные Каганом, были названы структурами не случайно: их ключевая задача заключается в организации деятельности участников кооперативного взаимодействия с целью обеспечения вклада каждого члена кооперации. Структуры позволяют группе достичь желаемых результатов или, иначе, деятельность группы структурируется для достижения желаемого результата [19].

В Российской педагогической науке значительный вклад в развитие совместных форм обучения внесли Александр Григорьевич Ривин и Виталий Кузьмич Дьяченко. Разработанная ими система организации учебного процесса, известная как «Коллективный способ обучения» (далее КСО), основывалась на принципе взаимного обменя знаниями между участниками образовательного процесса. Особенностью данного подхода является его нацеленность на развитие у учащихся ключевых компетенций, которые стали особенно актуальны в XXI веке: креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде.

Методическая система, предложенная А.Г. Ривиным, предполагала особую форму учебного взаимодействия, где учащиеся последовательно меняли роли обучающегося и обучаемого в ходе организованного диалога. Данная методика также носила другие названия: «взаимное обучение», «организованный диалог» и «талангенизм» (от слов «талант» и «гений») – последнее название особенно подчеркивало направленность на раскрытие интеллектуального потенциала каждого ученика. Дальнейшее развитие идея А.Г. Ривина получила в работах В.К. Дьяченко, который структурировал образовательный процесс, выделив четыре формата работы: самостоятельное изучение учебного материала, работа в парах, групповая работа и коллективные формы взаимодействия. Хоть первоначальная идея коллективного обучения и была доработана, концепция «каждый учит каждого» сохранилась [13].

Таким образом, кооперативное обучение – это организованная совместная деятельность, в которой успех каждого участника кооперации взаимосвязан с успехом самой кооперации. Сущность кооперативного обучения заключается в сочетании индивидуальной ответственности и коллективного взаимодействия, направленного на достижение общих образовательных целей. Фундамент кооперативного обучения был заложен в Белл-Ланкастерской школе и со временем оформился в структурированные методики, которые обеспечивают системность и универсальность применения. Сейчас кооперативное обучение – это целая технология, которая ставит перед собой цели формирования функционально грамотной личности, обладающей всеми необходимыми компетенциями для успешного функционирования в современном обществе.

В условиях реализации ФГОС НОО коллективная форма работы рассматривается как эффективное средство развития познавательной активности, ведь именно в процессе совместной деятельности происходит переход от пассивного усвоения знаний к тому, что учащиеся становятся активными субъектами познавательной деятельности.

В младшей школе у учащихся наблюдаются определенные трудности при работе в группах, однако данный формат вызывает у них высокий интерес, что повышает учебную мотивацию. Увеличение частоты организации групповых форм работы может оказать

положительное влияние на образовательный процесс. Кроме того, кооперативная деятельность способствует развитию у детей ключевых навыков, включая умение работать с информацией, эффективно коммуницировать, решать поставленные учебные задачи и критически мыслить [9].

Как уже ранее упоминалось, в рамках современного образования наблюдается устойчивый рост значимости коммуникативных компетенций. Интенсивная цифровизация образовательного процесса сопровождается необходимостью умений работать с большими объемами информации [2]. В данном контексте продуктивность познавательной деятельности обучающихся имеет прямую зависимость с их способностью адекватно воспринимать и точно передавать эту информацию. Степень развития коммуникативных умений и навыков работы с разнообразными видами информации выступает существенным фактором высоких академических результатов, что у большинства школ в приоритете [6]. Недостаточное развитие указанных компетенций создает барьеры для эффективного межличностного взаимодействия учеников, что, в свою очередь, негативно сказывается на становлении регулятивных и познавательных навыков.

Совместная работа в образовательном процессе играет важную роль в развитии у учащихся способности к осмысленному восприятию учебного материала. На начальном этапе взаимодействия школьники учатся распределять обязанности между участниками группы, четко определять зоны ответственности каждого и совместно разрабатывать алгоритм выполнения задач. По мере накопления опыта подобной деятельности у обучающихся формируется способность к самостоятельной организации учебного процесса, что свидетельствует о развитии важных метапредметных компетенций [15].

Современные образовательные реалии требуют принципиально нового подхода к оценке учебных достижений. Если раньше эффективность обучения определялась исключительно объемом усвоенной информации, то сегодня такой подход утрачивает свою актуальность. Приоритетной задачей становится формирование у обучающихся метапредметных компетенций, включающих критическое мышление, способность к анализу информации и адаптивность. Данные требования обуславливают потребность в модернизации педагогических методик, поскольку традиционные подходы, ориентированные на механическое воспроизведение знаний, утрачивают эффективность [3]. Таким образом, современный образовательный процесс должен быть направлен на развитие познавательной самостоятельности учащихся, что предполагает трансформацию роли педагога от ретранслятора знаний к организатору учебно-познавательной деятельности.

Среди современных педагогических технологий особое место занимает технология развития критического мышления, направленная на формирование у учащихся ключевых интеллектуальных умений, востребованных как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Овладение навыками критического мышления позволяет школьникам анализировать и интерпретировать информацию, выявлять логическое противоречие в текстах, аргументированно выражать свою позицию с учетом мнения оппонентов.

Практический опыт подтверждает эффективность групповой деятельности как средства развития данных компетенций. В условиях коллективного взаимодействия наблюдаются следующие положительные компоненты: повышение скорости решения

учебных задач, создание условий для осознанного выбора образовательной траектории, развитие организаторских способностей и формирование рефлексивных навыков.

Для младших школьников групповая деятельность представляет особую ценность, так как обеспечивает комфортную среду для проявления познавательной активности. Если публичные выступления перед всем классом вызывают у детей затруднения, то в малой группе они свободно участвуют в обсуждениях, проявляют инициативу, приобретают уверенность в своих силах [5].

Групповой метод обучения на уроках в начальной школе обеспечивает более высокий уровень индивидуальной поддержки учащихся, что особенно важно для тех, кто в ней нуждается. Такой подход позволяет сочетать помощь педагога с взаимопомощью между учениками, создавая благоприятные условия для усвоения знаний [3].

Рассмотрим уроки математики: коллективные формы работы, включая обсуждение задач, совместные измерения и расчеты, способствуют не только развитию вычислительных навыков, но и более осознанному пониманию учебного материала. Например, при изучении арифметических операций или работе с уравнениями совместное обсуждение помогает учащимся лучше осмыслить логические связи между различными понятиями.

При этом групповая деятельность эффективно сочетается с индивидуальной работой, что позволяет каждому ученику закрепить полученные знания и развить аналитическое мышление [7].

Совместная деятельность в начальной школе играет важную роль в формировании не только коммуникативных и социальных компетенций, но и повышает внутреннюю мотивацию к обучению, повышая тем самым познавательную активность [14]. Кооперативное обучение способствует метапредметных навыков, таких как критическое мышление, умение работать с информацией, что соответствует не только требования ФГОС НОО, но и «социальному заказу». Работа в группе также благоприятствует созданию комфортного климата в классе, снижая тревожность детей при взаимодействии друг с другом.

Кооперативное обучение является эффективной педагогической технологией, которая имеет ряд преимуществ, ведь во время нее дети не только обмениваются знаниями и решают учебные задачи, но и развивают социальные и коммуникативные навыки. Однако успех при использовании данной технологии во многом связан с опытом и готовностью учителей, которые зачастую сталкиваются с рядом сложностей. Такие факторы, как недостаток методических пособий, трудности при оценке вклада каждого члена кооперации в общую работу и управление психологическим климатом в группе, зачастую становятся барьерами для внедрения кооперативных методов.

Целью нашего практического исследования является выявление проблем, с которыми сталкиваются учителя при реализации кооперативного обучения. Понимание педагогами положительных и отрицательных сторон данного подхода позволит в дальнейшем разработать более реалистичные стратегии интеграции кооперативных методик в образовательный процесс. Именно поэтому первым этапом исследования будет выступать анкетирование учителей начальной школы о проблемах и перспективах кооперативного обучения в начальной школе, которое поможет учесть не только теоретические модели, но и реальные условия работы.

Чтобы достичь поставленной цели, мы самостоятельно разработали анкетирование на сервисе «Yandex Forms», в котором добровольно приняли участие 25 учителей начальной школы из нескольких регионов России с разным педагогическим стажем.

Данный метод исследования был выбран в силу простоты его организации: анкетирование позволяет эффективно собрать данные от большого количества респондентов и провести их статистическую обработку. Более того, анкетирование анонимно, следовательно повышается откровенность ответов и достоверность информации.

Анкета включает в себя 4 блока и состоит из 9 вопросов и представлена в Таблице 2.

Таблица 2 - Анкета

I	Общие сведения	
	1	Стаж педагогической деятельности
		- Менее 3 лет - От 3 до 10 лет - Более 10 лет
	2	Имеете ли вы опыт использования кооперативного обучения в своей практике?
		- Да, регулярно использую - Иногда использую - Знаю о методе, но не использую
II	Отношение к кооперативному обучению	
	1	Как Вы оцениваете эффективность кооперативного обучения для учащихся начальной школы?
		- Очень высокая - Скорее высокая - Средняя - Низкая
	2	Какие преимущества кооперативного обучения вы считаете наиболее значимыми? (можно выбрать до 3-х вариантов)
		- Развитие коммуникативных навыков - Повышение мотивации к обучению - Умение работать в команде - Поддержка слабых учеников через сотрудничество - Развитие критического мышления
III	Проблемы внедрения кооперативного обучения	
	1	С какими трудностями Вы сталкивались (или предполагаете столкнуться) при использовании кооперативного обучения? (можно выбрать до 3-х вариантов)
		- Недостаток времени на уроке - Сложности в организации групповой работы - Отсутствие методических материалов - Низкая подготовленность учеников к самостоятельной работе - Неравномерное участие учеников в групповой деятельности - Отсутствие поддержки со стороны администрации
	2	Насколько готова система образования (на Ваш взгляд) к внедрению кооперативного обучения в начальной школе?
		- Полностью готова - Частично готова - Скорее не готова - Совсем не готова - Затрудняюсь ответить
IV	Перспективы и предложения	
	1	Какие условия, по Вашему мнению, необходимы для успешного внедрения кооперативного обучения? (можно выбрать до 3-х вариантов)
		- Повышение квалификации педагогов

		- Наличие методических материалов - Снижение наполняемости классов - Поддержка со стороны администрации в школе - Изменение в учебных программах
	2	Хотели бы вы пройти обучение по кооперативным методикам обучения?
		- Да - Скорее да - Скорее нет - Нет
	3	Как вы оцениваете потенциал кооперативного обучения для развития навыков XXI века у младших школьников (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация)?
		- Очень высокий - Высокий - Средний - Низкий - Не знаю, что за навыки

В первом блоке вопросов мы планируем получить базовую информацию о респонденте для дальнейшего анализа его ответов в контексте профессионального опыта. Стаж работы позволит сопоставить взгляды начинающих и опытных педагогов. Опыт использования кооперативного обучения даст возможность понять, как восприятие метода связано с его внедрением на практике.

Второй блок вопросов нацелен оценить общее восприятие кооперативного обучения учителями начальных классов: уровень доверия к кооперативному обучению, какие конкретно преимущества учителя считают наиболее важными и насколько педагоги считают метод подходящим для младших школьников.

Третий блок направлен на выявление барьеров и трудностей, с которыми сталкиваются учителя при использовании кооперативного подхода: какие объективные и субъективные препятствия существуют (организационные, методические, системные); насколько российская система образования, по мнению учителей готова к внедрению данной технологии.

Четвертый блок вопросов ориентирован на оценку потенциала кооперативного обучения и выявить, какие условия необходимы для его успешного применения, по мнению педагогов.

Кроме того, в рамках практического исследования запланировано проведение и анализ серии уроков по окружающему миру на тему «Луг» с применением кооперативных методик. Это позволит выявить не только типичные трудности, но и посмотреть, как адаптировать данную технологию к условиям начальной школы. Ниже представлено краткое описание проведенных уроков:

1. Урок окружающего мира во втором классе представляет собой урок открытия новых знаний. Ключевой целью является овладение представлениями о разнообразии луговых растений и их значении. Методический замысел построен на создании проблемной ситуации (экологическая проблема), что сразу формирует запрос на познание. В ходе урока используется комплекс кооперативных структур *(Team Word-Webbing, Think-Pair-Share, Numbered Heads Together)*. Деятельность учащихся направлена на анализ информации, совместное создание ассоциативной карты, аргументацию выбора растений для восстановления луга, что эффективно развивает регулятивные, познавательные и

коммуникативные УУД. Домашнее задание в форме творческого коллажа «Мой луг» способствует закреплению материала и рефлексии.

2. На втором уроке открытия новых знаний продолжается изучение экосистемы луга. Цель урока – сформировать представление о разнообразии обитателей луга и их взаимосвязях. Основной педагогический инструмент – структура «Пазл» *(Jigsaw)*, которая организует работу в экспертных и кооперативных группах. На рефлексивном этапе акцент делается на осознании детьми целостности экосистемы через обсуждение последствий исчезновения одного из ее звеньев (одного из обитателей).

3. Третий урок представляет собой урок систематизации знаний по пройденной теме. Его дидактическая цель – закрепить изученный материал через игровые кооперативные формы деятельности. Для актуализации знаний применяется структура «Круг по таймеру» *(Timed RoundRobin)*, а для контроля – «Мозговой штурм по номерам» *(Numbered Heads Together)* и «Решение и сверка» *(Showdown)*. Такой формат позволяет не только проверить уровень усвоения информации, но и продолжить развивать умение работать в команде, принимать коллективные решения и аргументировать свою точку зрения.

Основой уроков стали структуры кооперативного обучения, предложенные Спенсером Каганом: Групповое создание ассоциативной карты *(Team Word-Webbing)*, Пазл *(Jigsaw)*, Подумай-Обсуди в паре-Поделись *(Think-Pair-Share)*, Мозговой штурм по номерам *(Numbered Heads Together)*, Решение и сверка *(Showdown)*, Круг по таймеру *(Timed RoundRobin)*. При проведении ряда уроков мы оцениваем наблюдаемые трудности при организации кооперативной работы (проблемы с распределением ролей и времени, технические и методические сложности при применении структур Кагана), реакцию учащихся на кооперативную форму обучения (уровень вовлеченности, эмоциональный отклик), качество взаимодействия учащихся в кооперации и эффективность выполнения кооперативных заданий. Ввиду недостаточного количества проведенных уроков нет возможности полноценно оценить развитие универсальных учебных действий, поэтому при выявлении проблем и перспектив кооперативного обучения в начальной школе уроки будут анализироваться только по вышеперечисленным факторам.

Ниже представлены результаты анкетирования. Стаж педагогической деятельности респондентов представлен на Рисунке 1.

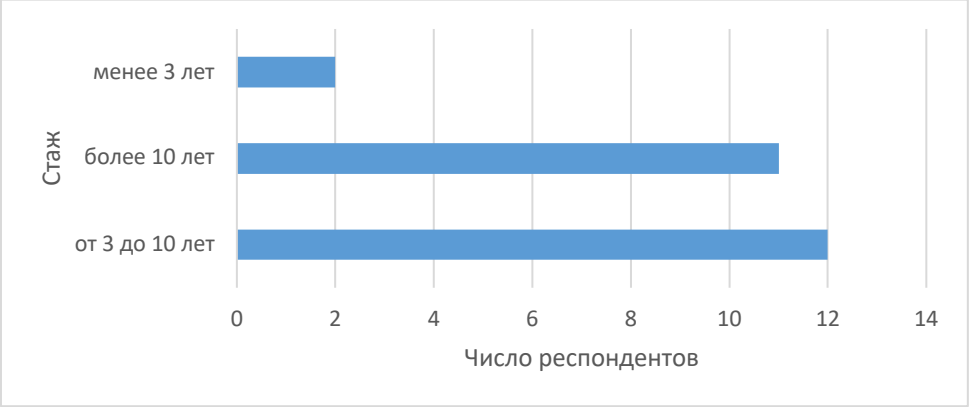


Рисунок 1 - Диаграмма стажа педагогической деятельности респондентов

Большинство респондентов (92%) имеют стаж работы свыше 3 лет, что позволяет предположить их достаточную компетентность в оценке кооперативных методик в обучении.

Оценка эффективности кооперативного обучения напрямую взаимосвязана с частотой его применения. В Таблице 3 представлен анализ корреляции использования кооперативного обучения педагогами начальной школы с оценкой его эффективности для обучающихся начальной школы.

Данный анализ показывает, как систематичность использования метода влияет на формирование устойчивых позитивных оценок. Учителя, которые регулярно используют данную технологию в обучении, достаточно высоко оценили ее эффективность для учащихся начальной школы, что подтверждает позитивное влияние систематического применения. 66 % педагогов, иногда использующих кооперативные методики, отмечают их высокую эффективность. Однако 33% опрошенных (4 человека) дают среднюю и низкую оценку эффективности, что может быть связано с несистемным применением кооперативных методик. Удивительно, что педагоги, которые не знакомы с данным методом или знакомы, но не используют его, поставили высокие оценки эффективности. Данное противоречие, вероятно, связано с идеализацией метода на теоретическом уровне при отсутствии практического опыта, который мог бы выявить скрытые сложности. Общий процент эффективности метода составил 72%, что является высоким результатом и указывает на его признание даже среди специалистов с устоявшимися практиками или не имеющими опыта его применения.

Таблица 3 - Корреляция опыта использования кооперативного обучения с оценкой его эффективности для обучающихся начальной школы

Кол-во, чел.	Опыт использования	Кол-во, чел.	Оценка эффективности	Процент высокой оценки
6	Регулярно используют	5	высокая	83%
		1	средняя	
12	Иногда используют	8	высокая	66%
		3	средняя	
		1	низкая	
4	Не знакомы с методом	2	высокая	50%
		2	средняя	
3	Знакомы, но не используют	3	высокая	100%

В ходе исследования также было выявлено, что педагоги чаще всего сталкиваются со следующими трудностями при использовании кооперативного обучения: недостаток времени на уроке (33.3% опрошенных), неравномерное участие учеников в групповой деятельности (27.5% опрошенных) и сложности в организации групповой работы (19.6% опрошенных). Это говорит о том, что современные учебные программы перегружены и система образования ориентирована на формальный результат, а неравномерное участие учеников в групповой работе и сложности в организации такого вида деятельности указывают нам на недостаточную подготовку педагогов к управлению динамичными процессами кооперации.

Кроме того, 72% учителей (18 человек) отметили, что сегодняшняя система образования частично готова или скорее не готова к внедрению кооперативного обучения в начальной школе. Основным причинами этого выступают:

1. Высокая наполняемость классов: отметили 39% опрошенных;
2. Отсутствие методических пособий и планов: отметили 26% опрошенных;
3. Недостаточно высокая квалификация педагогов: отметили 15% опрошенных;

Эти факторы формируют «замкнутый круг»: отсутствие ресурсов препятствует практике, а отсутствие практики не позволяет наработать методическую базу. Как следствие, 22 респондента выразили желание пройти дополнительное обучение кооперативным методикам, что связано с выявленной необходимостью условий для внедрений: разработки методических рекомендаций, снижения нагрузки и повышения квалификации в данной области.

Рассматривая роль кооперативного обучения в развитии навыков XXI века, большая часть педагогов (68%) видят высокий потенциал метода в развитии критического мышления, креативности, коммуникативных компетенции и кооперации. Стоит отметить, что значительная часть педагогов при выделении преимуществ кооперативного обучения отмечали не традиционно значимые педагогические цели как повышение мотивации к обучению или развитие критического мышления, а социальные: умение работать в команде и поддержку слабых учеников через сотрудничество. Педагоги видят в кооперативном обучении инструмент для формирования коллективной ответственности и элемент социализации, что особенно важно в начальной школе, где закладываются основы социального поведения.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают значительный потенциал и эффективность кооперативного обучения в младшей школе, но его реализация требует изменений в учебных планах и системе образования в целом.

Педагогический эксперимент был проведен с целью выявления проблем и перспектив и возможностей применения кооперативного обучения в начальной школе. Он включал проведение серии уроков с использованием структур Спенсера Кагана. Уроки были направлены на изучение тем «Растения луга» и «Обитатели луга». Основными факторами анализа стали: организация и распределение ролей и времени, уровень вовлеченности учащихся, качество взаимодействия в группах и эффективность выполнения учебных задач. В Таблицах 4, 5, 6 будет представлен анализ проведенных уроков по заданным критериям.

Таблица 4 - Анализ урока № 1

№ п/п	Критерии анализа	Характеристика урока
1	Распределение ролей в группах	Недостаточная самостоятельность учащихся. Требовалось активное педагогическое сопровождение для организации взаимодействия.
2	Распределение времени	Значительные отклонения от запланированного регламента времени. Затянутость этапов групповой работы.
3	Технические и методические сложности	Сложность адаптации структуры «Групповое создание ассоциативной карты» (Team Word-Webbing) для второклассников. Недостаточная ясность инструкций.
4	Реакция учащихся на кооперативную работу	Низкая адаптивность к новому формату. Отдельные случаи конфликтов из-за непонимания принципов взаимодействия.
5	Уровень вовлеченности	Неравномерная вовлеченность. Активность проявляли 50–60% обучающихся.
6	Эмоциональный отклик	Сохранялся на протяжении всего урока, но сочетался с фрустрацией из-за организационных трудностей.

Проведенные уроки подтвердили, что кооперативное обучение требует тщательной методической подготовки. На начальных этапах возникли сложности в организации (нехватка времени, необходимость педагогического вмешательства), в адаптации структур Кагана, во взаимодействии в группах (низкий уровень самостоятельности

учащихся). К третьему уроку наблюдается положительная динамика: дети адаптировались к кооперативным формам работы, улучшились коммуникативные навыки. Это свидетельствует о том, что систематическое применение кооперативных структур способствует развитию коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Таблица 5 - Анализ урока № 2

№ п/п	Критерии анализа	Характеристика урока
1	Распределение ролей в группах	Частичная автономия. Некоторые группы стали справляться с распределением ролей, однако сохранялась необходимость коррекции.
2	Распределение времени	Локальные нарушения временных рамок. Нехватка времени на этапе обсуждения в экспертных группах.
3	Технические и методические сложности	Трудности в реализации структуры «Пазл» () со стороны недостаточного количества времени.
4	Реакция учащихся на кооперативную работу	Высокая заинтересованность, сохранение эпизодов несогласованности в группах.
5	Уровень вовлеченности	Высокая вовлеченность на этапе взаимообучения в кооперативных группах.
6	Эмоциональный отклик	Высокий эмоциональный отклик.

Таблица 6 - Анализ урока № 3

№ п/п	Критерии анализа	Характеристика урока
1	Распределение ролей в группах	Самостоятельное распределение ролей. Демонстрация навыков лидерства.
2	Распределение времени	Соблюдение всех временных рамок. Оптимизация этапов за счет предварительного знакомства учащихся с форматом работы.
3	Технические и методические сложности	Снижение сложностей. Упрощение инструкций, включение игровых элементов для упрощения восприятия.
4	Реакция учащихся на кооперативную работу	Учащиеся активно включались в деятельность, демонстрируя готовность к сотрудничеству.
5	Уровень вовлеченности	Высокий уровень вовлеченности. Равномерное распределение активности внутри групп.
6	Эмоциональный отклик	Стабильно высокий эмоциональный отклик.

Таким образом, анализ результатов анкетирования и проведенных уроков подтверждает эффективность кооперативного обучения в развитии коммуникативных и социальных компетенций учащихся. Для успешного внедрения данной педагогической технологии необходимо создание определенных условий, а именно методическая поддержка педагогов по этому вопросу и внедрение модулей кооперативного обучение в курсы по повышению квалификации педагогов, что значительно снизит сложности при его реализации.

Кооперативное обучение – это педагогическая технология, основанная на совместной деятельности учащихся, где успех каждого зависит от успеха кооперации. Оно сочетает в себе индивидуальную и коллективную ответственность, групповое взаимодействие, направленное на достижение общих образовательных целей. Кооперативное обучение находит свои истоки во взаимном обучении Белл-Ланкастерской школы, трудах Джона Дьюи и Льва Семеновича Выготского. Позже совместная учебная деятельность была описана в систему, которую мы знаем как кооперативное обучение Спенсера Кагана с универсальными структурами, направленными на развитие

метапредметных компетенций. В российской системе образования известна похожая педагогическая технология – коллективный способ обучения (КСО Александра Григорьевича Ривина и Виталия Кузьмича Дьяченко, основой которой выступает принцип «каждый учит каждого».

Совместная деятельность в начальной школе выступает инструментом формирования коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Через диалог со сверстниками ученики начинают чувствовать свою значимость, что снижает тревожность; учатся формулировать и аргументировать свою точку зрения; обмениваются идеями, что развивает критическое мышление. Ввиду того, что работа в кооперации является нестандартным форматом деятельности, она вызывает высокий интерес у учащихся, что повышает мотивацию к обучению. Кроме того, работа в группах и совместное достижение учебных целей способствует переходу от пассивного усвоения знаний к активной познавательной деятельности.

Оценивая проблемы и перспективы кооперативного обучения в начальной школе, можно выделить ряд проблем, требующих комплексного решения. Перегруженность учебных программ, которые не позволяют использовать кооперативное обучение из-за нехватки времени на уроках; сложности управления групповой динамикой, что происходит вследствие неподготовленности учителей к такому формату урока, и вынуждает учителей придерживаться традиционной классно-урочной системы. Системная неподготовленность образования, которая выражается в нехватке методических материалов, высокой заполняемости классов и ориентации на формальные результаты, также замедляет интеграцию кооперативных методов. Однако перспективы развития этой педагогической технологи остаются значительными, и это отмечают не только опытные педагоги, но и те, которые совершенно с ней не знакомы. Потенциал данной технологии подтверждает не только проведенное практическое исследование, но и теоретическое, где отмечен опыт системного применения кооперативного обучения А.Г. Ривиным, В.К. Дьяченко, С. Каганом. Важным шагом при внедрении данной образовательной технологии станет пересмотр приоритетов в образовании – смещение акцента с академических достижений на развитие метапредметных компетенций. Кооперативное обучение не только соответствует требованиям ФГОС НОО, но и формирует у детей навыки, необходимые в XXI веке.

Список литературы

1. Абасов З. А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке // Наука и школа. 2009. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-organizatsiya-gruppovoy-raboty-uchaschihsya-na-uroke (дата обращения: 23.01.2025)

2. Архиповская, Е. П. Цифровая образовательная среда как средство Профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования / Е. П. Архиповская // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 25-29.

3. Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации / Е. В. Майстрович, И. С. Бубнова, М. Ю. Зубачева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – 268 с.

4. Дьяченко, В. К. «Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы» : книга для учителя / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991.

5. Ишутина Н. В. Формирование критического мышления младших школьников посредством групповой деятельности //Образование XXI века: подходы, технологии, методики: сборник. – 2022. – С. 104.

6. Колесов, В. И. Моделирование в диагностической деятельности будущего педагога как основной метод новых образовательных технологий / В. И. Колесов, Е. П. Архиповская, И. А. Кузнецова // Проблемы современного образования. – 2024. – № 6. – С. 143-151.

7. Левченко В. С., Заблоцкая Т. Ю. Использование групповой формы работы на уроках математики в процессе обучения младших школьников решению задач // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. – №. 1 (82). – С. 482-489.

8. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М., Знание, - 1975.

9. Масюкова Ю. В. Особенности организации групповой работы на уроках в начальной школе //Инициативы молодых-науке и производству. – 2023. – С. 330-333.

10. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения : монография / М.А. Мкртчян. – Красноярск, 2010 – 228 с.

11. Первин И. Б. (ред.). Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. – Педагогика, - 1985.

12. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – 1987.

13. Рунова Т. А., Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В. Современный опыт использования методики В. К. Дьяченко «Коллективный способ обучения» в образовании младших школьников // Нижегородское образование. 2023. №1. URL: https://cyberleninka.ru /article/n/sovremennyy-opyt-ispolzovaniya-metodiki-v-k-dyachenko-kollektivnyy-sposob-obucheniya-v-obrazovanii-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 08.05.2025)

14. Современные педагогические подходы и методы обучения в образовательных организациях : Коллективная монография / В. А. Галкин, А. М. Колесников, Г. С. Сычев [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – 357 с.

15. Стратонова А. М., Ткачук А. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с использованием групповых форм работы //Актуальные проблемы современного психолого-педагогического обра. – 2024. – С. 61.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2021.

17. Шаронов А. А., Рекешева Л. И. Исторические аспекты организации взаимного обучения за рубежом и в России //Образовательная среда: теория и практика: материалы V Между. – 2022. – С. 121.

18. Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., Scarloss, B. A., Schultz, S. E. Can groups learn? // Teachers College Record. – 2002. – Vol. 104. – P. 1045–1068. – DOI: 10.1111/1467-9620.00196.

19. Kagan, S. A brief history of Kagan structures // Kagan Online Magazine. – 2003. – P. 4–23.

20. Kagan, S. The structural approach to cooperative learning // Educational Leadership. – 1989. – Vol. 47, № 4. – P. 12–15.

21. Kagan, S., Kagan, M. Kagan Cooperative Learning. – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2015. – 528 p.

2.3. Дистанционные образовательные технологии в начальной школе: дидактический потенциал, риски и аспекты подготовки педагогических кадров

Актуальность исследования дистанционных образовательных технологий продиктована их стремительным переходом из альтернативной в основную форму обучения в период глобальной пандемии. Для школьного образования этот вызов оказался наиболее ощутимым, потребовав срочного поиска замены традиционному классно-урочному формату. В данном контексте ключевой задачей становится комплексное изучение как потенциала, так и барьеров дистанционного формата, что является залогом сохранения эффективности учебного процесса.

Несмотря на обширный арсенал технических средств – от специализированных онлайн-платформ и сервисов видеосвязи до цифровых учебников и интерактивных заданий – на практике возникает ряд серьезных ограничений. К ним относятся неравенство в доступе к технике, вопросы адаптации педагогических методик, снижение учебной мотивации у обучающихся и сложности контроля их вовлеченности.

Таким образом, успешная интеграция удаленного формата в школьное образование невозможна без глубокой трансформации дидактических принципов и пересмотра содержания учебных программ, рабочих программ практической подготовки (учебной и производственной практик) студентов педагогических колледжей и университетов. Необходимость решения этих вопросов определяет практическую значимость темы для широкого круга специалистов – от учителей-практиков до создателей образовательного контента. Систематизация выявленных возможностей и трудностей позволит не только оптимизировать образовательный процесс в настоящем, но и заложить фундамент для устойчивого развития педагогики в эпоху цифровизации.

Проведенный анализ научных источников демонстрирует комплексное освещение проблематики дистанционного образования в трудах российских исследователей. Значительный вклад в разработку данной области вносит А.В. Хуторской [15], в фокусе внимания которого находятся вопросы интеграции информационно-коммуникационных технологий в педагогический процесс и проектирования условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий. Выводы автора позволяют идентифицировать дидактический потенциал дистанционных моделей в контексте повышения результативности школьного обучения.

Существенный аспект психологического сопровождения обучающихся в условиях цифровой образовательной среды раскрыт в исследованиях Л.Н. Горбуновой [6]. В ее работах проанализировано влияние дистанционного формата на психоэмоциональную сферу обучающихся и предложен комплекс мер, направленных на минимизацию сопутствующих рисков.

Организационно-методическое обеспечение дистанционного обучения нашло отражение в публикациях Т.С. Паниной [10,11] и О.Г. Смоляниновой [14]. В представленных работах систематизированы принципы оптимизации педагогического

взаимодействия в виртуальном пространстве, а также детализированы функции преподавательского состава в процессе имплементации образовательных инноваций.

Дистанционное обучение представляет собой целостную педагогическую систему, в которой взаимодействие субъектов образовательного процесса опосредовано специализированной цифровой средой и осуществляется асинхронно или в режиме реального времени без требования их физического присутствия. Данный формат обеспечивает доступ к качественным образовательным ресурсам вне зависимости от географического местоположения обучающегося, что способствует демократизации образования и расширению его целевой аудитории [4].

В отечественной педагогической науке сформировался комплексный подход к изучению феномена дистанционного обучения. Анализ научных трудов позволяет выявить ключевые аспекты, находящиеся в фокусе внимания российских исследователей:

Е. С. Полат определяет дистанционное обучение как педагогическую технологию, трансформирующую роль обучающегося из пассивного реципиента знаний в активного субъекта, самостоятельно управляющего своей образовательной траекторией с помощью ИКТ [12,13].

А.А. Андреев акцентирует коммуникативную составляющую, рассматривая дистанционный формат как диалогический процесс, эффективность которого напрямую зависит от уровня интерактивности и качества педагогического сопровождения [1,2].

Л.Н. Горбунова исследует технологический базис, аргументируя, что надежность и функциональность информационно-образовательной платформы выступают критическим фактором успешности внедрения дистанционных моделей [6].

А.В. Хуторской развивает концепцию личностно-ориентированного подхода, доказывая, что персонификация содержания и методов обучения в цифровой среде стимулирует развитие метапредметных компетенций и креативного потенциала школьников [15].

М.С. Иванова рассматривает дистанционное обучение через призму тьюторской поддержки, подчеркивая необходимость создания системы непрерывного мониторинга и оперативной коррекции учебных достижений учащихся [8].

Т.С. Панина выделяет социокультурный аспект, связывая потенциал дистанционного формата с формированием информационной культуры и развитием навыков критического анализа цифровых ресурсов [10,11].

О.Г. Смолянинова анализирует дистанционное обучение как инструмент повышения качества образования, эффективность которого обусловлена соблюдением принципов открытости, вариативности и интеграции образовательных ресурсов [14].

Несмотря на различие акцентов, в научном сообществе существует консенсус относительно значительного дидактического потенциала дистанционного обучения, реализация которого требует системной трансформации всех компонентов педагогической системы.

Синтез рассмотренных позиций позволяет систематизировать сущностные характеристики дистанционного обучения, детерминирующие его специфику как образовательного формата:

1. *Технологическая опосредованность*. Коммуникация и доступ к контенту обеспечиваются комплексом аппаратно-программных решений (LMS,

видеоконференцсвязь, облачные сервисы), что формирует принципиально иную образовательную экосистему.

2. *Темпоральная и пространственная гибкость*. Асинхронный режим взаимодействия предоставляет обучающимся возможность самостоятельного планирования учебной нагрузки и выбора локации для занятий.

3. *Адаптивность и персонализация*. Цифровая среда позволяет дифференцировать содержание, темп и уровень сложности обучения в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями [2].

4. *Трансграничная доступность*. Снимаются географические и физические барьеры, обеспечивая инклюзивность для лиц с ОВЗ и жителей удаленных территорий.

5. *Интерактивная насыщенность*. Используемый инструментарий (форумы, вебинары, совместные проекты) способствует формированию распределенного учебного сообщества и развитию навыков коллаборации.

6. *Акцент на автономию обучающегося*. Доминирование самостоятельной работы целенаправленно формирует компетенции самоорганизации, тайм-менеджмента и осознанной учебной деятельности [12].

7. *Экономическая эффективность*. Оптимизация инфраструктурных издержек (транспорт, помещения) делает образование более финансово доступным на институциональном и индивидуальном уровнях.

8. *Динамичность контента*. Цифровой формат учебных материалов обеспечивает их непрерывную актуализацию и оперативное реагирование на изменения в предметной области.

9. *Репликативность учебных событий*. Архивация образовательного контента (лекций, инструкций) создает условия для повторного погружения и ликвидации пробелов.

10. *Технологическая обусловленность*. Необходимость специфической цифровой инфраструктуры (устройства, стабильный интернет) генерирует риски цифрового неравенства и предъявляет новые требования к ИКТ-компетенциям участников.

Таким образом, дистанционное обучение представляет собой многокомпонентный феномен, интегрирующий педагогические, технологические и организационные инновации. Его внедрение не является простым переносом традиционных методик в цифровую среду, а требует проектирования целостной образовательной экосистемы, синергетически сочетающей преимущества технологий с фундаментальными педагогическими принципами. Дальнейшее исследование должно быть направлено на разработку интегративных моделей, позволяющих нивелировать системные риски и максимально реализовать образовательный потенциал данного формата.

Продолжая анализ потенциала дистанционного обучения применительно к младшему школьному возрасту, следует выделить его ключевые преимущества, имеющие особое значение в контексте психофизиологических особенностей данной категории обучающихся.

1. *Формирование цифровой образовательной грамотности*. Систематическое взаимодействие с учебными платформами и цифровыми ресурсами в контролируемой среде способствует раннему развитию ИКТ-компетенций. Младшие школьники осваивают базовые навыки работы с информацией, критического восприятия цифрового

контента и безопасного поведения в интернет-пространстве, что создает фундамент для дальнейшего обучения в условиях цифровой трансформации общества [3].

2. *Адаптация образовательной траектории*. Дистанционный формат предоставляет уникальные возможности для реализации принципа индивидуализации. Учитель получает инструменты для:

- дифференциации темпа освоения материала в соответствии с когнитивными особенностями ребенка;
- подбора персонализированных заданий различного уровня сложности;
- использования множественных форматов представления учебного содержания (интерактивные упражнения, образовательные игры, анимированные презентации).

3. *Развитие метапредметных компетенций*. Интерактивная среда дистанционного обучения целенаправленно формирует [8]:

- навыки самоорганизации и тайм-менеджмента через планирование учебной деятельности;
- способность к самостоятельному поиску и обработке информации;
- умение работать с различными форматами представления знаний;
- основы проектного мышления при выполнении групповых заданий в виртуальной среде.

4. *Психолого-педагогические преимущества*. Для отдельных категорий младших школьников дистанционный формат создает комфортные условия обучения [7]:

- снижение стрессогенности образовательной среды для тревожных детей;
- возможность продуктивной работы для учащихся с нетипичными темпами психофизиологического развития;
- создание ситуаций успеха через использование адаптивных систем оценивания
- формирование позитивной учебной мотивации средствами геймификации.

5. *Сохранение непрерывности образовательного процесса*. В условиях вынужденного отсутствия в школе (болезнь, карантин, семейные обстоятельства) дистанционное обучение обеспечивает:

- постоянный контакт с учителем и одноклассниками;
- последовательное освоение учебной программы;
- предотвращение возникновения академических задолженностей.

Следует подчеркнуть, что реализация указанных преимуществ требует соблюдения ряда педагогических условий, включая разработку возрастно-адекватных цифровых образовательных ресурсов, подготовку педагогических кадров к работе в дистанционном формате и создании системы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Наряду с выявленными преимуществами, анализ практики дистанционного обучения позволяет идентифицировать ряд системных недостатков, которые приобретают особую значимость в работе с младшими школьниками в силу их возрастных психофизиологических особенностей.

1. Ограничения в развитии метапредметных компетенций социального характера. Дистанционный формат существенно сужает возможности для непосредственного социального взаимодействия, что негативно сказывается на формировании ключевых навыков:

Коммуникативных компетенций: снижается частота и качество живого вербального и невербального общения со сверстниками, что затрудняет отработку навыков диалога, совместного решения задач и разрешения конфликтов.

Социальной идентификации и эмпатии: опосредованное общение препятствует полноценному усвоению социальных норм, развитию способности к сопереживанию и пониманию эмоционального состояния одноклассников.

Навыков командной (коллаборативной) работы: хотя технологические платформы предлагают инструменты для совместной работы, они не могут в полной мере заменить живое, спонтанное взаимодействие в группе, необходимое для формирования коллектива.

2. Дефицит двигательной активности и риски для соматического здоровья. Продолжительная статичная поза перед экраном устройства противоречит ключевой возрастной потребности в движении.

- Возрастает нагрузка на зрительный аппарат, опорно-двигательную систему.
- Снижается общая физическая активность, что может способствовать гиподинамии.
- Нарушается режим дня и формируются поведенческие привычки, связанные с малоподвижным образом жизни.

3. Когнитивные перегрузки и особенности восприятия.

Высокая нагрузка на произвольное внимание: младшим школьникам крайне сложно длительно концентрироваться на информации, представленной исключительно в цифровом формате, что приводит к быстрой утомляемости и снижению продуктивности.

Трудности переработки информации: подача материала через экран требует от ребенка развитых навыков фильтрации и селекции информации, которые в данном возрасте только формируются [5].

"Клиповость" мышления: преобладание коротких, ярких, но часто разрозненных цифровых стимулов может препятствовать развитию способности к системному и логическому мышлению, длительному удержанию внимания на одной задаче.

*4. Ограничения обратной связи и педагогической диагностики***.** Учитель в дистанционном формате лишен значительной части невербальных и мгновенных реакций класса:

- Затруднено оперативное выявление признаков утомления, непонимания или потери интереса у отдельных учащихся.
- Снижается возможность точечной коррекции деятельности ребенка "здесь и сейчас".
- Усложняется процесс объективной оценки самостоятельности выполнения заданий.

5. Риски психоэмоционального неблагополучия.

Повышение уровня тревожности: постоянное требование технической безупречности (наличие связи, работа микрофона) создает фоновый стресс.

Чувство одиночества и изоляции: отсутствие привычной школьной среды и непосредственного контакта с учителем как значимым взрослым может привести к эмоциональной депривации.

Снижение внутренней учебной мотивации: учеба, замкнутая на экране, может потерять свою социальную и личностную значимость, превратившись в рутинную процедуру.

6. Усиление образовательного неравенства. Дистанционный формат не нивелирует, а зачастую усугубляет различия в стартовых условиях:

Техническое оснащение: разница в качестве устройств, скорости интернета и наличии личного пространства для занятий.

Уровень родительской вовлеченности: фактически успешность обучения перекладывается на родителей, чья готовность и способность к педагогическому сопровождению сильно варьируется.

Неравенство в развитии навыков саморегуляции: дети с несформированной произвольностью оказываются в крайне уязвимом положении.

Таким образом, дистанционное обучение для младших школьников сопряжено с комплексом рисков, затрагивающих не только академические результаты, но и целостный процесс их психофизиологического и социального развития. Его применение в данном возрасте требует не простого переноса существующих методик в онлайн, а разработки специальной гибридной модели, где дистанционные технологии используются дозированно и целесообразно, компенсируя указанные недостатки за счет очных форм учебной и воспитательной деятельности.

Таким образом, следует отметить, что Производственная практика в системах среднего профессионального и высшего педагогического образования представляет собой ключевой элемент формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. В условиях цифровой трансформации образования ее содержательное наполнение претерпевает существенные изменения, обусловленные необходимостью подготовки студентов к реализации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Анализ современных образовательных стандартов и профессиональных профилей позволяет выделить следующие целевые ориентиры модернизации практики:

- Формирование цифровых педагогических компетенций в реальных условиях образовательной среды.

- Развитие навыков проектирования и проведения уроков в смешанном и дистанционном форматах.

- Овладение техниками педагогического сопровождения младших школьников в цифровой среде.

- Приобретение опыта диагностики образовательных результатов в условиях применения ДОТ.

Современный формат производственной практики предполагает реализацию многоуровневой системы заданий и видов профессиональной деятельности:

1. Аналитико-диагностический этап:

- Аудит цифровой образовательной среды базовой школы.

- Изучение и оценка доступных образовательных платформ для начальной школы.

- Анализ дидактического потенциала цифровых ресурсов.

2. Проектно-технологический этап:

- Разработка фрагментов уроков с использованием интерактивных рабочих листов.

- Создание цифровых образовательных маршрутов для учащихся с разными образовательными потребностями.

- Проектирование системы оценивания с применением инструментов автоматической проверки.

3. Реализационно-рефлексивный этап:

- Проведение уроков в синхронном и асинхронном форматах.

- Апробация различных моделей смешанного обучения (ротация станций, перевернутый класс).

- Разработка и реализация системы обратной связи с обучающимися и родителями.

В процессе прохождения практики особую значимость приобретают следующие направления работы:

Освоение специфики коммуникации в цифровой среде: формирование навыков создания психологически комфортной атмосферы во время онлайн-уроков, разработка правил сетевого этикета для младших школьников.

Разработка адаптивных учебных материалов (методические копилки): создание контента, учитывающего особенности восприятия детей младшего школьного возраста (интерактивные презентации, образовательные игры, анимированные инструкции).

Освоение технологий формирующего оценивания: использование цифровых инструментов для оперативной диагностики достижений учащихся (интерактивные опросы, квизы, системы автоматизированного контроля знаний).

Оценка сформированности профессиональных компетенций осуществляется на основе следующих критериев:

1. Способность проектировать образовательный процесс с учетом возможностей и ограничений ДОТ.

2. Владение методами поддержки учебной мотивации в дистанционном формате.

3. Умение адаптировать педагогическое взаимодействие к особенностям цифровой среды.

4. Способность рефлексировать собственную профессиональную деятельность в условиях применения ДОТ.

Дальнейшее совершенствование системы производственной практики предполагает:

1. Создание интегрированной цифровой платформы для сопровождения всех этапов практики.

2. Разработку системы кейсов, моделирующих типичные профессиональные ситуации использования ДОТ.

3. Формирование банка лучших практик применения дистанционных технологий в начальном образовании.

4. Организацию сетевого взаимодействия между базами практик для обмена педагогическим опытом.

Таким образом, интеграция дистанционных образовательных технологий в программу производственной практики способствует формированию у будущих учителей начальных классов комплексных профессиональных компетенций, позволяющих эффективно работать в условиях современной цифровой образовательной среды и обеспечивать качественное начальное образование вне зависимости от формата его

Проведенное исследование позволило комплексно проанализировать проблему внедрения дистанционных образовательных технологий в практику начальной школы с учетом их дидактического потенциала, системных ограничений и требований к подготовке педагогических кадров.

Теоретико-методологические итоги исследования подтверждают необходимость *концептуального переосмысления ДОТ*. Дистанционное обучение в начальной школе представляет собой не просто технологическую замену очного формата, а качественно иную образовательную систему, требующую пересмотра традиционных дидактических

подходов. Синтез научных позиций российских исследователей (А.В. Хуторского, Е.С. Полат, Л.Н. Горбуновой и др.) демонстрирует многоаспектность данного феномена, объединяющего технологические, педагогические, психологические и социокультурные компоненты.

Выявлена необходимость *систематизации характеристик ДОТ*. Выявленные сущностные характеристики дистанционного обучения (технологическая опосредованность, гибкость, адаптивность, интерактивная насыщенность и др.) формируют принципиально новую образовательную экосистему. Однако технологическая обусловленность ДОТ порождает риски цифрового неравенства и предъявляет особые требования к инфраструктурной готовности образовательных организаций.

Следует отметить *педагогический потенциал и риски ДОТ в начальном образовании*:

1. *Дидактические преимущества*. Исследование подтвердило значительный педагогический потенциал ДОТ при работе с младшими школьниками, включая:

- Возможности персонализации обучения через адаптацию темпа и содержания образования.

- Формирование цифровой грамотности и ИКТ-компетенций в контролируемой среде.

- Развитие навыков самоорганизации и метапредметных компетенций.

- Создание психологически комфортных условий для тревожных детей и учащихся с нетипичными темпами развития.

2. Системные ограничения. Выявлен комплекс рисков, требующих методологического решения:

- Дефицит социального взаимодействия, препятствующий формированию коммуникативных компетенций и эмпатии.

- Ограничения в двигательной активности, создающие угрозы соматическому здоровью.

- Когнитивные перегрузки, обусловленные возрастными особенностями восприятия цифрового контента.

- Снижение эффективности педагогической диагностики и обратной связи.

- Усиление образовательного неравенства из-за дифференциации технических и семейных ресурсов.

На базе ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», Ломоносовского института (филиала), Выборгского института (филиала) разработана Модель практической подготовки педагогов (учителей начальных классов):

1. *Интеграция ДОТ в педагогическое образование*. Разработана многоуровневая модель модернизации производственной практики, включающая:

- Аналитико-диагностический этап (аудит цифровой среды, оценка платформ).

- Проектно-технологический этап (разработка цифровых ресурсов и систем оценивания).

- Реализационно-рефлексивный этап (апробация моделей смешанного обучения).

2. *Критерии эффективности подготовки*. Определены критерии оценки сформированности профессиональных компетенций:

- Способность проектировать образовательный процесс с учетом возможностей и ограничений ДОТ.

- Владение методами поддержки учебной мотивации в цифровой среде.

- Умение адаптировать педагогическое взаимодействие к особенностям дистанционного формата.

- Способность к рефлексии профессиональной деятельности в условиях применения ДОТ.

Из перспективных направлений развития ДОТ нами выделены следующие:

3. *Стратегические приоритеты*. Дальнейшее развитие системы дистанционного обучения в начальной школе требует:

- Разработки гибридных образовательных моделей, оптимально сочетающих очные и дистанционные форматы.

- Создания возрастно-адекватных цифровых образовательных ресурсов.

- Формирования системы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

- Развития цифровой образовательной инфраструктуры, обеспечивающей равный доступ к качественным ресурсам.

4. *Научно-методическое сопровождение*. Перспективными направлениями исследований являются:

- Разработка интегративных моделей ДОТ, нивелирующих системные риски.

- Создание типологии цифровых образовательных ресурсов для младших школьников.

- Изучение долгосрочных эффектов дистанционного формата на психофизиологическое развитие детей.

- Разработка критериев оценки качества дистанционного образования в начальной школе.

Выделим некоторые аспекты практической значимости и рекомендации.

Для педагогической практики:

- Внедрение дозированного использования ДОТ в образовательный процесс начальной школы.

- Разработка методических рекомендаций по проектированию гибридного обучения.

- Создание системы повышения квалификации педагогов в области цифровой педагогики.

Для педагогического образования:

- Модернизация программ подготовки учителей начальных классов с акцентом на формирование цифровых компетенций.

- Развитие сетевого взаимодействия между педагогическими вузами и школами.

- Создание банка лучших практик применения ДОТ в начальном образовании.

В заключение следует подчеркнуть, что дистанционное обучение в начальной школе представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, эффективность которого зависит от системного подхода к его внедрению. Перспективы развития связаны не с заменой традиционного образования, а с поиском оптимального баланса между очными и дистанционными форматами, позволяющего максимально использовать преимущества цифровой образовательной среды при минимизации сопутствующих рисков. Реализация этого подхода требует консолидированных усилий исследователей, методистов, педагогов-практиков и разработчиков образовательного контента.

Список литературы

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – Москва : Издательство Московского университета, 2019. – 400 с.

2. Андреев А.А. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в современной школе / А.А. Андреев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 17–25.

3. Архиповская Е. П. Цифровая образовательная среда как средство Профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования / Е. П. Архиповская // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 25-29.

4. Боронтова О. В. К вопросу о дистанционном обучении школьников младшего возраста / О. В. Боронтова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 10 (509). – С. 34-37.

5. Взаимодействие педагогов и обучающихся при организации образовательного процесса в дистанционном формате / Г. Э. Емалетдинова, Д. Ю. Домничев, О. А. Сабодаш [и др.] // Альманах Крым. – 2022. – № 34. – С. 136-140.

6. Горбунова Л.Н. Психолого-педагогические аспекты развития личности младшего школьника / Л.Н. Горбунова // Начальная школа. – 2019. – № 12. – С. 10–15.

7. Дистанционное обучение: плюсы и минусы / О. П. Андрианова, И. А. Артеменко, Е. А. Ветрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 14 (461). – С. 287-289.

8. Иванова М. С. Анализ опыта учителей начальных классов по проведению дистанционного обучения школьников / М. С. Иванова, Е. П. Смирнова // Вестник образования. – 2022. – № 2 (18). – С. 76–92.

9. Колесов В. И. Влияние инновационных образовательных технологий на развитие креативных способностей младших школьников / В. И. Колесов, Е. П. Архиповская, И. А. Кузнецова // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2025. – № 1(69). – С. 84-91.

10. Панина Т.С. Активные методы обучения / Т.С. Панина, Е.П. Савруцкая // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 3. – С. 30–35.

11. Панина Т.С. Современные технологии обучения. – Москва : Академия, 2018. – 240 с.

12. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва : Академия, 2010. – 272 с.

13. Полат Е.С. Интернет-технологии в образовательном процессе / Е.С. Полат // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 18–24.

14. Смолянинова О.Г. Информационные технологии в обучении младших школьников / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2020. – № 11. – С. 45–49.

15. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методика, практика / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2015. – № 4. – С. 21–33.

2.4. Проектная деятельность как средство формирования исследовательских умений у младших школьников

Современное начальное образование нацелено не только на усвоение предметных знаний, но и на развитие у учащихся универсальных учебных действий, включая умение самостоятельно искать, анализировать и интерпретировать информацию. В условиях технологического прогресса и роста объёмов информации особую важность приобретает формирование исследовательских умений [1], позволяющих школьникам решать проблемы, выстраивать логические цепочки и обосновывать собственные умозаключения. Эти умения служат основой критического мышления [13] и помогают учащимся адаптироваться к динамичным изменениям в обществе.

Актуальность темы связана с необходимостью внедрения исследовательского подхода в обучение в начальной школе. Участие младших школьников в проектной деятельности способствует развитию исследовательского мышления, познавательной самостоятельности, инициативности и коммуникативных навыков. Метод проектов помогает формировать умения ставить цели, выдвигать гипотезы, планировать этапы работы и представлять итоги, что подчёркивает его ценность для начального образования.

Интерес к развитию исследовательских умений у детей младшего школьного возраста нашел отражение в исследованиях отечественных учёных. Л.С. Выготский [5], В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин [8] обращали внимание на важность самостоятельности и исследовательской позиции в обучении. Н.А. Лошкарёва [15] описала структуру исследовательских умений, а Е.С. Полат и О.Г. Смолянинова [19; 21] раскрыли возможности проектной деятельности для их развития. Тем не менее, остаётся востребованным изучение эффективности проектных методов в реальной образовательной практике.

Развитие исследовательских умений у младших школьников – одна из ключевых задач современной педагогики, нацеленной на воспитание самостоятельности, критического мышления и умения анализировать информацию. В контексте обновления образовательных стандартов акцент делается не только на усвоении знаний, но и на овладении способами их получения, что требует развития поисковой активности, умения выдвигать гипотезы и аргументировать свои выводы [2]. Исследовательские умения складываются в процессе познавательной деятельности, связанной с выявлением закономерностей, анализом явлений, постановкой и решением проблем. Этот процесс требует создания условий для развития наблюдательности, логического мышления, работы с информацией, установления связей между фактами, формулирования выводов и представления результатов.

В педагогике исследовательские умения определяются как система действий, направленных на самостоятельное изучение окружающего мира. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [8] подчёркивали важность включения детей в поисковую деятельность, которая стимулирует мышление, учит анализировать и самостоятельно находить решения. Формирование исследовательской деятельности у младших школьников происходит через создание учебных ситуаций, требующих поиска новых знаний, установления причинно-следственных связей, проверки предположений [22]. В основе этого лежит естественная познавательная потребность детей, выражающаяся в интересе к окружающему миру, стремлении задавать вопросы и находить объяснения явлениям [18].

Исследовательские умения представляют собой комплекс интеллектуальных, логических, рефлексивных и коммуникативных способностей. Н.А. Лошкарёва [15] предлагает классификацию, включающую несколько уровней: умение формулировать вопросы, проводить наблюдения, систематизировать и анализировать информацию, выдвигать и проверять гипотезы, делать выводы. Выделение этих уровней позволяет строить обучение с учётом возрастных особенностей – от простых форм (наблюдение, описание) к более сложным (анализ, синтез, обобщение).

Исследовательские умения включают несколько взаимосвязанных компонентов. В.П. Беспалько [3] выделяет когнитивный компонент, связанный с познавательной активностью, умением ставить вопросы и анализировать информацию. Практический компонент проявляется в организации наблюдений, экспериментов, проверке гипотез. Рефлексивный включает осознание и оценку результатов, умение делать выводы и аргументированно их представлять.

Проблема развития исследовательских умений у младших школьников изучалась в разных научных подходах. Л.С. Выготский [5] подчёркивал значение обучения, ориентированного на самостоятельность в познании, где ребёнок не только усваивает знания, но и учится их находить, осмысливать и применять. В.В. Давыдов [8] раскрывал взаимосвязь проблемного обучения и познавательной активности младших школьников.

Формирование исследовательских умений требует системной организации учебной деятельности, побуждающей детей задавать вопросы, проводить эксперименты, анализировать данные. Е.С. Полат [19] рассматривает проектную деятельность как инструмент развития самостоятельности в поиске решений и организации обучения на основе исследовательских задач. Применение проектного метода активно вовлекает школьников в познание, учит работать с источниками информации, анализировать факты и делать логические выводы.

Развитие исследовательских умений у младших школьников происходит поэтапно. Вначале дети учатся наблюдать, задавать простые вопросы, искать информацию. О.Г. Смолянинова [21] рассматривает стадии становления исследовательской деятельности – от умения выделять объекты изучения и устанавливать связи между ними до способности самостоятельно анализировать явления. Системная работа в этом направлении формирует осознанный подход к познанию, умение выдвигать гипотезы, структурировать информацию и находить подтверждения своим предположениям.

Исследовательская деятельность младших школьников связана с развитием умений работать с информацией, находить причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы. В.М. Монахов [17] изучал влияние исследовательской деятельности на критическое мышление, отмечая важность организации обучения, при котором учащиеся самостоятельно приходят к новым знаниям через практику. Проектные задания, проблемные ситуации, поисковые упражнения активно включают детей в познание, укрепляют уверенность в себе и развивают творческое мышление.

Проблема формирования исследовательских умений связана с особенностями познавательной деятельности младших школьников. Н.Д. Левитов [14] отмечал, что познавательная активность ребёнка определяется не только внешними стимулами, но и внутренней мотивацией к изучению мира. Включение исследовательских методов в учебный процесс развивает способность анализировать информацию, выдвигать предположения, аргументировать выводы. Исследования Г.К. Селевко [20] показывают,

что развитие этих умений требует целенаправленного включения школьников в исследовательскую деятельность, где учебные задачи строятся так, чтобы ребёнок самостоятельно находил решения, применял знания и критически оценивал информацию.

Формирование исследовательских умений у младших школьников происходит через различные формы учебной деятельности. Включение детей в проектные задания, мини-исследования, работу с текстами, анализ информации, обсуждение гипотез создаёт условия для развития аналитического мышления, самостоятельности в поиске решений, умения аргументированно представлять выводы. В.И. Загвязинский [10] подчёркивал ценность проблемного обучения, при котором дети вовлекаются в деятельность, требующую поиска информации, сопоставления фактов, выявления закономерностей. Такой подход не только развивает познавательные способности, но и формирует умение рассуждать и находить обоснованные ответы.

Исследовательские умения младших школьников формируются в процессе учебной деятельности, включающей поисковые задания, работу с информацией, анализ явлений. Развитие способности к исследованию требует создания условий, в которых ребёнок не только получает знания, но и учится их добывать, осмысливать и применять. Формирование исследовательской компетенции в начальной школе закладывает основу для последующего освоения научных методов познания, развития критического мышления и самостоятельности в обучении.

Проектная деятельность рассматривается как один из способов организации обучения, направленного на развитие познавательной активности, самостоятельности и исследовательских способностей. В отечественной педагогике проектирование занимает важное место среди методов, позволяющих осваивать учебный материал через практику. Основанная на принципах проблемного обучения, проектная деятельность даёт школьникам возможность не только приобретать знания, но и применять их в учебных и внеучебных ситуациях. В педагогических исследованиях проектный метод определяется как способ активного обучения, ориентированный на самостоятельное выполнение учащимися заданий, требующих поиска, анализа и интерпретации информации, разработки и представления результата [19].

Е.С. Полат [19] рассматривает проектную деятельность как процесс, объединяющий исследовательскую, творческую и практическую составляющие, что позволяет школьникам развивать аналитические способности, критическое мышление и коммуникативные умения. В ходе проектной работы учащиеся учатся ставить цели, планировать работу, выбирать методы и инструменты для решения задач. Освоение проектного метода способствует формированию умения самостоятельно искать информацию, выдвигать гипотезы, проверять их и обосновывать выводы.

Проектная деятельность в образовательном процессе реализуется в разных формах. О.Г. Смолянинова [21] предлагает классификацию проектов по содержанию и структуре. В зависимости от целей выделяются исследовательские, творческие, прикладные и информационные проекты.

Исследовательские проекты направлены на изучение проблемы, выявление закономерностей, анализ данных и построение выводов.

Творческие проекты ориентированы на разработку оригинальных идей, создание новых решений, представление работы в нестандартной форме.

Прикладные проекты связаны с решением практических задач, созданием продукта, полезного для образовательного процесса или окружающей среды.

Информационные проекты предполагают работу с источниками информации, анализ данных, их систематизацию и представление в доступной форме [12].

Проектная деятельность реализуется в несколько этапов. Н.А. Лошкарёва [15] предлагает структуру, включающую постановку проблемы, формулирование гипотез, поиск и обработку информации, проведение экспериментов или анализа данных, обобщение и представление результатов. Каждый этап связан с определёнными познавательными и исследовательскими действиями:

- постановка проблемы включает определение темы, формулировку проблемы, постановку целей и задач;

- поиск и обработка информации предполагает сбор данных, анализ, выбор методов исследования;

- реализация проекта охватывает проведение запланированных мероприятий, выполнение исследовательской или творческой части;

- презентация результатов связана с оформлением итогов, подготовкой отчёта, представлением проекта и обсуждением выводов.

В.М. Монахов [17] отмечает, что проектная деятельность создаёт условия для формирования у школьников познавательной инициативы, аналитического мышления, умения самостоятельно решать учебные задачи. В процессе выполнения проектов учащиеся осваивают методы исследования, приобретают навыки планирования, структурирования информации, логического обоснования выводов. Выполнение исследовательских проектов развивает способность к самостоятельному анализу, поиску и интерпретации данных, учит работать с источниками информации, выделять существенное и делать выводы.

Проектный метод также способствует развитию коммуникативных умений. Г.К. Селевко [20] рассматривает проектную деятельность как способ организации учебного взаимодействия, предполагающий сотрудничество, обмен мнениями, совместное обсуждение идей, формулирование аргументов. В процессе работы над проектами школьники учатся договариваться, распределять обязанности, выстраивать взаимодействие, анализировать разные точки зрения. Совместное выполнение заданий развивает социальную компетентность, навыки работы в коллективе, умение аргументированно выражать свои мысли.

Исследовательская направленность проектной деятельности делает её эффективным средством формирования исследовательских умений у младших школьников. В.П. Беспалько [3] рассматривает связь проектного метода с развитием аналитического мышления, умения ставить вопросы, выдвигать и проверять гипотезы. Выполнение исследовательских проектов требует от учащихся умения анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, находить закономерности, делать выводы.

Исследования В.И. Загвязинского [10] показывают, что включение школьников в проектную деятельность развивает самостоятельность в учебной работе, формирует устойчивую мотивацию к познанию, знакомит с исследовательскими методами. Проектный метод ориентирован на активное вовлечение учащихся в процесс познания, использование их интеллектуального потенциала, развитие аналитических способностей. Выполнение проектных заданий формирует исследовательскую культуру, учит

самостоятельно искать информацию, проверять её достоверность, логически обосновывать выводы.

Проектная деятельность младших школьников требует создания образовательной среды, в которой исследовательские методы становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Н.Д. Левитов [14] рассматривает психолого-педагогические условия формирования познавательной активности, важным среди которых является включение ребёнка в деятельность, требующую поиска, анализа и обобщения информации.

Использование проектного метода в начальной школе позволяет школьникам осваивать способы самостоятельной работы с информацией, приобретать исследовательский опыт, формировать умение анализировать, систематизировать и обобщать данные. Проектная деятельность создаёт условия для развития исследовательских умений, познавательной активности, аналитического мышления, способности к самостоятельному поиску решений. Развитие этих способностей в начальной школе закладывает основу для дальнейшего освоения исследовательских методов, формирования интереса к познанию и навыков самостоятельного обучения.

Анализ теоретических основ формирования исследовательских умений у младших школьников показал, что развитие данной способности связано с познавательной активностью, умением анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать выводы [6]. Исследовательские умения включают интеллектуальные, рефлексивные и операционные компоненты, формирующиеся в процессе учебной и внеучебной деятельности [16]. Проектная деятельность выступает как эффективное средство развития исследовательских умений, обеспечивая условия для самостоятельного поиска решений, обработки информации и аргументации выводов [16]. Структурирование проектной деятельности на основе этапов – от постановки проблемы до презентации результатов – позволяет выстроить последовательную систему формирования исследовательской компетенции [21]. Включение младших школьников в проектную деятельность способствует развитию самостоятельности, критического мышления, коммуникативных навыков и готовности к поиску новых знаний [17]. Исследовательская направленность проектных заданий создаёт основу для дальнейшего освоения методов познания, что позволяет использовать данный метод в качестве одного из главных инструментов развития познавательной активности младших школьников [10].

Развитие исследовательских умений у младших школьников требует системного подхода, включающего организацию проектной деятельности, использование активных методов обучения и создание образовательной среды, стимулирующей познавательную активность. Включение школьников в проектную работу формирует способность анализировать информацию, ставить вопросы, проверять гипотезы и обосновывать выводы. Л.С. Выготский [5] обосновал необходимость создания развивающей среды, обеспечивающей формирование исследовательского мышления через активное взаимодействие с окружающим миром. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин [8] рассматривали связь познавательной деятельности с уровнем самостоятельности в обучении, что делает проектную деятельность одним из средств формирования исследовательских умений.

Педагогические технологии, ориентированные на проектное обучение, основаны на нескольких принципах, представленных в таблице 1, которые позволяют структурировать образовательный процесс и создать условия для развития поисковой активности [7].

В.М. Монахов [17] определил направления проектного метода, включающие самостоятельность в организации учебной деятельности, создание проблемных ситуаций для анализа явлений, интеграцию знаний из различных областей, использование практико-ориентированных задач, позволяющих применять полученные знания. О.Г. Смолянинова [21] выделила принципы включения проектного метода в образовательную среду: проблемность, практическая значимость, кооперативность, интегративность.

Таблица 1 - Принципы организации проектной деятельности

Принцип	Описание
Проблемность	Формирование проектных задач, требующих поиска решений и анализа информации
Практическая значимость	Создание условий для применения знаний в реальных учебных ситуациях
Кооперативность	Организация коллективной работы, распределение задач между участниками
Интегративность	Использование межпредметных связей для углубления понимания изучаемых вопросов

Включение младших школьников в исследовательскую деятельность требует применения методов, представленных в таблице 2, стимулирующих самостоятельный поиск информации, осмысление новых знаний и активное взаимодействие с учебным материалом. В.И. Загвязинский [10] предложил методики проблемного обучения, предполагающие использование исследовательских вопросов, стимулирующих познавательную активность учащихся. Г.К. Селевко [20] рассмотрел технологии проектного обучения, направленные на развитие логического мышления, способности к анализу данных, установлению причинно-следственных связей.

Формирование исследовательских умений через проектную деятельность реализуется в процессе выполнения заданий, требующих активного вовлечения школьников в исследовательскую работу. Н.А. Лошкарёва [15] предложила методики включения учащихся в поисковую деятельность, ориентированную на самостоятельное изучение материалов, работу с источниками информации, анализ и интерпретацию данных. Е.С. Полат [19] представила примеры проектных заданий (таблица 3), направленных на формирование умения самостоятельно планировать работу, выдвигать гипотезы и аргументированно представлять результаты.

Таблица 2 - Методы и приёмы работы с младшими школьниками

Метод	Описание
Проблемные вопросы	Создание ситуаций, требующих поиска информации, анализа данных
Исследовательские задания	Организация работы с текстами, таблицами, схемами, выявление закономерностей
Проектные задания	Включение школьников в самостоятельное выполнение учебных проектов
Дискуссии и обсуждения	Анализ различных точек зрения, обоснование собственного мнения
Наблюдения и эксперименты	Исследование явлений, проверка гипотез, формулирование выводов

Таблица 3 - Примеры исследовательских заданий и проектов

Название задания	Цель	Описание работы
"Как дышат растения?"	Формирование навыков наблюдения	Исследование процесса фотосинтеза, постановка эксперимента
"Что растворяется в воде?"	Развитие аналитических умений	Опыт с различными веществами, анализ полученных данных
"Почему лёд тает?"	Освоение методов эксперимента	Изучение влияния температуры на лёд, фиксация наблюдений
"Как работают магниты?"	Формирование способности к исследованию	Исследование магнитных полей, анализ свойств материалов
"Почему день сменяет ночь?"	Развитие способности к объяснению явлений	Построение модели движения Земли, формулирование выводов

Проектные задания позволяют младшим школьникам применять исследовательские методы в учебной деятельности, развивать аналитические способности, критическое мышление, самостоятельность. Н.Д. Левитов [14] рассматривал механизмы познавательной активности, влияющие на успешность формирования исследовательских умений. Включение учащихся в исследовательскую деятельность через проектные задания создаёт условия для активного познания, развития интереса к учёбе, формирования навыков постановки вопросов, поиска и обработки информации.

Развитие исследовательских умений через проектную деятельность связано с постепенным усложнением задач, повышением уровня самостоятельности, формированием умений работать с информацией, анализировать данные, делать обоснованные выводы. Н.Ф. Талызина [23] представила методики включения младших школьников в проектную деятельность, ориентированную на выявление закономерностей, анализ явлений, формирование исследовательского опыта. И.Д. Чередовских [24] предложила методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием проектных заданий, направленных на развитие поисковой активности, формирование способности к логическому обоснованию выводов.

Педагогические исследования показывают, что использование проектных методов способствует формированию исследовательских умений, развитию самостоятельности, аналитического мышления, умения ставить вопросы и искать решения. Включение младших школьников в проектную деятельность обеспечивает осознанное освоение исследовательских методов, формирование способности структурировать информацию, систематизировать знания.

Исследования показывают, что использование проектных заданий, ориентированных на практическое применение знаний, способствует формированию у младших школьников исследовательского мышления, развивает способность анализировать данные, выдвигать и проверять гипотезы.

Развитие исследовательских умений у младших школьников требует не только теоретического осмысления, но и практического анализа эффективности применяемых методов [11]. Проектная деятельность рассматривается как инструмент, обеспечивающий формирование аналитического мышления, навыков работы с информацией, способности ставить вопросы и выдвигать гипотезы [9]. Для оценки эффективности проектных методов была организована экспериментальная работа, направленная на выявление изменений в уровне сформированности исследовательских умений у младших школьников.

В.М. Монахов [17] описал методы включения учащихся в проектную деятельность с целью изучения её влияния на учебные результаты, формирование самостоятельности и аналитической активности. Г.К. Селевко [20] представил критерии оценки познавательной деятельности школьников, включающие уровень инициативности, способность структурировать информацию, самостоятельный поиск решений. Педагогические исследования показывают, что проектные методы способствуют формированию познавательной активности, но требуют системного подхода в организации учебного процесса.

С целью выявления эффективности проектной деятельности в формировании исследовательских умений у младших школьников был проведён педагогический эксперимент на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 72» города Лесного. В исследовании приняли участие 24 учащихся 4-х классов, разделённые на контрольную и экспериментальную группы по 12 человек в каждой. Эксперимент состоял из трёх этапов:

1. Констатирующий этап: определение исходного уровня сформированности исследовательских умений у учащихся.

2. Формирующий этап: внедрение дополнительной образовательной программы «Детская академия роботов» в экспериментальной группе, основанной на проектной деятельности.

3. Контрольный этап: оценка изменений в уровне исследовательских умений после реализации программы.

Критерии оценки включали организационные, поисковые, информационные и оценочные умения. Уровни сформированности определялись как адаптивный, продуктивный и творческий. Результаты эксперимента представлены в таблице 4:

Таблица 4 - Результаты эксперимента

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (до)	Экспериментальная группа (после)	Контрольная группа (до)	Контрольная группа (после)
Творческий	25%	33,3%	33,3%	25%
Продуктивный	50%	50%	41,7%	41,7%
Адаптивный	25%	16,7%	25%	33,3%

Анализ данных показывает, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика: увеличение доли учащихся с творческим уровнем и снижение с адаптивным. В контрольной группе изменений практически не произошло, что свидетельствует о влиянии проектной деятельности на развитие исследовательских умений.

Таким образом, внедрение проектной деятельности в образовательный процесс способствует эффективному формированию исследовательских умений у младших школьников.

Проектные методы позволяют школьникам осваивать исследовательские способы работы, формируют умение структурировать информацию, анализировать её, делать обоснованные выводы. Включение исследовательских заданий в учебный процесс обеспечивает развитие познавательной самостоятельности, стимулирует творческую активность, развивает способность ставить исследовательские задачи. Н.Ф. Талызина [23]

подтверждает, что обучение, основанное на поиске, анализе и структурировании знаний, способствует формированию осознанного отношения к учебной деятельности.

Анализ педагогических исследований и результатов экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что использование проектных методов обучения способствует формированию исследовательских умений у младших школьников, развивает способность к логическому анализу, самостоятельному поиску информации. Включение детей в проектную деятельность формирует у них исследовательскую культуру, развивает навыки работы с данными, формулирования выводов, аргументации собственной точки зрения. И.Д. Чередовских [24] представила методические рекомендации по организации проектного обучения, направленного на формирование познавательной активности, самостоятельности в обучении.

Проектные методы создают условия для активного освоения знаний, способствуют развитию исследовательских умений, аналитического мышления, коммуникативных способностей. Включение младших школьников в проектную деятельность формирует навыки самостоятельного поиска решений, развивает логическое мышление, стимулирует интерес к учебной деятельности. Результаты исследования подтверждают эффективность проектных методов в обучении младших школьников, позволяют рекомендовать их для включения в образовательный процесс как средство формирования исследовательских умений.

Результаты экспериментальной работы, проведённой среди учащихся 4-х классов, подтвердили эффективность проектной деятельности как средства формирования исследовательских умений. Учащиеся экспериментальной группы, включённые в программу, основанную на систематическом выполнении учебных проектов, продемонстрировали рост показателей по таким критериям, как способность формулировать исследовательские вопросы, осуществлять поиск информации, анализировать данные, а также обосновывать собственные выводы. По сравнению с контрольной группой, в которой обучение осуществлялось по традиционной репродуктивной модели, учащиеся экспериментальной группы показали более высокий уровень перехода от адаптивного к творческому уровню сформированности исследовательских умений.

Формирование аналитического мышления и познавательной самостоятельности происходило за счёт включения учащихся в проблемные ситуации, требующие постановки гипотез, организации наблюдений и обобщения результатов. Подобный подход соответствует педагогическим принципам, изложенным в работах В.М. Монахова [17], В.И. Загвязинского [10], Н.А. Лошкарёвой [15], и находит эмпирическое подтверждение в рамках проведённого исследования. Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности систематического включения проектных заданий в образовательную практику начальной школы как одного из эффективных инструментов формирования исследовательской культуры младших школьников.

Проведенное исследование, посвященное изучению проектной деятельности как средства формирования исследовательских умений у младших школьников, позволило получить ряд значимых теоретических и практических результатов, подтверждающих высокую эффективность данного педагогического подхода.

Теоретическая значимость исследования заключается, прежде всего, в систематизации и уточнении ключевых понятий. Было установлено, что

исследовательские умения представляют собой комплексную структуру, интегрирующую интеллектуальные (анализ, синтез, выдвижение гипотез), практические (навыки наблюдения, эксперимента) и рефлексивные (оценка результатов, аргументация) компоненты. Теоретический анализ работ Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.А. Лошкарёвой и других отечественных ученых позволил обосновать положение о том, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития познавательной самостоятельности и что проектная деятельность, в силу своей проблемной и поисковой природы, выступает адекватным и мощным инструментом для этого процесса. Была выявлена и описана прямая связь между этапами проектной деятельности (от постановки проблемы до презентации результатов) и поэтапным формированием конкретных исследовательских умений, что создает стройную теоретическую модель для педагогического проектирования.

Практическая эффективность проектной деятельности была убедительно доказана в ходе организованного педагогического эксперимента. Сравнительный анализ динамики развития исследовательских умений в экспериментальной и контрольной группах показал качественные изменения в пользу учащихся, вовлеченных в систематическую проектную работу. В экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост числа учащихся, достигших творческого уровня (с 25% до 33,3%), и сокращение доли детей на адаптивном уровне (с 25% до 16,7%). В то же время в контрольной группе, обучавшейся по традиционной модели, не только не произошло положительных сдвигов, но и наметилась негативная тенденция к увеличению числа учащихся на адаптивном уровне. Эти данные однозначно свидетельствуют о том, что именно проектные методы, а не просто естественное взросление или общий учебный процесс, обусловили позитивную динамику.

Ключевым практическим результатом стало подтверждение того, что проектная деятельность способствует формированию именно тех компетенций, которые заложены в требованиях ФГОС НОО как метапредметные результаты:

1. Познавательные УУД: школьники продемонстрировали возросшую способность формулировать исследовательские вопросы, выдвигать и проверять гипотезы, анализировать информацию из разных источников, устанавливать причинно-следственные связи и делать логические выводы.

2. Коммуникативные УУД: работа над проектами в группах научила детей распределять роли, договариваться, аргументировать свою точку зрения и конструктивно воспринимать мнение одноклассников, что является основой для развития социального интеллекта.

3. Регулятивные УУД: проходя все этапы проекта – от целеполагания и планирования до презентации и самооценки, – учащиеся развивали важнейшие навыки самоорганизации, самоконтроля и управления своей деятельностью.

Методическая ценность работы состоит в разработке и апробации конкретных принципов, методов и приемов организации проектной деятельности в начальной школе. Предложенные принципы (проблемность, практическая значимость, кооперативность, интегративность) и методы (проблемные вопросы, исследовательские и проектные задания, дискуссии, наблюдения и эксперименты) образуют целостную методическую систему. Приведенные примеры исследовательских проектов («Как дышат растения?», «Почему день сменяет ночь?» и др.) носят не иллюстративный, а сугубо практический

характер и могут быть непосредственно использованы педагогами в своей работе. Эта система доказала свою жизнеспособность и результативность в условиях реального образовательного процесса МАОУ «СОШ № 72».

Таким образом, гипотеза исследования полностью подтвердилась: систематическая и целенаправленно организованная проектная деятельность является высокоэффективным средством формирования исследовательских умений у младших школьников, обеспечивая не только усвоение знаний, но и развитие фундаментальных способностей к самостоятельному познанию.

В перспективе дальнейшей работы видится углубление исследований в области дифференциации проектных заданий с учетом индивидуальных особенностей и познавательных интересов учащихся, а также разработка цифровых инструментов и ресурсов для поддержки детской исследовательской активности в условиях цифровой образовательной среды. Результаты данного исследования могут быть рекомендованы к широкому внедрению в практику начального образования для выполнения социального заказа общества на формирование инициативной, критически мыслящей и творческой личности, готовой к непрерывному обучению и решению нестандартных задач в быстро меняющемся мире.

Список литературы

1. Андреева И. В. Развитие исследовательских умений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / И.В.Андреева. – М.: Просвещение, 2022. – 128 с.
2. Архиповская, Е. П. Успех обучающегося как фактор эффективного обучения и воспитания / Е. П. Архиповская // Альманах социально-гуманитарных наук : сборник научных статей: 1 квартал 2025 г.. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – С. 219-224. – EDN UYHWKP.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Воспитание и образование детей и подростков в современной России: проблемы и их решения : коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Р. М. Шерайзина, О. В. Алексеева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2023. – 368 с. – ISBN 978-5-907723-83-2. – EDN GGUNHG.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
6. Гришина Н. В. Метод проектов в начальной школе: практикум для педагогов / Н.В. Гришина. – СПб.: Лань, 2021. – 160 с.
7. Денисова М. А. Педагогические технологии формирования познавательной активности школьников / М.А. Денисова. – М.: Академкнига, 2023. – 208 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. Ин-т Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». - Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.
9. Зотова Л. В. Проектная и исследовательская деятельность в начальной школе / Л.В. Зотова – Екатеринбург: УралЛИТ, 2021. – 140 с.
10. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2021. – 224 с.
11. Иванова С. Н. Исследовательская деятельность младших школьников: теория и практика / С.Н. Иванова. – М.: Юрайт, 2023. – 234 с.

12. Климова Е. А. Цифровые ресурсы в учебной исследовательской деятельности / Е.А. Климова. – М.: Педагогическое общество России, 2020. – 116 с.

13. Колесов, В. И. Влияние инновационных образовательных технологий на развитие креативных способностей младших школьников / В. И. Колесов, Е. П. Архиповская, И. А. Кузнецова // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2025. – № 1(69). – С. 84-91. – EDN AOAOMU.

14. Левитов Н. Д. Проблемы формирования познавательной активности / Н.Д. Левитов – М.: Педагогика, 2024. – 208 с.

15. Лошкарёва Н. А. Развитие исследовательских умений младших школьников: учебно-методическое пособие / Н.А. Лошкарёва. – СПб.: Лань, 2017. – 186 с.

16. Матвеева Н.В. Проекты в начальной школе: методическое пособие / Н.В. Матвеева, Г.И Долгова. – М.: Просвещение, 2021. – 385 с.

17. Монахов В. М. Проектная педагогическая деятельность / В.М. Монахов. – М.: Педагогика, 1997. – 272 с.

18. Новикова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников / Е.В. Новикова. – М.: Инфра-М, 2022. – 176 с.

19. Полат Е. С. Метод проектов в образовательном процессе / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2020. – 136 с.

20. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 256 с.

21. Смолянинова О. Г. Проектная деятельность младших школьников: технологии, модели, практика / О.Г. Смолянинова. – Екатеринбург: Уральский университет, 2013. – 178 с.

22. Современные педагогические подходы и методы обучения в образовательных организациях : Коллективная монография / В. А. Галкин, А. М. Колесников, Г. С. Сычев [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – 357 с. – ISBN 978-5-93856-927-0. – EDN QINZJP.

23. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.

24.. Чередовских И. Д. Исследовательская деятельность учащихся начальных классов: методические рекомендации / И.Д. Чередовских. – Казань: Феникс, 2016. – 132 с.

2.5. Формирование баскетбольных бросковых навыков у школьников посредством специальных физических упражнений в условиях современной образовательной среды

В спортивной и педагогической практике изучение совершенствования технических элементов баскетбола отражено в значительном числе научных исследований, но большинство из них посвящено либо спортсменам, либо студентам высших учебных заведений [1, 3]. В связи с этим, на наш взгляд, проблема целенаправленного обучения технических приёмов баскетбола с учащимися среднего школьного возраста на уроках физической культуры в общеобразовательной школе по-прежнему является актуальной.

Объект исследования – техническая подготовка обучающихся среднего школьного возраста.

Предмет исследования – процесс обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста на уроках физической культуры с использованием специальных упражнений.

Цель работы – использования специальных упражнений обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста на уроках физической культуры для коррекции техники.

Задачи исследования:

1. Исследовать уровень обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста.

2. Определить методические особенности обучения бросков мяча в условиях общеобразовательной школы.

3. Спроектировать практическую работу по обучению технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста на уроках физической культуры с использованием специальных упражнений.

Методы исследования:

- анализ литературы;
- педагогическое наблюдение;
- тестирование технической подготовленности;
- математическая обработка данных.

Исследование уровня обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста. Педагогическое исследование по теме «Обучение технике бросков мяча в кольцо учащихся среднего школьного возраста на уроках физической культуры с использованием специальных упражнений» проводилась в три этапа.

На первом этапе (теоретический этап) анализ и обобщение научно-методической, специальной литературы, нормативных документов и материалов курсовой работы, выполненной на втором курсе по теме исследования. Данный этап проводился с октября 2024 по март 2025 года.

В ходе второго этапа проводилась работа в двух направлениях:

Во-первых, разрабатывалась программа и уточнялась организация практической работы, подбирались средства и методы обучения технике бросков мяча в кольцо, обучающихся среднего школьного возраста, осуществлялся выбор методики оценки уровня обучения технике бросков мяча в кольцо (определяли двигательные тесты и методику тестирования) – (прогностический этап). Данный этап проводился до конца апреля 2025 года.

Во-вторых, непосредственно осуществлялось исследование: подготавливались методические материалы к урокам (специальные упражнения, наглядный материал), разрабатывались технологические карты уроков, направленные на обучение технике бросков мяча в кольцо, проводилось тестирование уровня технических способностей и проводились уроки - практический этап. В рамках этого этапа, были проведены беседы с учителем физической культуры, изучались материалы и рабочие документы по физическому воспитанию школы и изучение предметно-развивающей среды образовательной организации (по материалам сайта и беседы с учителем). Сроки этого этапа – с апреля 2025 года до середины мая 2025 года.

На третьем этапе был проведен анализ материалов проведенной работы по теме исследования (обобщающий этап). Этот этап прошёл с середины мая 2025 года.

Исследовательская работа по обучению технике бросков мяча в кольцо учащихся 8-х классов проводилась в период с 21.04.2025 по 16.05.2025 г. в Государственном общеобразовательном учреждении города Москвы. В практической работе принимали участие учащиеся среднего школьного возраста 8 класса в возрасте 14–15 лет. Класс состоял из 14 человек. Проведение уроков по предмету «Физическая культура».

В рамках практической работы было проведено:

- беседа с учителем физической культуры;

- подобраны тесты для оценки уровня обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса;

- разработано и согласовано с учителем физической культуры рабочее календарно-тематическое планирование уроков физической культуры по обучению технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса;

- подобраны средства, направленные на обучение технике бросков мяча в кольцо;

- проведено тестирование уровня технической подготовленности на уроках физической культуры; проведены уроки физической культуры, на которых осуществлялось направленное обучение технике бросков мяча в кольцо с использованием специальных упражнений; выполнена систематизация результатов практической работы и обобщение материалов для последующей формулировки выводов.

В ходе беседы с учителем физической культуры исследуемых школьников, были получены ответы на ряд вопросов уточняющего характера и полученные рекомендации.

Школьникам было рекомендовано придерживаться рабочей программы и календарно-тематического планирования, разработанными для обучающихся 8 класса в соответствии с ФГОС ООО.

В рамках исследовательской работы рекомендовано разработать серию из 4 уроков, направленных на обучение технике бросков мяча в кольцо у учащихся 8 класса. Общая продолжительность урока – 45 минут. Уроки планировались в соответствии с учетом возраста, уровня подготовленности и физического развития, а также имеющимися показаниями и противопоказаниями к выполнению физических нагрузок.

В исследовании принимал участие 8 «Б» класс в возрасте 14 лет. Уровень физической подготовленности учащихся восьмого класса был определен как средний.

Были получены рекомендации по выбору двигательных тестов и планированию процедуры тестирования. Анализ специальной литературы и материал беседы с учителем позволил определить, что под педагогическими критериями оценки уровня двигательных способностей в спортивной метрологии понимают:

1) результативность физического упражнения (в том числе и спортивный результат);

2) разница между реальным результатом и возможным.

Для оценки уровня развития скоростных способностей, все тесты были подобраны с учетом способностей, учащихся среднего школьного возраста, физического развития и подготовленности учащихся 8 класса.

Контрольные уроки проводились в рамках исследовательской работы: на первом уроке для определения исходных показателей.

Для соблюдения единства требований и для получения надежных результатов все компоненты процедуры тестирования были соблюдены при входном тестировании.

Перед тестированием запланировано проведение со всеми учащимися «специальной разминки». В разминке учащиеся выполняли упражнения, направленные на подготовку крупных мышц рук, ног и туловища

Таким образом, обозначим задачи нашего исследования:

1. Определить первоначальный уровень обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса.

2. Подобрать и реализовать на уроках физической культуры специальные упражнения, которые будут способствовать обучению технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса.

Комплекс тестов по оценке уровня обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса, применяемых в исследовательской работе.

Тест 1. Броски мяча в кольцо со средней дистанции (А. Я. Гомельский). Процедура выполнения. Один учащийся выполняет в течение 60 секунд по 5 бросков с трех точек со средней дистанции (штрафной бросок и две точки под 45^0, второй учащийся в это время подает мячи бросающему.

Оценка результата – фиксируется результат бросков мяча со средней дистанции. Он измеряется в количествах бросков мячей в корзину (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка результатов в Тесте 1. Броски мяча в кольцо со средней дистанции (по А. Я. Гомельскому)

Возраст 14 лет	Уровни и критерии (кол-во)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мальчики	1-6 попаданий	7-11 попаданий	12-15 попаданий
Девочки	1-4 попадания	5-9 попаданий	10-15 попаданий

Тест 2. Бросай точнее. И. А. Гуревич. Процедура выполнения: Даётся 3 попытки, совершаются броски мяча со штрафной линии. Задача попадать подряд (если попал 1 и промахнулся, попытка исчерпана). Оценка результата – фиксируется результат штрафных бросков. Он измеряется в количестве подряд забитых бросков. Оценка тестирования приведена в таблице 2.

Таблица 2 - Оценка результатов Теста 2: Бросай точнее (по И. А. Гуревичу)

Возраст 14 лет	Уровни и критерии (кол-во)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мальчики	2-3	4-5	6+
Девочки	1-2	3-4	5+

Полученные результаты явились базовой основой для проведения обучения технике бросков мяча в кольцо, обучающихся 8 класса на уроках физической культуры. В процессе физического воспитания осуществлялись не только общие задачи - развитие, обучение, воспитание, но и специальные задачи профилактической направленности.

Показатели полученных в процессе первичного тестирования результаты были систематизированы. Также был получен результат каждого ученика и класса в целом (таблицы 3, 4).

Полученные в процессе тестирования результаты были систематизированы и представлены на рисунке 1.

Результаты теста «Броски мяча в кольцо со средней дистанции», с помощью которого мы оценивали уровень обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся 8

класса, показали, что 25% испытуемых обладает низким уровнем обучения технической подготовленности, а также 50% испытуемых обладают средним уровнем технической подготовки, 25% – высокий уровень.

Таблица 3 - Сводный протокол оценки результатов Теста 1: «Броски мяча в кольцо со средней дистанции» учащихся 8 класса (по А. Я. Гомельскому)

Имя	Результат (сек.)	Уровень
Испытуемый 1 (юн)	9	Средний
Испытуемый 2 (юн)	13	Высокий
Испытуемый 3 (юн)	5	Низкий
Испытуемый 4 (юн)	7	Средний
Испытуемый 5 (юн)	8	Средний
Испытуемый 6 (юн)	12	Высокий
Испытуемый 1 (дев)	6	Средний
Испытуемый 2 (дев)	3	Низкий
Испытуемый 3 (дев)	10	Высокий
Испытуемый 4 (дев)	8	Средний
Испытуемый 5 (дев)	9	Средний
Испытуемый 6 (дев)	4	Низкий

Таблица 4 - Сводный протокол оценки результатов Теста 2: «Бросай точнее (кол-во)» учащихся 8 класса. (по И. А. Гуревичу)

Имя	Результат (сек.)	Уровень
Испытуемый 1 (юн)	5	Средний
Испытуемый 2 (юн)	3	Низкий
Испытуемый 3 (юн)	2	Низкий
Испытуемый 4 (юн)	6	Высокий
Испытуемый 5 (юн)	2	Низкий
Испытуемый 6 (юн)	8	Высокий
Испытуемый 1 (дев)	3	Средний
Испытуемый 2 (дев)	1	Низкий
Испытуемый3 (дев)	5	Высокий
Испытуемый 4 (дев)	3	Средний
Испытуемый 5 (дев)	1	Низкий
Испытуемый 6 (дев)	4	Средний

Рисунок 1 - Результаты первичного тестирования уровня развития технической подготовленности учащихся 8 класса

Результаты теста «Бросай точнее», с помощью которого мы оценивали уровень обучения технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса, показали, что 41,7% испытуемых обладает низким уровнем обучения технической подготовки, а также 33,3% испытуемых обладают средним уровнем технической подготовки, 25% – высокий уровень.

На основании полученных данных, мы можем констатировать, что большая часть обучающихся 8 класса в целом демонстрируют средний уровень развития скоростных способностей.

Для более подробного анализа данных, результаты контрольных упражнений отдельно юношей и девушек представлены в графическом виде (рисунок 2, 3).

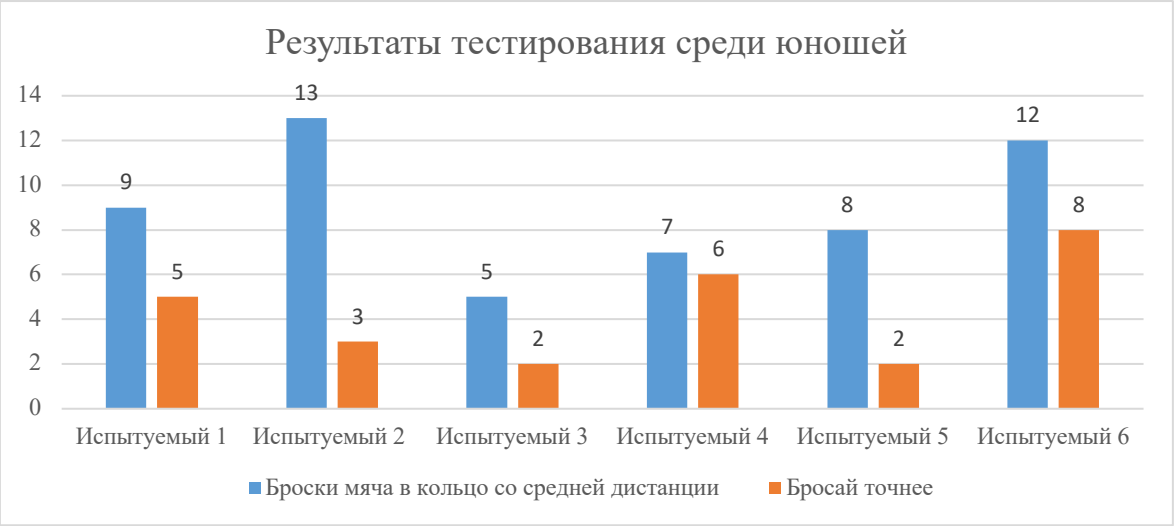


Рисунок 2 - Результаты тестирования по развитию скоростных способностей юношей 8 класса

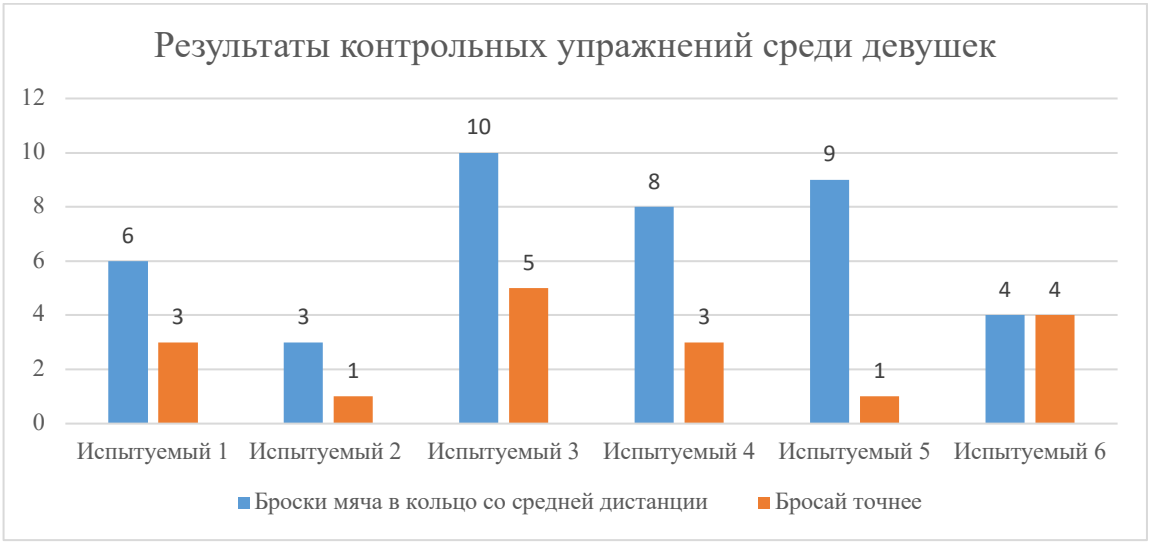


Рисунок 3 - Результаты тестирования по развитию скоростных способностей девушек 8б класса

Результаты юношей расходятся не сильно, лучшие результаты среди юношей продемонстрировал испытуемый 6. При выполнении упражнений у других юношей не было отмечено ошибок, но результат заметно ниже (Рисунок 2).

При выполнении упражнений для дальнейшего обучения технике бросков мяча в кольцо все юноши будут выполнять в одинаковых условиях, направленного облегчения или усложнения заданий не потребуются [2].

Результаты девушек 8 «б» класса варьируются. Лучшие результаты по двум контрольным упражнениям выявлены у испытуемой 3, у них же один из лучших результатов по классу в целом, самый низкий результат отмечен у испытуемых 2.

На основании анализа результатов девушек, можно сделать вывод что, при проведении упражнений на обучение технике бросков мяча в кольцо испытуемой 3 можно предложить упражнения с усложнением, чтобы не снизить тренировочный эффект и повысить мотивацию к выполнению заданий. Остальные испытуемые будут выполнять упражнения вместе с контрольной группой, но необходимо оказывать теоретическую и техническую помощь [4]. Если потребуется, то выполнение упражнений выполнять в облегченной форме и постепенно усложнять.

Во время проведения уроков учащиеся проявили заинтересованность в увеличении результатов при выполнении легкоатлетических упражнений и заданий. Больше всего интересовало испытуемых 3 и 6, они проявляли интерес к занятиям физической культуры и хотели улучшить свои показатели в этих тестах после первой своей попытки.

В последующем необходимо целенаправленно планировать повышение технических способностей, в которых определена низкая динамика показателей.

На основании выявленного уровня обучения бросков мяча в кольцо, возникает необходимость к подбору и проведению упражнений для повышения динамики результатов в развитии представленной способности учащихся 8б класса на уроках физической культуры

Составление и проведение специальных упражнений по обучению технике бросков мяча в баскетбольное кольцо. В практической работе планировалась система уроков, для чего был составлен рабочий Календарно-тематический план уроков физической культуры для учащихся 8 класса (далее КТП). На основании КТП разрабатывалось содержание уроков и оформлялись технологические карты уроков, включающие в себя разнообразные специальные упражнения, подвижные игры и другие двигательные задания, направленные на обучение технике бросков мяча в кольцо учащихся 8 класса на уроках физической культуры.

Исследовательская работа по апробации подобранных упражнений, направленных на обучение технике бросков мяча в кольцо, проводилась в течение месяца на уроках физической культуры, которые проходили с апреля по май 2025 г. продолжительностью 45 минут.

В 8 «Б» классе было проведено по плану 8 уроков.

Для обучения технике бросков мяча в кольцо рекомендуется использовать: броски мяча в кольцо со средней дистанции, с дальней дистанции, с двух шагов, с остановкой, в прыжке, с помехой.

На первых занятиях эти специальные упражнения снайпера выполняются в 3/4 силы. Скорость выполнения увеличивается постепенно. Мышцы рук и плечевого пояса работают свободно, без напряжения. Достигнув максимальной скорости, не рекомендуется заканчивать броски резкой остановкой.

При излишнем напряжении и скованности эти упражнения следует прекратить и перейти на штрафные броски или броски из-под кольца.

Обучение технике бросков мяча в кольцо происходит с помощью физических упражнений различными методами, такими как:

1) повторный метод;

2) игровой метод;

3) соревновательный метод;

4) метод круговой тренировки.

Содержание уроков, направленных на формирование техники броска мяча в кольцо.

Урок №1. «Формирование техники броска мяча в кольцо методом многократного повторения».

Цель урока:

Основы правильной техники броска мяча в баскетбольное кольцо посредством многократного повторения основного движения и отдельных компонентов.

Инвентарь и оборудование:

- баскетбольные мячи (для каждого ученика);
- щиты с корзинами;
- гимнастические маты (при необходимости для страховки детей);
- свисток учителя;
- флажки или конусы для разметки пространства.

Техника безопасности:

1. Перед началом занятий учитель проверяет исправность оборудования и целостность щитов.

2. Учащиеся надевают спортивную форму и обувь без каблуков и без платформы.

3. Запрещается бегать и толкаться вблизи щитов и колец.

4. Каждое упражнение выполняется только по команде учителя.

5. Внимательно следить за мячом и положением товарищей рядом.

Ход урока:

I. Подготовительная часть (разминка): время (8 минут).

1. Общая ходьба: обычная ходьба вокруг зала, руки свободно вдоль туловища.

2. Ходьба с высоким подниманием колен: усиление кровообращения, подготовка суставов.

3. Легкий бег: спокойный темп, плавные переходы от ходьбы к бегу.

4. Упражнения для развития подвижности кистей и локтей: вращательные движения кистью, вращения предплечьями внутрь и наружу.

5. Разогрев плечевого пояса: вращения плечами вперед и назад, маховые движения руками вверх-вниз и вправо-влево.

6. Специальные упражнения для подготовки к броскам: полуприседы с вытягиванием рук вверх, легкие прыжки на двух ногах с одновременным движением руками над головой.

II. Основная часть: время (25 минут).

Основные компоненты обучения технике броска:

1. Постановка исходного положения:

- Ноги слегка согнуты в коленях, стопы расставлены примерно на ширине плеч.
- Спина прямая, плечи расправлены.
- Руки вытянуты немного вперед, пальцы широко раскрыты.

2. Хват мяча:

- Правильная постановка пальцев: большой палец снизу, остальные сверху и сбоку.

- Легкое давление пальцами на поверхность мяча, создавая стабильную основу для контроля траектории полета.

3. Имитация броска:

- Упражнение: ученики встают напротив щита, имитируя движение рукой без самого мяча. Учитель контролирует правильность направления кисти и положение локтя.

4. Тренировка начальной фазы броска:

- Ученики берут мяч обеими руками, поднимают его над уровнем головы и медленно опускают руку, контролируя угол наклона и траекторию движения.

5. Выполнение простейших бросков на месте:

- Из исходного положения игроки делают легкий присед, сопровождая мяч взглядом и плавно перемещая его в сторону кольца.

- Затем повторяют данное движение, постепенно увеличивая расстояние до цели.

6. Подведение итогов первой части:

- После серии попыток делается небольшая пауза для отдыха и закрепления пройденного материала.

III. Заключительная часть (заминка): время: ~7 минут.

1. Медленный бег по периметру спортивного зала, расслабляя мышцы и восстанавливая дыхание.

2. Дыхательная гимнастика: глубокое ровное дыхание, чередуя вдох-выдох.

3. Растяжка: статичные упражнения для растяжки бицепсов бедра, икроножных мышц, поясницы и шеи.

4. Итоговая оценка урока:

- Вопросы классу: «Что нового узнали?» «Какие трудности возникли?»

- Выставление отметок за старания и активное участие.

Рекомендации учителю:

1. Следить внимательно за правильным расположением ступней и корпуса, особенно у начинающих спортсменов.

2. Акцентировать внимание на мягком движении рук, поддержании равновесия и правильном хвате мяча.

3. Во избежание перегрузки мускулатуры уделять достаточно внимания отдыху и постепенному увеличению нагрузок.

4. Постоянно поощрять успехи ребят, давая позитивную обратную связь даже за небольшие достижения.

5. Быть готовым к коррекции программы в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Урок 2. Тема урока: «Развитие точности и качества броска мяча в кольцо методом игровых упражнений».

Цель урока: повышение мотивации и улучшение эффективности техники броска мяча через игровые формы обучения.

Используемый инвентарь и оборудование:

- баскетбольные мячи: индивидуальный комплект для каждого ученика.

- щиты с корзинами: две установки для активного участия всех учеников одновременно.

- конусообразные фишки: для организации игровой разметки на полу.

- музыкальное сопровождение: создает игровую атмосферу и поддерживает ритм активности.

- карточки с заданиями: упрощенный алгоритм выполнения упражнений для самостоятельной проверки.

Техника безопасности. Перед занятием необходимо провести инструктаж о соблюдении правил безопасности:

1. Запретить толкание и агрессивные действия возле щитов.

2. Обратить особое внимание на аккуратное обращение с мячом, исключить резкие удары по окружающим предметам.

3. Определить границы игровой зоны и предупредить о недопустимости выхода за пределы обозначенных зон.

4. Настроить порядок очередности при подходе к сеткам, исключив возможные столкновения.

Структура урока:

1. Вводная часть (5 минут):

Приветствие класса, объявление целей урока и введение в тему игровых упражнений. Преподаватель подчеркивает важность веселого отношения к обучению и желание попробовать новые подходы.

2. Подготовительная часть (разминка, 10 минут):

Разогреваем тело и готовимся к активной игре:

1. Веселые эстафеты:

- Участники пробегают небольшой круг с передачей мяча друг другу.

- Перенос мячей на скорость между линиями.

2. Игровые разминки:

- Бег змейкой между конусами с мягким перекатом мяча в руках.

- Пространственное ориентирование через специальные шаги («космос-шаг»).

3. Игра «волшебный путь»:

- Дети ходят по нарисованным дорожкам с мячом, периодически меняя направление и скорость движения.

3. Основная часть (игровая практика, 25 минут):

Это главная часть урока, где ребята будут активно играть и учиться.

3.1 Игра «попади в яблочко»:

Группа делится пополам, каждая команда получает свой щит. Задача состоит в быстром и точном попадании мяча в корзину. За каждое попадание начисляются очки. Проигравшая команда теряет право следующего броска. Это способствует внимательности и концентрации.

Практическое занятие: игра продолжается до тех пор, пока одна из команд не достигнет заранее оговоренного числа побед.

3.2 Игра «мяч-призрак»:

Эта увлекательная игра развивает чувство ориентации и улучшает зрительно-двигательную реакцию. Один игрок выбрасывает мяч высоко вверх, а остальные пытаются поймать его, стараясь избежать столкновений. Если мяч пойман, игрок выходит из игры, побеждает тот, кто дольше продержится вне поля боя.

Практическое занятие: участники быстро привыкают к правилам, тренируются вовремя реагировать и координировать свои действия.

3.3 Мини-турнир «лучший стрелок»:

Каждый участник бросает мяч в корзину десять раз подряд. Количество попаданий фиксируется. Побеждает тот, кто набрал больше всего баллов. Таким образом стимулируется мотивация улучшать свою технику.

Практическое занятие: турнир сопровождается комментариями тренера и подбадривающими словами, что помогает ребятам раскрыть потенциал.

4. Заключительная часть (заминка, 5 минут):

Организуется релаксация и восстановление организма после интенсивной игры:

1. Глубокое дыхание и растяжка мышечных тканей.

2. Совместное обсуждение прошедшего урока, выделение любимых и нелюбимых аспектов.

Итог урока (5 минут).

Преподаватель вместе с детьми подводит итоги проведённого занятия, подчеркивая положительные моменты и выражая надежду на дальнейшее сотрудничество. Оговариваются планы на следующий урок и домашнее задание по тренировке конкретных приемов.

Рекомендации учителю:

- Использовать игровую активность как мощный инструмент вовлечения детей в учебный процесс.

- Стараться организовать обучение таким образом, чтобы оно было комфортным и интересным для всех участников.

- Рекомендовано соблюдать баланс между удовольствием и пользой, чтобы школьник чувствовал радость от процесса, а также приобретал полезные навыки.

- Помнить о контроле техники безопасности и постоянном мониторинге состояния здоровья учеников.

- Поддерживать дух соперничества и конкуренции здоровым способом, поощряя конструктивное взаимодействие и поддержку друг друга [1, 3].

Урок №1. Повторный метод. Цель: формирование базовых технических элементов броска мяча в кольцо.

Задачи: освоение правильной стойки перед броском; развитие координации движений рук и ног; закрепление правильного хвата мяча.

Средства формирования техники: объяснение учителем основных положений тела при выполнении броска; демонстрация учителем правильных действий; многократное выполнение учащимися отдельных элементов броска с остановками для коррекции ошибок.

Методы обучения: имитация бросающего движения руками стоя на месте; выполнение простых упражнений без сопротивления противника «стоя на месте»; постепенное усложнение заданий добавлением скорости передвижения и изменения положения игрока относительно кольца.

Урок №2. Игровой метод. Цель: совершенствование точности и силы бросков мяча в условиях игровых ситуаций.

Задачи: повышение мотивации учеников путем включения игры в процесс освоения техник; улучшение реакции и принятия решений в динамичных ситуациях; обучение взаимодействию игроков друг с другом.

Средства формирования техники: проведение мини-игры «броски на точность»; игра «Стрельба по кольцу»: учащиеся выполняют серию бросков с разных точек площадки, оценивая каждый успешный бросок баллами; использование игровых заданий типа «ловля-передача-бросок».

Методы обучения: элементы игрового соревнования: команды соревнуются, выполняя заданное количество успешных бросков за определенное время; оощрение творческих подходов при выполнении заданий.

Урок №3. Соревновательный метод. Цель: подготовка учащихся к выполнению контрольных нормативов по технике броска.

Задачи: проверка уровня сформированности двигательных навыков; стимулирование стремления достичь высоких результатов; крепление уверенности в собственных силах.

Средства формирования техники: организация соревнований среди групп класса; индивидуальные задания на достижение лучшего результата в задании (например, максимальное число попаданий подряд); создание ситуации психологического напряжения, приближенной к условиям реального матча.

Методы обучения: выполнение упражнения «серия штрафных бросков» с подсчетом очков каждой командой; задания типа «Кто быстрее выполнит задание?»; оценка достигнутых успехов и публичное признание лучших результатов.

Урок №4. Метод круговой тренировки. Цель: комплексное развитие физических качеств, необходимых для успешного выполнения броска.

Задачи: совершенствование общей выносливости, ловкости и гибкости; углубленное освоение технической стороны броска мяча; увеличение количества выполняемых упражнений за единицу времени.

Средства формирования техники: установка станций (пунктов) с различными специализированными упражнениями (штанги, тренажеры, эспандеры, набивные мячи и др.); чередование упражнений на разные группы мышц, включая координационные способности; регулярное прохождение круга тренировок с целью повышения интенсивности нагрузки.

Методы обучения: каждый ученик последовательно проходит ряд специальных станций, выполняя предложенные упражнения на технику броска; работа проводится индивидуально или парами; контроль правильности выполнения упражнений осуществляется преподавателем.

На примере уроков 1-4 показаны четыре метода, которые позволят эффективно формировать и совершенствовать технику броска мяча в кольцо у школьников средней школы, способствуя повышению интереса к занятиям физкультурой и улучшению спортивных показателей.

Проведенное исследование позволило выявить уровень владения техникой броска мяча в кольцо у учащихся среднего школьного возраста и определить эффективность специализированных упражнений, используемых на уроках физической культуры.

Диагностика начальной подготовленности: тестирование показало, что около половины учащихся демонстрировали средний уровень владения техникой броска,

четверть обладала низкими показателями, а оставшиеся имели высокие результаты. Это свидетельствует о необходимости дифференцированного подхода к обучению.

Эффективность специализированных упражнений: использование комплекса специальных упражнений способствовало улучшению технического мастерства учащихся. Особенно эффективно применение упражнений, имитирующих реальные игровые ситуации, а также игровых методов, повышающих мотивацию детей.

Повышение качества уроков. Практическое внедрение методик и комплексов упражнений положительно повлияло на общее физическое состояние и координацию учащихся, а также повысило интерес к занятиям физической культурой.

Рекомендации для учителей. Необходимо регулярно обновлять программу уроков физической культуры, включая специализированные комплексы упражнений, направленные на улучшение техники броска. Важно учитывать индивидуальные возможности и потребности каждого ребенка.

Перспективы дальнейших исследований: дальнейшие исследования могут включать разработку более детализированных подходов к индивидуализации процесса обучения технике броска, учитывая возрастные и половые различия учащихся. Возможно также расширение набора тестов и критериев оценки эффективности тренировок.

Использование специализированных упражнений на уроках физической культуры способствует эффективному формированию техники броска мяча в кольцо у учащихся среднего школьного возраста, повышает их физическую активность и улучшает общую спортивную подготовленность.

Список литературы

1. Ганиев, Р. Г. Профессиональный баскетбол в России: проблемы и особенности современного этапа развития / Р. Г. Ганиев, А. В. Мазурина, О. Е. Лихачев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 11(177). – С. 88-93. – EDN SYBNAS.

2. Каравацкая, Н. А. Особенности уроков физической культуры у школьников начального общего образования / Н. А. Каравацкая, А. А. Щепелев, А. Ф. Щербина // Глобальные тенденции в науке и технике: новые горизонты : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 19 апреля 2024 года. – Москва: Издательство ЦДПО «Цифровая академия», 2024. – С. 508-514. – EDN HJZCHQ.

3. Колдашов, И. А. Использование игрового метода обучения в физическом воспитании студентов / И. А. Колдашов, А. А. Щепелев, А. В. Наумова // Материалы 43-й научно-методической конференции профессорско-преподавательского и научного составов, аспирантов, прикрепленных лиц ФГБОУ во МГАФК по итогам нир за 2021 год, Малаховка, 24–25 марта 2022 года / Министерство спорта Российской Федерации Московская государственная академия физической культуры Московская областная олимпийская академия. Том Выпуск XX. – Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2022. – С. 100-106. – EDN TSMDFY.

4. Современное обучение и воспитание: инновационный взгляд / Г. А. Гилев, М. М. Сидорович, Е. И. Смирнов [и др.]. – Одесса : Физическое лицо - предприниматель Куприенко Сергей Васильевич, 2015. – 174 с. – ISBN 978-966-2769-53-1. – EDN TTZJHZ.

2.6. Кейс-технология как средство формирования мягких навыков (soft skills) у младших школьников

Современное общество предъявляет новые требования к системе образования, в которой наряду с усвоением предметных знаний все большую значимость приобретают гибкие/мягкие навыки *(soft skills)*, такие как коммуникабельность, развитое критическое мышление, умение работать в команде, ответственность и креативность. Особенно важно формировать данные навыки с младшего школьного возраста, так как именно в этот период у обучающихся закладываются основы личностного и социального развития [14].

Образовательная практика все чаще обращается к активным методам обучения, которые позволяют интегрировать академические знания с практическими навыками. Одной из таких практик выступает кейс-технология – способ обучения на основе анализа и решения реальных жизненных ситуаций. Работа над «кейсами» создает условия для переноса учебной деятельности в реальный контекст, что активизирует мышление и формирует навыки принятия решений, ответственности и самостоятельности.

Кроме того, работа над «кейсами» чаще всего осуществляется в группах или парах, что требует от учащихся взаимодействия, диалога, умения слушать и выражать свои мысли – важнейшие компоненты коммуникативной компетентности. В ходе работы над «кейсами» младшие школьники учатся планировать действия, ставить цели, контролировать процесс и оценивать результат, что способствует формированию самоорганизованности и ответственности – регулятивных универсальных учебных действий. Несмотря на широкое применение кейс-технологии в среднем и высшем образовании, ее потенциал в начальной школе до сих пор используется ограниченно. Данная технология, при грамотной ее адаптации под возрастные особенности младших школьников, позволяет сочетать игру и обучение, что делает ее естественным и эффективным инструментом развития гибких навыков.

Р.Э. Левассер в своей работе утверждает, что, если для освоение предметных навыков достаточно индивидуальной работы и минимального межличностного взаимодействия, то формирование гибких навыков требует более сложной социальной среды и постоянного общения. Эти навыки развиваются через активное взаимодействие, получение обратной связи и самоанализ, что делает процесс их формирования более длительным и трудоемким [16].

Рассматривая систему образования на сегодняшний день, можно увидеть, что в ней предусмотрены все необходимые аспекты для развития предметных навыков *(hard skills)*, позволяющих овладеть всеми возможными знаниями в различных областях и форматах. Однако, нельзя не заметить, что современная парадигма обучения и требования ФГОС также предполагают развития у обучающихся в том числе гибких навыков *(soft skills)* [15]. В этой связи школа должна не только заложить у учеников знания конкретных предметов, предусмотренных образовательной программой, но и создать среду для освоения навыков вступать в коммуникацию, анализировать и применять информацию для решения проблем, плодотворно сотрудничать с другими людьми, эффективно участвовать в совместной деятельности и другое [2].

Формирование теоретической базы понятий, соотносящихся с мягкими навыками *(soft skills)*, берет свое начало в научных трудах зарубежных специалистов в период с 1950-х по 1960-е годы. Значимым этапом в развитии данной области стало появление в 1956 году модели обучения, предложенной американским психологом Робертом Ганье [5].

Он разработал систему, описывающую процесс усвоения знаний по принципу восхождения от простого к сложному. Согласно его подходу, освоение более сложных когнитивных действий возможно лишь при наличии предварительного базового знания и навыков.

В конце 1950-х годов внимание исследователей сферы образования сосредоточилось на разработке структурированных методик обучения. Так, в 1959 году был инициирован курс, направленный на оптимизацию подготовки кадров в военной сфере США – «Системная организация обучения». Этот курс был ориентирован не только на передачу технических знаний, но и на развитие навыков, не связанных напрямую с техническими действиями, но критически важных для достижения поставленных целей. В дальнейшем данная система была официально закреплена в военном документе CON Reg 350-100-1 в 1968 году [5].

Развитие концепции продолжилось в 1970 году, когда Т.Р. Морган и Р. Брансон, опираясь на идеи Ганье, адаптировали предложенные методы под нужды военного обучения. Их программа подготовки военнослужащих показала высокую эффективность за короткие сроки, что стало стимулом для дальнейшего изучения факторов, влияющих на успех в обучении, помимо технических умений.

С 1972 года в армейских образовательных материалах США официально внедряется термин «Soft Skills», трактуемый как совокупность навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач, не требующих технической подготовки. Под этими навыками понимались коммуникативные способности, адаптивность, лидерские качества и другие элементы межличностного взаимодействия.

Позже, в 1980 году, коуч и консультант Джон Уитмор в рамках своей модели достижения целей систематизировал понятия, различая «Hard Skills» (жесткие, технические навыки, ориентированные на работу с оборудованием, механизмами и конкретными технологиями) и «Soft Skills», определяемые как умения эффективно взаимодействовать с людьми, управлять собой и окружающими себя социальными процессами [5].

За последние 10 лет наблюдается возросший интерес к вопросу формирования и развития мягких навыков, что, на наш взгляд, обусловлено проведением образовательных реформ и активным внедрением компетентностного подхода в систему обучения.

В современных педагогических исследованиях термин «навык», употребляемых применительно к soft skills, часто соотносится с понятием «компетенция». В теории и практике образования под компетенцией принято понимать совокупность знаний, умений и способностей, формирование которых позволяет обучающемуся четко определять цели и задачи своей деятельности, а также успешно достигать значимых учебных и личностных результатов. Таким образом, компетенция может быть представлена как структурированный набор навыков, обеспечивающих целостное выполнение деятельности [4]. По сути, мягкие навыки представляют собой межпредметные компетенции, универсально значимые для различных видов деятельности [10].

Понятие «мягкие навыки» охватывает широкий спектр характеристик – от коммуникативных и организационных до эмоционально-волевых и поведенческих. Однако, несмотря на наличие обобщенных определений, подходы к интерпретации гибких навыков могут существенно варьироваться в зависимости исследовательской позиции и области анализа. Мягкие навыки могут рассматриваться через призму их значимости для

социально-трудового поведения личности. Гибкие навыки проявляются в умении управлять мнением, убеждать, выстраивать диалог, вести переговоры, демонстрировать лидерские качества и в высоком уровне эмоционального интеллекта. Кроме того, мягкие навыки рассматриваются, как отражение потенциала ученика, способного адаптироваться к образовательным задачам и в соответствии с ними выстраивать ориентиры обучения [14].

В отличие от предметных навыков, которые можно легко оценить, измерить с помощью тестов, заданий и формализованных проверок, мягкие навыки младших школьников требуют более тонкого подхода к диагностике и развитию. Предметные навыки включают, к примеру, умения читать, писать, считать – они поддаются объективной проверке и имеют четкие критерии оценки. Овладение такими навыками возможно через систематическое обучение, использование учебников, выполнение упражнений и написание контрольных работ. С другой стороны, гибкие навыки намного сложнее поддаются количественному измерению. Они формируются в основном через личный опыт, взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в играх, проектах, групповой деятельности. В качестве подтверждения развития таких навыков можно использовать наблюдение, анализ поведения ребенка в разных ситуациях, анкетирование, а также беседы с педагогами и родителями [1].

Сравнение особенностей предметных и мягких навыков представлено в Таблице 1.

Таблица 1 - Сравнение особенностей предметных и мягких навыков.

Критерий	**Hard Skills (предметные навыки)**	**Soft Skills (мягкие навыки)**
Определение	Академические, учебные умения	Личностные и социальные навыки, метапредметные умения
Измеряемость	Легко поддаются проверке	Оцениваются через наблюдение и качественные методы
Формирование	Через обучение (уроки, задания)	Через опыт, групповую работу, межличностное взаимодействие
Способы оценки	Тесты, контрольные и самостоятельные работы, отметки	Беседы, наблюдение, коллективные обсуждения, проектная деятельность
Назначение	Для освоения школьной программы и предметных знаний	Для успешной социализации, самоорганизации и сотрудничества

Использование разных подходов к формированию и оценке этих навыков особенно важно в начальной школе, где ребенок только начинает осваивать социальные роли, учится взаимодействовать с окружающими и развивает личностные качества [6]. Развитие мягких навыков у младших школьников происходит преимущественно в условиях практической деятельности – через игры, проектную работу, ролевые задания, где ребенок сталкивается с жизненными ситуациями, требующими принятия решений, взаимодействия, проявления инициативы.

Одним из эффективных приемов наблюдения за проявлением таких навыков у детей младшего школьного возраста может стать использование педагогического инструмента, аналогичного поведенческому методу STAR, адаптированного под образовательные ситуации: Ситуация (что произошло?), Задача (какая цель стояла?), Действие (что предпринял ребенок?), результат (каков итог?). Такой подход позволяет педагогам отслеживать динамику формирования личностных и коммуникативных качеств, фиксировать развитие навыков самоорганизации, эмпатии и сотрудничества [3].

Таким образом, понятие «мягкие навыки» (soft skills) прошло длительный путь становления, начиная с необходимого комплекса навыков в военной сфере и постепенно приобретая статус ключевого элемента в современном образовательном процессе. Мягкие навыки представляют собой набор метапредметных умений, обеспечивающих успешное взаимодействие, самоорганизацию, критическое мышление и эмоциональный интеллект. В отличие от предметных навыков (hard skills), они не поддаются формальной оценке, формируются не только в учебной деятельности, а также имеют ярко выраженную социально-коммуникативную направленность. В начальной школе мягкие навыки особенно важны как основа для личностного развития эффективного усвоения предметных знаний.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, особое внимание в учебном процессе должно уделяться формированию у младших школьников гибких навыков, необходимых для успешной социализации и личностного развития. Эти навыки охватывают широкий спектр умений, значимых не только в школьной среде, но и в будущем профессиональном и социальном опыте ребенка [10].

В условиях начальной школы особенно актуальны следующие направления формирования мягких навыков:

1. Умение взаимодействовать с другими в группе. Развитие навыков совместной деятельности – ключевой элемент раннего школьного опыта. Важно не только уметь слушать и слышать собеседника, но и стремиться к общему результату, находя баланс между своими желаниями и целями коллектива. Школьник учится поддерживать других, оказывать помощь, а также находить компромиссы в ситуациях разногласия. Эти качества особо развиваются в ходе командных заданий, игр и групповых проектов.

2. Навыки принятия решений и ответственность за них (лидерство). Когда обучающиеся вовлечены в совместную деятельность или творческие групповые проекты, они часто сталкиваются с необходимостью взять инициативу и координировать действия других. Развитие лидерских качеств предполагает не только умение управлять процессом, но и готовность отвечать за выбор и результат. Эффективный лидер должен уметь: формулировать цели так, чтобы они вдохновляли других; передавать значимость идеи группе; действовать точно и надежно, вызывая доверие; управлять собой, развивая сильные стороны и работая над слабыми.

3. Коммуникативные умения. Навык общения охватывает умение ясно выражать свои мысли, понимать и учитывать позицию собеседника, взаимодействовать с разными участниками образовательного процесса – как взрослыми, так и сверстниками. Открытость, способность устанавливать контакт и выстраивать конструктивный диалог – важные показатели успешного развития общения в младшем школьном возрасте.

4. Организаторские способности и планирование. Важной составляющей развития ребенка является формирование навыков планирования собственной деятельности. Это включает умение расставлять приоритеты, определять последовательность шагов, а также мобилизировать как себя, так и других на достижение результата.

Любознательность и стремление к новому опыту, характерные для детей младшего школьного возраста, – это основа, на которой можно строить эффективную работу по развитию вышеуказанных навыков [10].

Современные изменения в образовании способствовали смещению акцентов в педагогических подходах. Если ранее основное внимание уделялось развитию предметных навыков, то сегодня подчеркивается значимость формирование мягких, надпредметных компетенций. Ранее в начальной школе широко применялась модель «ЗУН», включающая три ключевых компонента: знания, умения и навыки. В рамках этого подхода учащиеся осваивали преимущественно технические аспекты учебной деятельности – такие, как быстрота письма, работа с текстом на компьютере, навигация в сети Интернет и умение правильно оформлять проекты.

Однако в условиях стремительно изменяющегося мира, насыщенного информацией и взаимодействиями, подобных умений становится недостаточно. Жизнь требует от человека гибкости, инициативности, способности к сотрудничеству, самостоятельному принятию решений и адаптации к новой среде. Именно в этом контексте возрастает важность soft-компетенций, которые развиваются не мгновенно, а постепенно – в ходе многолетнего опыта общения, обучения и личностного становления [9].

При этом уровень сформированности мягких навыков в младшем школьном возрасте оказывает прямое влияние на успешность овладения предметными навыками. Например, ребенок, обладающий высокой мотивацией, настойчивостью, ответственностью и умением взаимодействовать, легче справляется с освоением новых знаний и учебных задач.

Большинство исследователей в области начального образования сходятся во мнении, что оптимальной средой для формирования мягких навыков у младших школьников выступает творческая деятельность. Она обладает не только развивающим потенциалом, но и служит естественным каналом социализации [9].

В процессе участия в проектной деятельности у младших школьников активно развиваются различные компоненты мягких навыков. Одним из ключевых результатов такого формата работы становится формирование креативного мышления: дети учатся искать нестандартные подходы, выражать оригинальные идеи и находить творческие решения поставленных задач.

Наряду с этим происходит развитие умений работать с информацией – учащиеся осваивают способы отбора значимого материала, учатся вычленять суть из потока данных и ориентироваться на главные факты. Это способствует становлению навыков критического мышления: ребенок учится формулировать собственное мнение, обосновывать его аргументами и ясно выражать свою позицию.

Кроме творческой деятельности, можно выделить и другие формы организации учебно-воспитательные работы, направленной на развитие мягких навыков у младших школьников:

1. Беседы и обсуждения (анализ поступков героев книг и видеороликов, развитие критического мышления, формирование умений обобщать и делать выводы через дидактические игры с проблемными вопросами).
2. Дискуссионные форматы («круглые столы», дебаты, дискуссии, ролевые игры).
3. Кейс-методы и деловые игры [9].

Развитие гибких навыков у младших школьников может эффективно происходить не только в рамках учебного процесса, но и за его пределами – во внеурочной и домашней деятельности.

Внеурочная активность предоставляет детям пространство для самовыражения и взаимодействия в непринужденной обстановке. Один из ярких примеров – организация театральных постановок. Такой опыт позволяет детям совершенствовать навыки общения, развивать командное мышление и креативность.

Домашняя обстановка также может стать мощным ресурсом для формирования soft-навыков, если в ней организована развивающая игровая деятельность. Для младших школьников рекомендованы следующие виды занятий: конструирование с помощью наборов LEGO учит ребенка работать по алгоритму, концентрироваться на задаче и одновременно развивает воображение; пазлы, деревянные лабиринты и головоломки способствуют формированию логики и внимательности; изготовление поделок, украшений из бусин, тканевых аппликаций.

Для обеспечения успешного развития базовых гибких навыков у младших школьников обозначены некоторые принципы:

1. Принцип познавательной интеграции направлен на осмысление обучающимися межпредметных связей, а также действий и признаков объектов, представленных через количественные параметры, выражаемые в единицах измерения. Таким образом, ребенок учится воспринимать знание не изолированно, а в контексте других учебных дисциплин.

2. Принцип логико-смыслового анализа акцентирует внимание учащихся на необходимости опоры на логические рассуждения при изучении нового содержания. Он позволяет не просто запомнить правила или определения, а выстроить целостное понимание исследуемой темы через закономерности и причинно-следственные связи.

3. Принцип информационной активности рассматривает процесс выполнения заданий как самостоятельный поиск информации, направленный на решение познавательных задач. Здесь учащиеся выступают в роли исследователей, самостоятельно отбирая, интерпретируя и применяя знания в новых учебных ситуациях [7].

Рассмотренные формы и методы педагогической работы в начальной школе подтверждают возможность целенаправленного формирования гибких навыков у младших школьников. Наиболее результативными являются игровые и творческие виды деятельности, реализуемые как в урочной, так и во внеурочной форме. Особое значение имеет интеграция обучения с практическими формами взаимодействия – через театральные постановки, обсуждения, ролевые игры, кейс-сессии. Также важным элементом формирования мягких навыков является участие родителей в развитии ребенка в домашних условиях. Все это в совокупности позволяет создавать насыщенную среду для развития soft-навыков в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей.

В рамках практической части исследования был проведен педагогический эксперимент среди учащихся 4 «Б» класса «МБОУ Лицей «Созвездие» № 131 г. Самары». Всего в исследовании были задействованы 30 учеников.

Целью нашей исследовательской работы является изучение уровня сформированности гибких навыков (*soft skills*) младших школьников и оценка эффективности кейс-технология как средства их развития.

В качестве исследуемых мягких навыков (*soft skills*) были выбраны коммуникативные, лидерские и организаторские способности. Выбор обусловлен тем, что именно в изучаемом нами младшем школьном возрасте (учащиеся 4 класса) указанные

навыки начинают активно формироваться и, в том числе, играют одну из важнейших ролей в успешной социализации и учебной деятельности детей. Кроме того, именно эти три группы навыков наиболее тесно связаны с кейс-технологией, ведь она подразумевает под собой работу в группах или парах, соответственно, совместное обсуждение, анализ ситуаций, принятие решений и распределение ролей. Также стоит отметить относительную простоту наблюдения и диагностики этих мягких навыков в рамках проводимого тестирования и педагогического эксперимента.

Для исследования уровня развитости выбранных групп гибких навыков были подобраны методики В.В. Синявского, Б.А. Федоришина «Коммуникативные и организаторские способности, КОС-1» (Приложение 1) и А.Н. Лутошкина «Я – лидер» (Приложение 2). В целях упрощения их восприятия, некоторые формулировки вопросов адаптированы под возрастные и психологические особенности младших школьников.

Перед проведением педагогического эксперимента, включающего в себя организацию 5 уроков с использованием кейс-технологии, на констатирующем этапе учащимися 4 класса были выполнены указанные выше тестирования. В ходе обработки и анализа результатов мы можем сделать следующие выводы:

- По результатам методики «Коммуникативные и организаторские способности, КОС-1» в шкале коммуникативных склонностей большинство учеников набрали баллы в диапазоне средних значений, исходя из чего мы можем свидетельствовать об относительно устойчивом, но еще недостаточно развитом умении слушать собеседника, участвовать в диалоге, а также выражать свои мысли и эмоции. В то же время, примерно 20% учащихся показали низкие результаты тестирования, что указывает на возможные затруднения у детей при контакте с одноклассниками или учителями.

- В этой же методике по шкале организаторских склонностей мы можем наблюдать разделение класса на высокий уровень (примерно 10% учеников), средний уровень (приблизительно 50%) и уровень ниже среднего (около 40% учащихся). Ученики, показывающие высокий уровень организаторских склонностей, умеют планировать деятельность в коллективе, распределять в нем роли при выполнении групповых заданий, а также брать ответственность за соблюдение обязанностей и принятие решений. Учащиеся со средним уровнем способны организовать собственную работу, например, домашнее задание или самостоятельную работу, однако зачастую испытывают трудности при организации коллектива в групповой работе и распределения в ней обязанностей. Третья группа учеников, с уровнем ниже среднего, в основном, склонны к пассивному участию, не умеют распределять обязанности и контролировать группу, а в коллективных заданиях склонны быть исполняющим, можно даже сказать «плывущим по течению».

- По методике «Я – лидер» только около 7% учеников набрали высокие баллы, показав выступающие лидерские качества: такие дети могут брать на себя инициативу, убеждать товарищей, проявлять самостоятельность. Приблизительно 20% учащихся продемонстрировали средний уровень лидерских качеств: они способны выступать в роли лидера только в малых группах, однако пока не готовы к роли формального организатора класса. Остальные 70-75% находятся к зоне, где лидерство выражено слабо или отсутствует – эти ученики предпочитают следовать за группой, не проявляют инициативу в коллективной деятельности.

- Анализ результатов методики «КОС-1» показывает умеренную положительную связь между шкалами коммуникативных и организаторских склонностей: дети,

показывающие высокий уровень коммуникации, чаще проявляют инициативу в организации коллективной деятельности.

- Ученики с высокими показателями по методике «Я – лидер» в большинстве случаев также демонстрируют коммуникативные способности выше среднего.

В рамках проводимого педагогического эксперимента мы самостоятельно разработали и провели 5 уроков по предметам окружающий мир, математика, русский язык с использованием кейс-заданий. Все уроки были разработаны в соответствии с учебниками УМК «Школа России» [8, 11, 12, 13]. Ниже представлена краткая содержательно-методическая характеристика каждого из проведенных занятий.

1. Окружающий мир, тема «Петр Великий». Урок «открытия новых знаний» был направлен на формирование представления о личности и реформах Петра I. Ключевым элементом стала организация групповой работы с кейсами, содержащими информационные материалы и задания. В ходе урока решались задачи развития аналитических и коммуникативных умений через обсуждение и мини-презентации, а рефлексия в форме «письма Петру I» способствовала личностному осмыслению исторического вклада императора.

2. Математика, тема «Периметр и площадь». Урок типа «закрепления знаний» был построен вокруг практико-ориентированного кейса, в рамках которого учащиеся в роли «архитекторов» проектировали парк. Целью занятия было применение знаний о периметре и площади в условиях смоделированной реальной ситуации, что способствовало не только повторению математических понятий, но и развитию пространственного мышления, навыков сотрудничества и проектной деятельности.

3. Русский язык, тема «Склонение имен существительных». В рамках урока «закрепления знаний» была использована игровая мотивация: учащиеся выступали в роли «языковых детективов». Им было предложено кейс-задание с элементами ролевой игры – рассортировать слова по склонениям для получения «шифра». Данный подход позволил трансформировать процесс тренировки грамматического навыка в увлекательную исследовательскую деятельность, стимулирующую познавательный интерес и групповое взаимодействие.

4. Окружающий мир, тема «Жизнь луга». Этот урок «открытия новых знаний» был направлен на формирование представления о луге как о природном сообществе. Работа строилась на основе кейса для «юных экологов», включавшего исследовательские задания с карточками, образцами и другими материалами. Через групповую работу и последующую защиту своих мини-исследований у учащихся формировались не только предметные знания о биоразнообразии луга, но и экологическое сознание.

5. Окружающий мир, тема «Жизнь луга». Урок, являющийся вторым по теме и имеющий тип «закрепление знаний», был ориентирован на систематизацию и углубление изученного материала. Использованный проблемный кейс «Спасение луга от застройки» потребовал от учащихся применения полученных знаний в новой, усложненной ситуации для аргументации своей позиции на «экологическом совете». Это способствовало развитию критического мышления, умения выстраивать причинно-следственные связи и отстаивать свою точку зрения.

В ходе реализации уроков с применением кейс-технологии особое внимание уделялось созданию условий для целенаправленного формирования гибких навыков (*soft skills*). Каждое занятие было построено по принципу включения учащихся в проблемную

ситуацию, требующего совместного анализа, принятия решений и представления результатов. Важно отметить, что в ходе проведения уроков с кейс-заданиями позволило включить в активную деятельность даже менее инициативных детей. Работа в малых группах создала безопасную и поддерживающую среду, в которой каждый ученик смог проявить себя, попробовать новую роль, получить одобрение и уверенность в своих словах. Рефлексивные этапы каждого урока позволили учащимся осмысливать не только изученный материал, но и собственную деятельность в процессе решения кейса, что способствовало формированию навыков самооценки, рефлексии и устойчивости к трудностям, их осознанию.

После проведения серии уроков с использованием кейс-технологии на формирующем этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности мягких навыков (*soft skills*) у учащихся 4 «Б» класса. Целью данного этапа являлась оценка динамики развития коммуникативных, организаторских и лидерских способностей под влиянием обучения с внедрением кейс-технологии. Результаты, полученные с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе («КОС-1» и «Я – лидер»), позволяют сделать выводы о степени эффективности внедренных педагогических технологий и зафиксировать изменения в развитии исследуемых компетенций.

Результаты по методике «Коммуникативные и организаторские способности, КОС-1»:

1. В шкале коммуникативных склонностей мы можем наблюдать положительную динамику: если ранее большинство учеников показывало результаты в диапазоне средних значений, то по результатам формирующего этапа уже 36% учащихся показали высокий уровень коммуникативности, 57% – средний уровень, и только 7% – низкий. Исходя из этого мы можем свидетельствовать о повышении уверенности в межличностном взаимодействии, большей открытости и способности к диалогу.

2. Мы также можем отметить рост по шкале организаторских склонностей: теперь высокий уровень демонстрируют 23% учащихся (против 10% на констатирующем этапе), средний – 57%, уровень ниже среднего – 20%. Судя по данным показателям, мы можем говорить о том, что кейс-технология позволила раскрыть потенциал детей, имеющих на констатирующем этапе уровень организаторских склонностей ниже среднего, учащиеся стали более уверенно брать на себя ответственность в коллективной работе, предлагать решения, распределять обязанности.

Результаты по методике «Я – лидер»: число учащихся с выраженными лидерскими качествами увеличилось с 7% до 18%. Выросло и число учеников со средним уровнем лидерства – с 20% до 43%. Оставшиеся 39% пока проявляют лидерские качества слабо, однако и в этой группе наблюдаются отдельные позитивные сдвиги: наблюдая за работой данных учеников на уроке, мы заметили, что дети стали активнее участвовать в обсуждениях, инициативно предлагать идеи, проявлять интерес к командной работе.

В процессе анализа вновь подтвердилась связь между уровнями развития коммуникативных и организаторских навыков, а также лидерского потенциала. Ученики с высоким показателем коммуникации чаще выступали инициаторами и координаторами в групповых задачах. Появилась также способность детей к самоорганизации, устойчивости к трудностям и рефлексии – навыкам, формировавшимся через регулярные этап обсуждения, анализа ошибок и планирования действий в кейс-уроках.

По итогам проведенного теоретического и практического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Кейс-технология обеспечивает эффективное сочетание когнитивной, социальной и личностной активности учащихся, выступая интегративной формой организации учебной деятельности, особенно ценной в условиях реализации ФГОС НОО.

2. Работа в условиях кейса формирует не только отдельные навыки, но способствует становлению продуктивного поведения в учебной группе: учащиеся начинают чувствовать ответственность за коллективный результат, развивают эмпатию, учатся слушать и договариваться.

3. Формат урока с внедрением кейсов особенно эффективен в работе с младшими школьниками, поскольку учитывает их природную любознательность, мотивацию в игре как основном виде деятельности, эмоциональную восприимчивость, тем самым гармонично интегрируется в возрастную специфику.

4. Одним из важных следствий применения кейс-технологии стало снижение тревожности у детей, испытывающих затруднения в традиционных форматах. Групповой характер, отсутствие жесткой оценки и возможность участия по мере готовности способствовали более комфортному включению в учебную деятельность таких учеников.

Вследствие этого мы можем утверждать, что кейс-технология не только позволяет развивать гибкие навыки, но и создавать условия для психологически благополучной образовательной среды, в которой каждый ученик может проявить себя, не боясь быть не признанным или не услышанным, что особенно важно на этапе начального образования.

Список литературы

1. Архиповская Е. П. Педагогическая культура семьи в современном обществе / Е. П. Архиповская // XXIX Царскосельские чтения : Материалы международной научной конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 10-15.

2. Винокурова Н.В. О Развитии навыков Soft Skills в учебной деятельности младших школьников// Винокурова Н.В., Мазуренко О. В., Васенина С. И. // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №73-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-razvitii-navykov-soft-skills-v-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 26.05.2025).

3. Гельманова З. С. Hard skills и Soft skills: значение, различия и роль в развитии персонала // Гельманова З. С., Саульский Ю. Н., Петровская А. С., Иванова А. В. // In The World Of Science and Education. 2025. №31 март ЭН. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hard-skills-i-soft-skills-znachenie-razlichiya-i-rol-v-razvitii-personala (дата обращения: 28.05.2025).

4. Гукаленко О. В. 6.1. Аксиологический подход в подготовке будущих педагогов: традиции и инновационный опыт / О. В. Гукаленко, Е. П. Архиповская // Современная педагогика: взаимосвязь традиций и инноваций : Монография. – Москва : ООО "МАКС Пресс", 2024. – С. 351-379.

5. Дмитриенко О. В. Историография становления понятия Soft Skills в педагогике / О. В. Дмитриенко, Л. А. Колыванова, Н. П. Яковинич // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2024 : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 21 августа

2024 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 215-217.

6. Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации / Е. В. Майстрович, И. С. Бубнова, М. Ю. Зубачева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – 268 с.

7. Илаева Р. А. Моделирование процесса формирования ключевых компетенций soft skills у младших школьников в условиях обучения в сотрудничестве / Р. А. Илаева // Большие данные в образовании : Сборник статей по итогам II Международной конференции, Москва, 25–27 августа 2021 года. – Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – С. 62-71.

8. Канакина В.П. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 // В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2013. – 160 с.

9. Киреева Е. В. Педагогическая модель развития «soft skills» младших школьников посредством творческой деятельности / Е. В. Киреева // Лучшая исследовательская статья : Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 16 августа 2021 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2021. – С. 32-41.

10. Мазалова Ю. В. Формирование soft skills как перспективное направление повышения качества начального общего образования / Ю. В. Мазалова, Т. В. Емельянова // Наука и образование XXI века: актуальные вопросы теории и практики : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 27 декабря 2021 года. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования "Экспертно-методический центр", 2021. – С. 183-188.

11. Моро М.И. Математика : 4-й класс : учебник : в 2 частях / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.] – 13-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – (Школа России). – Ч. 2 – 112 с. : ил. 14

12. Плешаков А.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова. – М. : Просвещение, 2013. – 224 с. : ил. – (Школа России).

13. Плешаков А.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова. – М. : Просвещение, 2013. – 224 с. : ил. – (Школа России).

14. Сабодаш О. А. Формирование soft skills компетенций на уроках в начальной школе / О. А. Сабодаш, В. С. Резниченко // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : Материалы XIV Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 97-100.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 25.05.2025).

16. Levasseur R. E. (2013). People Skills: Developing Soft Skills–A Change Management Perspective. Interfaces, 43(6), 566–571. doi:10.1287/inte.2013.0703

2.7. От цифровой эмпатии к цифровому следу: анализ спектральных паттернов психоэмоционального состояния в контексте педагогической аналитики с использованием ADP-FFT

Современная образовательная система столкнулась с парадоксом: обладая беспрецедентными возможностями для сбора данных о психоэмоциональном состоянии обучающихся, она зачастую испытывает дефицит инструментов для их педагогического осмысления и оперативного реагирования. Существующие системы мониторинга, такие как обязательная для всех регионов России Единая методика социально-психологического тестирования (далее - ЕМ_СПТ), решают задачу выявления общих рисковых тенденций, но остаются в рамках констатирующей, статической парадигмы. Возникает методологический разрыв между диагностикой, фиксирующей состояние, и педагогической практикой, требующей понимания динамики.

Преодоление этого разрыва связано с переходом от концепции цифровой эмпатии – использования технологий для понимания, а не контроля – к анализу цифрового следа как спектрального отпечатка эмоционально-поведенческой динамики группы. Такой след представляет собой не совокупность индивидуальных баллов, а сложный паттерн, отражающий эмоциональную когерентность, уровень доверия и саморегуляции учебного коллектива.

Целью данной статьи является теоретическое и эмпирическое обоснование метода ADP–FFT (Analysis of Dynamic Patterns – Fast Fourier Transform) как основы эмоционально-спектральной педагогической аналитики. В работе доказывается, что спектральный анализ ответов обучающихся позволяет выявить типовые паттерны цифрового следа (импульсивно-компенсаторный, адаптивно-устойчивый, депрессивно-отчуждённый) и перевести данные массового тестирования в плоскость адресных педагогических действий – микроинтервенций, встроенных в учебный процесс.

Методологический фундамент исследования образует синтез нескольких научных направлений, позволяющий переосмыслить роль данных в педагогике.

1. От цифровой эмпатии к гуманистической аналитике. Исходной точкой является концепция цифровой эмпатии, разрабатываемая авторами. В её основе лежит принцип, согласно которому цифровые технологии и данные должны служить не инструментом надзора, а механизмом педагогического соучастия и понимания внутреннего мира ребёнка. Этот подход наследует традиции гуманистической педагогики (Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, К. Роджерс, А. Маслоу), где центральным является доверие, принятие и поддержка личностного развития. В современном контексте это согласуется с принципами цифрового гуманизма (Л. Флориди) и ориентирами OECD Learning Compass, подчеркивающими важность социально-эмоциональных навыков [1, 2, 3, 4, 10, 11].

2. Социально-эмоциональное обучение (SEL) как целевая рамка. Теория и практика SEL (в рамках моделей CASEL и OECD) задают содержательное направление для интерпретации данных. Компетенции саморегуляции, самосознания, ответственного принятия решений и эмпатии становятся не просто объектами формирования, но и ключевыми параметрами, которые могут быть отражены в цифровом следе через динамику ответов [5, 6].

3. Affective Computing и спектральные методы. На операциональном уровне исследование опирается на достижения в области аффективных вычислений (Affective Computing) и спектрального анализа эмоциональных состояний (G. Riva, B.K. Wiederhold,

Delgado & Flynn). Метод ADP–FFT является адаптацией быстрого преобразования Фурье (FFT) – классического инструмента анализа сигналов – к обработке последовательностей психометрических данных. Это позволяет перейти от статических баллов к анализу динамических паттернов: частотных характеристик, амплитуд колебаний и фазовых сдвигов в ответах респондентов. Таким образом, единицей анализа становится не индивид с его суммарным баллом, а эмоционально-когнитивный спектр группы, выявляющий внутреннюю ритмику и согласованность реакций [7, 8, 9].

4. Интегративная методология ADP–FFT. Предлагаемый метод представляет собой интеграцию:

- психометрического подхода (использование валидизированных шкал BDI, SDQ, BASC-3 в рамках ЕМ_СПТ и АДП);

- спектрального анализа (FFT для выявления частотных паттернов и когерентности);

- педагогической интерпретации (перевод спектральных паттернов в «Превентологический семафор» и микроформаты SEL-практик).

Такой синтез позволяет преодолеть ограничения традиционной диагностики, заключающиеся в статичности, усреднении и риске социально-желательных ответов. Метод ADP–FFT впервые делает измеряемыми и интерпретируемыми такие комплексные феномены, как эмоциональная когерентность класса и феномен социальной симметрии ответов, что открывает новые горизонты для педагогической аналитики, основанной на принципах эмпатии и ответственности.

Метод: спектральный анализ цифрового следа (Analysis of Dynamic Patterns – Fast Fourier Transform, ADP–FFT).

Эмпирическая база: региональная система LifeRisk / Risktest / ЕМ_СПТ (Московская область, 2022–2025).

Выборка: более 100000 анкет обучающихся 5–10 классов общеобразовательных школ и профессиональных образовательных организаций Московской области.

Инструментарий: психометрические шкалы (BDI, SDQ, BASC-3) и спектральные показатели FFT-амплитуд, частотных пиков, фазовых сдвигов.

Статистическая верификация: α Кронбаха = 0,89–0,91; коэффициент согласия экспертов W = 0,82.

Научная новизна:

1. Впервые введено понятие «педагогический цифровой след» – как спектральная совокупность параметров эмоциональной динамики.

2. Определено, что FFT-профиль класса отражает не индивидуальные показатели, а эмоциональную когерентность группы.

3. Показано, что цифровой след может служить индикатором педагогической устойчивости и эмоциональной регуляции.

4. Предложен новый термин – эмоционально-спектральная педагогическая аналитика.

5. Разработана авторская методика, находящаяся на стадии патентного производства (RU № 2025128813 от 18.10.2025).

Основные результаты

1. Выявлены типовые спектральные паттерны цифрового следа учащихся:

- импульсивно-компенсаторный (И↑ / ФУ↓ / СП↓) – частотный спектр 0.4–0.6 Гц, низкая когерентность;

- адаптивно-устойчивый (СЭ↑ / ФУ↑ / ПР↑) – гармонический спектр, высокая стабильность амплитуд;

- депрессивно-отчуждённый (СЭ↓ / ФУ↓ / ПВГ↓) – спектр с амплитудным спадом и фазовой рассинхронизацией.

2. Показано, что спектральная когерентность класса коррелирует с уровнем доверия и самоэффективности (r = 0.78).

3. Разработан алгоритм педагогической интерпретации цифрового следа через «Превентологический семафор» и микроформаты SEL.

В ракурсе настоящего исследования отметим, что система **ЕМ_СПТ, реализуемая в РФ является обязательной государственной процедурой,** регламентированной Министерством просвещения РФ. Она применяется во всех регионах страны, начиная с **7 класса,** и направлена на **выявление факторов риска и защиты** в сфере социально-психологического благополучия. Результаты ЕМ_СПТ формируют федеральную базу данных, обеспечивая **мониторинг рисков** в масштабе страны. **Ключевая особенность** ЕМ_СПТ заключается в том, что она задаёт **единый стандарт диагностики**, но не содержит механизмов **дополнительной интерпретации данных**, т.е. остаётся на уровне мониторинга.

При этом, на территории Московская область к федеральной методике **ЕМ_СПТ** добавлен **новый формат – АДП (анализ деструктивного поведения)**, реализуемый в составе регионального модуля **LifeRisk**. Методика включает **70 вопросов**, охватывающих блоки адаптации, эмоциональной устойчивости, самоконтроля, коммуникации и вовлечённости. **АДП (анализ деструктивного поведения)** – это дополнительный диагностический блок, основанный и на значимости педагогических вопросов, и на принципах **спектрального анализа динамики ответов (ADP–FFT).** Он предназначен для: **расширения охвата** диагностики (включая учащихся младше 11 лет – 5–6 классы), **углублённой оценки поведенческих и эмоциональных паттернов, многоступенчатой проверки достоверности** анкетирования, включая когнитивные и временные показатели.

Федеральный контур (ЕМ_СПТ) фиксирует общие рисковые тенденции, а региональный модуль (АДП) обеспечивает **педагогическую расшифровку данных** – переход **от диагностики к действию**. Отметим, что впервые в России реализована **двухуровневая система профилактической аналитики**:

Таблица 1 - Функции ЕМ_СПТ и АДП/ LifeRisk

Уровень	Система	Функция	Ожидаемый результат
Федеральный	ЕМ_СПТ	Единый сбор данных	Мониторинг рисков ПАВ
Региональный	АДП / LifeRisk	Интерпретация данных, педагогическое реагирование, обратная связь педагогов	Поддержка и коррекция поведения

Таблица 2 - Уровни контроля данных

Когнитивные индикаторы достоверности	Спектральные аномалии FFT	Автокорреляция профиля
Анализ времени реакции, пропусков, логических несоответствий	Выявление неестественных ритмов ответа (повторение шаблонов, механическое заполнение)	Оценка внутренней согласованности эмоциональных шкал

Методика **АДП** решает одну из ключевых проблем массовых тестов – **возможность случайных или формальных ответов**. Для этого используется **трёхуровневая система контроля данных**.

Таким образом, надёжность диагностики повышена до α = 0,91 и W = 0,82, что существенно превышает типовые показатели массовых опросов.

Отметим, что переход от ЕМ_СПТ к формату **АДП/LifeRisk** – это не обычное техническое расширение базы. Целью стала **смена парадигмы профилактики**: от формального контроля – к **эмпатической аналитике.** Теперь педагог получает не только набор рисков, а **«эмоциональный профиль класса»** – цифровой след, отражающий динамику саморегуляции, адаптации и/или групповой нестабильности.

Единая методика ЕМ_СПТ обеспечивает обязательный мониторинг социально-психологического риска для обучающихся во всех регионах РФ. Однако, её результаты требуют педагогической интерпретации, дополнительного исследования и конкретности рисковых факторов (свойств, причин и разновидностей).

В Московской области к федеральной системе был добавлен региональный модуль **АДП**, основанный на методике **ADP–FFT**. Это позволило расширить охват тестированием, включив учащихся с 11 лет и младше, а также внедрить многоступенчатую проверку достоверности данных. Тем самым формируется новая модель профилактической аналитики, в которой цифровые следы эмоциональных реакций становятся объектом педагогического осмысления и поддержки.

Развитие системы профилактической аналитики в Московской области на основе модуля **АДП/LifeRisk** отражает формирование нового методологического направления – **эмоционально-спектральной педагогической аналитики (ADP–FFT).** Данная концепция объединяет когнитивно-психологические методы, инструменты спектрального анализа и педагогическую интерпретацию цифровых данных, что позволяет рассматривать профилактику не в целях контроля, это процесс **понимания и сопровождения эмоциональной динамики обучающихся.**

Методика **ADP–FFT (Analysis of Dynamic Patterns – Fast Fourier Transform)** представляет собой интеграцию принципов психометрии и цифрового анализа сигналов. Она позволяет выявлять: **паттерны эмоциональной дестабилизации** и **педагогической устойчивости** на уровне группы; анализировать **когерентность эмоционального поля класса**; осуществлять переход **от статического результата тестирования к динамическому анализу поведения.**

В отличие от традиционных подходов, ограниченных суммарными баллами или средними показателями, ADP–FFT исследует **спектральную структуру ответа** – то есть соотношение частотных и временных колебаний эмоциональных реакций, позволяя видеть закономерности саморегуляции и когнитивной нагрузки. Следовательно, в педагогическую практику вводится новый уровень анализа – **спектрально-поведенческий**, который дополняет классическую социально-психологическую диагностику и расширяет возможности раннего выявления рисков различной этимологии.

Методика **ADP–FFT** имеет не только теоретическое, но и прикладное значение. Она уже используется в составе региональной системы **LifeRisk / ЕМ_СПТ** и позволяет:

- интегрировать результаты диагностики в управленческие и педагогические процессы образовательных организаций;

- автоматизировать интерпретацию эмоциональных показателей через систему «Превентологический семафор»;

- формировать **индивидуальные и групповые «эмоциональные профили»** в цифровом формате;

- осуществлять **обратную связь с педагогами и психологами** в режиме реального времени.

В результате создаётся устойчивая экосистема гуманистической профилактики, в которой цифровые данные служат не инструментом надзора, а **механизмом профессиональной эмпатии и педагогического анализа.**

Представленный подход открывает перспективы для развития **педагогического спектрального анализа** – нового направления в цифровой педагогике, где объединяются гуманистические основания и математические методы. ADP–FFT формирует основу для:

- построения **систем мониторинга эмоциональной устойчивости** обучающихся в образовательных организациях;

- разработки **новых моделей цифрового следа** и алгоритмов прогнозирования адаптации; создания **этического стандарта педагогической аналитики**, в котором цифровые технологии служат инструментом эмпатии и профилактической ответственности.

Таблица 3 - Сравнение традиционного и спектрального подхода в профилактической диагностике

Критерий	Традиционный подход (EM_CIT)	Спектральный подход (ADP–FFT)
Цель диагностики	Определение уровней риска и защит обучающихся	Анализ динамики эмоционально-поведенческих паттернов и цифрового следа
Единица анализа	Индивидуальные показатели по шкалам	Групповой и индивидуальный спектр откликов (частота, амплитуда, фаза)
Методологическая основа	Психометрические шкалы, стандартизированные вопросы	Анализ динамических паттернов (FFT), когнитивно-временные и спектральные показатели
Тип данных	Статические результаты (баллы, проценты, рейтинги)	Динамические профили (временные, частотные, фазовые колебания эмоциональных реакций)
Интерпретация	Статистическая (сравнение с нормой)	Педагогическая (понимание эмоциональной динамики и потенциала группы)
Проверка достоверности	Контроль по ключевым вопросам	Многоступенчатая проверка: когнитивные индикаторы, спектральные аномалии, автокорреляция
Форма результата	Таблица рисков	Эмоциональный профиль (цифровой след класса)
Практическое применение	Формирование отчёта, работа индивидуальная по запросу	Интеграция в педагогическое действие (Превентологический семафор, SEL-практики)
Педагогический смысл	Фиксация состояния	Понимание и сопровождение эмоциональной динамики

Педагогическая аналитика ADP–FFT переводит традиционную диагностику в **динамический цикл гуманистического управления:** от числового показателя – к пониманию состояния класса и выстраиванию профилактических практик.

Диагностика (EM_СПТ / АДП)
↓
Спектральный анализ (FFT)
↓
Выявление паттернов (эмоциональные, когнитивные, поведенческие)
↓
Рекомендации, выводы, итоги, блоки рисков/депривaций
↓
Формирование цифрового следа (профиль класса)
↓
Педагогическая интерпретация (LifeRisk / Семафор)
↓
Превентивное действие (микроформаты SEL, адресная поддержка)
↓
Ретест и динамическое наблюдение

Схема 1 - Этапы педагогической спектральной аналитики (ADP–FFT)

Сравнительный анализ традиционного и спектрального подходов (табл. 3) показывает, что методика ADP–FFT расширяет инструментарий профилактической диагностики, переводя акцент с констатации рисков на педагогическое осмысление цифрового следа эмоциональных реакций. Последовательность этапов (схема 1) отражает логику педагогической спектральной аналитики: от сбора цифровых данных – к их гуманистической интерпретации и практическому действию. ADP–FFT становится не столько диагностическим, сколько **рефлексивным инструментом педагогической эмпатии**, формирующим основу цифрового гуманизма образования.

Для валидизации методики ADP–FFT проведён анализ нескольких тысяч анкет, включённых в региональную базу EM_СПТ (2025 г.). Каждая анкета оценивалась по набору когнитивных и спектральных индикаторов: среднее значение, стандартное отклонение, пропорция экстремальных ответов, энтропия (в битах), автокорреляция первого порядка, количество уникальных ответов.

На основе этих показателей формировались флаги достоверности:

flag_extreme70– д_

flag_run_ge8 – последовательные одинаковые ответы длиной ≥ 8;

flag_low_entropy- низкий

flag_high_lag1 – высокая автокорреляция (> 0.65).

При наличии более двух флагов анкета маркировалась как “suspicious” (формальная или некорректная).

В выборке таких анкет оказалось 18,7%, что позволило повысить точность очистки данных и надёжность итоговых профилей до $\alpha = 0{,}9|\kappa W = 0{,}82$ (по коэффициенту согласия экспертов).

Таким образом, педагогическая практика в системе LifeRisk / ADP–FFT демонстрирует переход от традиционной формы профилактики – работы с классом как целостной единицей – к точечным и универсальным методам педагогических воздействий, основанных на цифровой аналитике и эмпатической интерпретации данных.

В классической профилактической модели объектом воздействия является группа: педагог строит работу, исходя из общего эмоционального климата, усреднённых показателей или наблюдений. Однако такая форма, как показывает практика, часто теряет индивидуальную точность – эмоциональные состояния отдельных учащихся “растворяются” в статистике, а педагогическая помощь оказывается запоздалой или неадресной.

Интеграция модулей ЕМ_СПТ и АДП/LifeRisk позволила перейти от усреднённых профилей к спектральной модели индивидуальных и микрогрупповых паттернов. Каждый учащийся, как и класс в целом, оставляет цифровой след – эмоционально-когнитивный спектр, который может быть интерпретирован педагогом в формате конкретного отклика.

Метод ADP–FFT выявляет внутреннюю согласованность и ритмику эмоциональных реакций, а система «Превентологический семафор» переводит эти данные в педагогические микроформаты воздействия – короткие, универсальные и этически безопасные приёмы коррекции эмоционального состояния.

Каждое педагогическое действие в новой модели основывается на цифровом сигнале, а не на предположении. Если традиционный подход работал по принципу “после события”, то LifeRisk/АДП обеспечивает предвосхищение – педагог видит, где нарастает тревожность, импульсивность или снижение самоэффективности, и включает точечную практику прямо в урок.

Например, если по данным FFT-анализа класс демонстрирует повышение импульсивности и снижение самоконтроля (профиль И↑ / СП↓), педагог применяет микроформат «Три вдоха перед решением»; при признаках тревожности и фрустрационной неустойчивости (Т↑ / ФУ↓) – «Ошибаться можно»; при низкой вовлечённости и социальной пассивности (ПВГ↓ / ПО↓) – «Мы-команда». Эти мини-практики занимают 7–10 минут, встроены в структуру урока и не требуют дополнительного времени или отдельного предмета.

Каждая микроинтервенция строится на универсальном педагогическом действии – дыхание, движение, осознанное пауза, обмен “тёплыми словами”, работа с ошибкой, метафорой или совместным действием и пр. Универсальность заключается в том, что один и тот же приём может применяться:

- в разных предметных областях (физика, литература, история, обществознание и пр.);
- в разных возрастных группах (5–11 классы);
- при разных эмоциональных профилях (тревожный, импульсивный, депрессивно-отчуждённый).

Пример универсального действия*:* «Пауза перед ответом» - универсальный способ тренировки саморегуляции, который в зависимости от контекста:

- в физике – осмысление «момента силы»;
- в литературе – «вдох перед репликой героя»;
- в обществознании – «пауза перед выбором решения».

Следовательно, универсальные микроинтервенции становятся точечными средствами профилактики, встроенными в ткань урока, и формируют новый тип педагогического мышления – аналитико-эмпатический.

Эта трансформация выражается в трёх шагах:

Таблица 4 - Типы педагогических действий

Этап	Основной инструмент	Тип педагогического действия	Цель
Диагностика	EM_СПТ / ADP–FFT	Сбор и анализ данных	Определение профиля класса и учащихся
Интерпретация	LifeRisk / «Семафор»	Педагогическая аналитика	Определение зон внимания и факторов риска
Воздействие	Микроинтервенции SEL	Эмпатическое педагогическое действие	Коррекция эмоционального состояния и укрепление саморегуляции

Таким образом, система ADP–FFT / LifeRisk переводит профилактическую работу из категории формального контроля в область педагогического сопровождения, где цифровой след становится источником индивидуализированной и гуманистической помощи. Педагог перестаёт быть «наблюдателем отчётов» и становится оператором эмпатического анализа, который видит цифровые сигналы эмоциональных изменений, умеет интерпретировать их педагогически, применяет короткие, точные и универсальные воздействия, действует не после, а в момент возникновения риска.

Современная школа сталкивается с вызовом: как превратить данные мониторинга в живое педагогическое действие, сохранить при этом доверие, адресность и человечность взаимодействия. В условиях цифровой профилактики педагог становится не только наблюдателем, но и участником аналитического процесса – интерпретатором и посредником между цифровым следом и реальным ребёнком.

Метод ADP–FFT и система LifeRisk создают для этого новую методологию – **эмпатическое педагогическое действие**, которое соединяет точность спектрального анализа и универсальность гуманистических принципов воспитания.

Традиционная профилактическая модель строилась вокруг класса как целостной единицы наблюдения. Диагностика фиксировала усреднённые показатели – тревожность, вовлечённость, самоконтроль, – однако педагог получал лишь общую картину без возможности оперативно действовать. Как следствие, система часто оставалась реактивной: педагогическое воздействие происходило **после проявления риска**, а не на этапе его зарождения.

Модель ADP–FFT изменила этот принцип. Цифровой анализ ответов обучающихся, основанный на спектральных и временных характеристиках, позволяет увидеть **динамику эмоционального поля класса** – частоту колебаний внимания, амплитуду эмоциональной реакции, синхронность паттернов. Каждый класс становится не статистическим объектом, а **живым эмоционально-когнитивным организмом**, реагирующим на изменения среды.

Интеграция EM_СПТ и АДП позволила перейти от групповых индексов к точечным форматам профилактики. Система **«Превентологический семафор»** визуализирует спектральные показатели в виде цветовых сигналов, указывающих педагогу конкретные зоны внимания: стабильность, зона напряжения и зона риска. Каждый сигнал сопровождается **микроинтервенцией** – короткой педагогической практикой, встроенной в урок. Например:

Таблица 5 - Примеры микроинтервенций

Эмоциональный профиль	Рекомендованный микроформат	Цель
Тревожность ↑ / Фрустрация ↓	«Ошибаться можно»	Снижение перфекционизма и страха оценки
Импульсивность ↑ / Самоконтроль ↓	«Три вдоха перед решением»	Тренировка саморегуляции и замедления реакции
Вовлечённость ↓ / Принятие родителями ↓	«Мы – команда»	Восстановление доверия и социальной сплочённости
Самоэффективность ↓ / Мотивация ↓	«Маленькая победа»	Поддержка уверенности и внутренней инициативы

Эти микроформаты не являются отдельными занятиями; они встраиваются в ткань урока, занимая не более 10-15 минут, и сохраняют педагогическую естественность. Тем самым профилактика перестаёт быть формальной процедурой – она становится **элементом живого образовательного процесса.**

Главное открытие модели ADP–FFT в том, что **точечные воздействия не противоречат универсальности**, а органично вырастают из неё. Каждая практика (дыхание, пауза, невербальное выражение эмоций, осознанная ошибка, акт доброжелательности) – универсальна по форме, но точечна по применению. Одна и та же методика – например, «Пауза перед ответом» – может быть использована: на уроке литературы – как рефлексия перед репликой героя; на математике – как момент осознания ошибки; на физике – как метафора инерции; на обществознании – как пауза, перед моральным выбором. Так формируется **универсальный язык педагогической эмпатии**, способный действовать в любом предмете и возрасте, сохраняя индивидуальную адресность.

В новой системе координат педагог осваивает **двойную компетенцию**:

- аналитическую – понимание цифровых сигналов, спектров, показателей достоверности;
- гуманистическую – умение интерпретировать данные через призму эмоционального опыта ребёнка.

Так возникает фигура **педагога-медиатора**, который видит в данных не результаты, а истории, не риск, а потенциал роста. Именно через такие “малые действия” формируется новая культура педагогического присутствия – культура **эмпатического анализа и ответственного участия**.

Таким образом, точечное действие становится формой педагогического гуманизма. Переход от классно-группового уровня к точечному и универсальному воздействию становится не только технологическим, но и ценностным изменением парадигмы профилактики. Теперь цифровой след становится **источником понимания**, а не оценки; педагогическое действие – не формой надзора, а актом доверия. ADP–FFT и LifeRisk демонстрируют, что технологии могут быть гуманными, если их цель – восстановление эмоциональной связи между человеком и системой.

Педагогика будущего – это педагогика **точных и чутких действий**, где каждый алгоритм становится продолжением эмпатии, а каждое число – началом разговора о человеке.

Результаты валидизации метода ADP–FFT показывают статистически значимую зависимость между показателями **энтропии** (информационной насыщенности ответов) и

автокорреляции первого порядка (lag1), отражающей когнитивную стабильность и согласованность эмоциональных реакций.

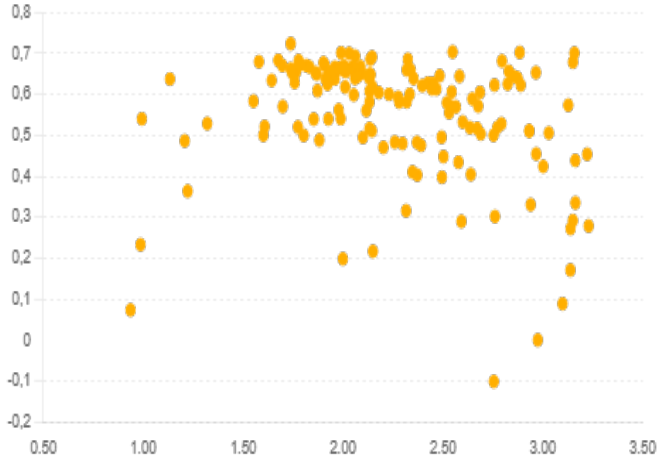


Рисунок 1 - Эмпирическое подтверждение эффективности точечных воздействий

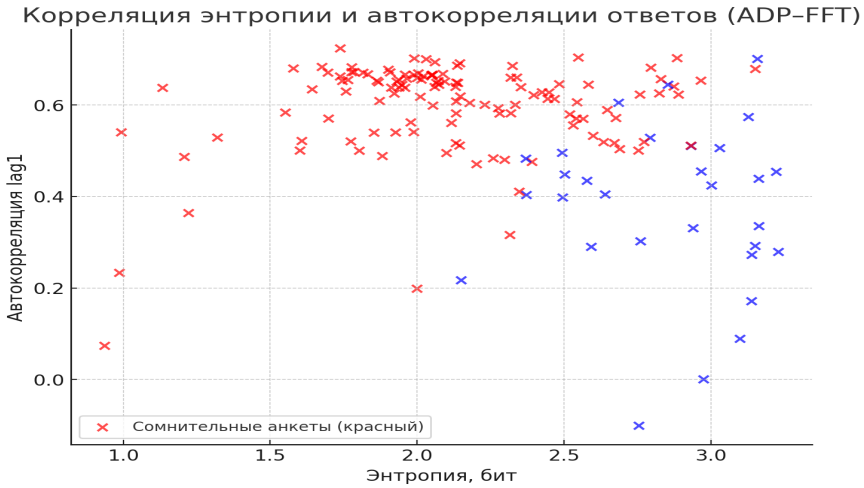


Рисунок 2 - Корреляция энтропии и автокорреляции ответов (ADP-FFT)

На графике видно, что анкеты с низкой энтропией (<2 бит) и высокой автокорреляцией (> 0.65) образуют отдельное облако – это **формальные ответы** (обозначены красным). Именно такие анкеты система LifeRisk автоматически маркирует как “сомнительные”, исключая их из педагогической интерпретации. Низкая энтропия и высокая автокорреляция в ответах отражают не когнитивную ошибку, это типичный профиль учащихся с преобладанием **внешней мотивации (ВН)** – ориентированных на «правильный ответ», на соответствие ожиданиям педагогов, а не на искреннее выражение чувств.

Анкеты с высокой энтропией (2.5–3.5 бит) и умеренной автокорреляцией (0.3–0.6) образуют **ядро достоверных данных** (синие точки). Эти респонденты демонстрируют естественную вариативность и эмоциональную когерентность, что обеспечивает устойчивость спектральных профилей.

В целом, доля достоверных анкет после фильтрации увеличивается с **61 % до 87 %**, что позволит повысить коэффициенты внутренней согласованности до **α = 0.91**, W = 0.82.

Такой уровень достоверности делает возможным использование спектральных данных в **индивидуальных педагогических решениях**, формируя достоверную основу

для точечных и универсальных воздействий. Эмпирические результаты подтверждают, что м**етод ADP–FFT** надёжно отделяет случайные ответы от содержательных, обеспечивая чистоту данных. **Педагогическая интерпретация LifeRisk** опирается на объективно верифицированные параметры. **Микроинтервенции SEL** (встроенные в урок) показывают значимое снижение повторяющихся паттернов (lag > 0.7) уже через два цикла диагностики. Эти данные формируют доказательную базу гуманистической цифровой профилактики, где аналитическая точность служит пониманию.

Спектральный анализ показал, что анкеты с низкой энтропией (< 2 бит) и высокой автокорреляцией (> 0.65) формируют плотное облако в правом верхнем секторе графика. Формально они классифицируются системой ADP–FFT как “не корректные” – механические, шаблонные или формальные ответы.

Однако педагогическая интерпретация этих данных требует гуманистического осмысления. На практике такие профили характерны для учащихся с устойчивыми установками на социально-желательное поведение, особенно в академических лицеях и гимназиях, где доминирует ВН. **Внешняя мотивация (ВН) –** это тип учебной мотивации, при котором учащийся действует **ради внешнего одобрения, оценки или ожиданий значимых взрослых**, а не из внутреннего интереса или личностного смысла.

Она противоположна **внутренней мотивации (ВМ)** – состоянию, при котором человек учится, потому что *ему интересно*, а не потому, что *«так надо».* В этом смысле низкая энтропия не является ошибкой – она становится диагностическим признаком утраты подлинности эмоционального выражения, что в педагогической логике свидетельствует о поведенческой конформности и низкой рефлексии обучающихся.

Такой «благополучный профиль» не отражает реального внутреннего состояния ребёнка, и воспроизводит социально-нормативный образ, ожидаемый взрослыми. Это не выглядит как статистическая проблема – по итогу: это педагогический сигнал, указывающий на снижение доверия к самой процедуре СПТ, на отсутствие «эмоционального разрешения» быть собой, недостаточную квалификацию комиссии и сопровождение.

Парадокс заключается в том, что чем «правильнее» отвечают дети, тем меньше смысла в результатах. Когда анкета превращается в демонстрацию внешнего благополучия, она теряет диагностическую ценность и перестаёт выполнять превентологическую функцию.

«Социально-желательные анкеты» становятся не доказательством благополучия, они являются «индикатором» дефицита доверия и эмоциональной безопасности. Эта ситуация указывает на необходимость перестройки сопровождения СПТ-процедуры – от формального тестирования к диалоговому формату, где педагог помогает ребёнку осознать ценность искренности и безопасность эмоционального высказывания. Поэтому именно здесь проявляется миссия цифровой эмпатии: не в сборе «идеальных ответов», а в создании пространства педагогического доверия, где ребёнок может позволить себе быть настоящим, не опасаясь последствий.

Следовательно, низкоэнтропийные профили учащихся с высокой автокорреляцией фиксируют не «ложь» и не «ошибку», это культурно-социальный феномен педагогического давления. Признак не дефекта в данных- признак дефицита эмпатического сопровождения, который должен быть предметом педагогической работы.

Именно поэтому алгоритмы SPT/ADP–FFT созданы для фильтрации таких массивов, и маркируют их как «зону педагогического внимания», в которой необходимо не перепроверка, необходима работа по восстановлению доверия – через микродиалоги, SEL-практики и эмпатические беседы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
5. CASEL Framework. Fundamentals of SEL [Электронный ресурс]. – CASEL, 2023. – URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/ (дата обращения: 15.05.2025).
6. Delgado, A. R., & Flynn, M. J. Spectral Dynamics of Affective Responses: A New Window into Emotional Regulation // Journal of Psychophysiological Research. – 2023. – Vol. 67(2). – P. 145–162.
7. Floridi, L. The Ethics of Information. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 378 p.
8. OECD. OECD Learning Compass 2030 [Электронный ресурс]. – OECD Publishing, 2019. – URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/ (дата обращения: 15.05.2025).
9. Riva, G., & Wiederhold, B. K. Affective Computing in Mental Health: Challenges and Opportunities // Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine. – 2023. – Vol. 21. – P. 23–35.
10. Солодова Е.В., Сюрин С.Н. Концепция цифровой эмпатии и педагогической ответственности // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025). – 2025. – С. 45–58.
11. Исанин В.Н., Исанин С.В., Солодова Е.В. Метод выявления психоэмоциональных рисков ADP–FFT: заявка на патент РФ № 2025128813 от 18.10.2025.

2.8. Инновационные образовательные решения для подготовки учителей: продуктовый подход как современная методика

В последние десятилетия образовательные системы по всему миру сталкиваются с вызовами, связанными с изменениями в обществе, технологическим прогрессом и требованиями к качеству образования. В частности, подготовка учителей, как ключевого элемента российского образовательного процесса, требует пересмотра и обновления подходов, используемых в этой области. Традиционные методы подготовки педагогов, основанные на лекциях и теоретических занятиях, часто оказываются недостаточно эффективными для формирования у будущих педагогов необходимых навыков, таких как критическое мышление, креативность и способность к решению проблем. В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении инновационных образовательных решений, которые смогут более эффективно подготовить учителей к современным вызовам.

Актуальная задача, стоящая перед современным образованием, заключается в повышении качества подготовки педагогов и в модернизации образовательной среды. Это

требует внимательного подхода и всестороннего анализа существующих программ и методик. Приоритетом в данном контексте становится активное участие студентов педагогических специальностей в процессе обучения, а также практическая направленность образовательных методов, что в конечном итоге способствует формированию у них не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые необходимы в их профессиональной деятельности.

Одним из инновационных решений, которое будет предметом нашего исследования, является продуктовый подход. Этот подход представляет собой современную методику, сосредоточенную на создании осязаемых продуктов или решений в ходе образовательного процесса. Подобная методология отличает его высоким уровнем вовлеченности студентов, поскольку они не просто пассивно получают информацию, а активно занимаются разработкой конкретных проектов, которые имеют практическое применение и соответствуют реальным потребностям образовательной среды.

В результате внедрения продуктового подхода будущих учителей не только обучают теоретическим основам, но и помогают им развивать важные практические компетенции, необходимые для будущей педагогической деятельности. Это позволяет не только глубже усваивать материал, но и формировать у студентов креативное и критическое мышление, умение работать в команде, а также навыки решения проблем. Продуктовый подход способствует более эффективному усвоению теоретического материала и, что не менее важно, развитию практических компетенций будущих учителей. Таким образом, внедрение данной методики в образовательный процесс может существенно повысить качество подготовки педагогических работников [3].

В свете вышесказанного, развитие данного подхода не только актуально, но и необходимо для полноценной подготовки новых специалистов, которые смогут успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного образовательного пространства и эффективно решать задачи, с которыми они столкнутся в своей профессиональной учительской деятельности.

Анализ традиционных методик подготовки педагогических кадров выявляет их дуальность, что является критически важным фактором при формировании инновационных образовательных стратегий. В образовательной практике доминируют вербальные (лекционные, диалоговые) и практические (экспериментальные, наблюдательные) методы. Вербальные методы обеспечивают эффективную трансляцию значительного объема информации, однако пассивное восприятие со стороны обучающихся может лимитировать их активное участие в образовательном процессе. В противовес этому, практические методы способствуют интенсификации усвоения материала, но характеризуются повышенными временными и ресурсными издержками [1, с.15].

Внедрение активных и интерактивных образовательных подходов, способствующих установлению диалога между преподавателем и обучающимися, является характерной чертой современного образования. Данная тенденция обусловливает повышение эффективности процесса обучения в контексте достижения поставленных образовательных целей, что приобретает особую значимость в условиях стремительных глобальных изменений. Вместе с тем, недостаточная готовность части педагогического состава к адаптации к данным изменениям выступает одной из существенных проблем при систематизации методов подготовки [8].

Традиционные методики, такие как объяснительно-иллюстративные и репродуктивные, зачастую не соответствуют требованиям современного общества, где приоритетными являются креативность и критическое мышление обучающихся. Они не обеспечивают развития у студентов необходимых навыков для решения комплексных задач и эффективного взаимодействия в команде, концентрируясь на поверхностном усвоении материала и препятствуя глубинному пониманию без применения активных форм работы.

Появление и широкое распространение программ дистанционного и смешанного обучения привело к необходимости пересмотра традиционных образовательных подходов. Эти новые формы обучения активно используют инновационные технологии, такие как онлайн-платформы, что положительно сказывается на качестве взаимодействия. В результате, переход к более современным методам обучения становится очевидным, поскольку это продиктовано не только изменениями в самой образовательной сфере, но и актуальными потребностями рынка труда [9, с.839].

В свете многообразия образовательных целей и методик, назрела необходимость перехода к более гибким и адаптивным формам обучения, ориентированным на потребности студентов и общества в целом [2, с.236].

Подготовка новых поколений учителей к работе в условиях цифровой трансформации и непрерывного информационного потока требует особого внимания. Продуктивный подход в педагогическом образовании может стать решением для формирования у будущих педагогов актуальных навыков. Это позволит им эффективно отвечать на современные образовательные запросы и успешно применять полученные знания в работе с учениками.

Проблемы традиционных методик в подготовке педагогов. Актуальные тенденции в образовании ставят под сомнение релевантность традиционных моделей подготовки педагогических кадров. Данные модели зачастую характеризуются ориентацией на пассивное усвоение информации, что препятствует формированию у будущих педагогов активной и критической позиции. Обучение, которое сводится к заучиванию и воспроизведению информации, не стимулирует развитие творческого мышления и навыков самостоятельной работы, необходимых для успешной **деятельности.**

Другим значимым аспектом является недостаточная степень интерактивности образовательного процесса. Отсутствие активных форм обучения, таких как проектная деятельность и коллаборативные методы, не способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации [5, с.161]. Следовательно, выпускники таких программ демонстрируют недостаточную готовность к требованиям современной школьной практики.

Важно отметить, что ориентация многих учебных программ, особенно в контексте подготовки к экзаменам, изначально задумывалась как механизм, призванный стимулировать обучающихся к глубокому изучению предмета. Однако, на деле, эта стратегия зачастую приводит к совершенно противоположному эффекту. Узкая специализация преподавательского состава обуславливает их сосредоточенность на конкретной предметной области. Следствием этого является недостаточная проработка таких ключевых компетенций, как гибкость мышления, адаптивность к новым условиям и способность учитывать многообразие образовательных потребностей студентов.

Современная образовательная среда является очень динамичной и требует от педагогов учета множества факторов, как возрастных, так и социальных, которые, в свою очередь, оказывают заметное влияние на обучающихся. Молодое поколение студентов

сталкивается не только с вызовами, которые они испытывают в процессе обучения, но и с требованиями быстрого изменения информационной среды и технологических инструментов. Тем не менее, устаревшие методики, которые по-прежнему продолжаются существовать в образовательных учреждениях, зачастую не предусматривают интеграцию современных технологий в учебный процесс. Это приводит к тому, что вовлеченность студентов в обучение значительно снижается, и как следствие, замедляется создание инновационного учебного пространства.

Таким образом, необходимо осознать, что в условиях стремительных перемен в мире, педагогам крайне важно быть готовыми адаптироваться к новым образовательным требованиям. Лишь тогда учебные программы смогут действительно обеспечить не только успешное освоение знаний, но и формирование у студентов тех компетенций, которые будут востребованы в будущем. Актуализация методик и интеграция новых технологий являются необходимыми шагами для обеспечения высокого качества образования и формирования конкурентоспособных специалистов, готовых к вызовам современности [9, с.840].

Чтобы преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической работой учителей, необходимо внедрить концепцию непрерывного профессионального образования. Это потребует пересмотра учебных планов и внедрения активных методов обучения, таких как проектное обучение и интерактивные семинары. Такой подход позволит будущим педагогам лучше адаптироваться к реалиям современной школы и требованиям рынка труда. В результате, трансформация системы подготовки учителей становится необходимым условием для повышения качества образования.

Продуктовый подход: концепция и принципы применения в учебных заведениях. Продуктовый подход в современном образовании представляет собой важную трансформацию, которая радикально меняет традиционные представления о процессе обучения и подготовки специалистов. В отличие от традиционных методов, ориентированных на универсальные и стандартизированные модели, данный подход ставит в центр внимания нужды конечных пользователей – учащихся, педагогов и образовательных учреждений. Это радикально отличает продуктовый подход от устоявшихся образовательных практик и открывает новые горизонты для формирования качественной учебной среды.

Следует провести параллель с IT-индустрией, где создание образовательных решений происходит с акцентом на потребности конечных пользователей. Так же, как в технологиях, метод продуктового подхода подразумевает разработку и внедрение таких образовательных программ, курсов и материалов, которые идеально соответствуют запросам учащихся и требованиям учебных заведений. Это значит, что при создании таких решений учитывается целый ряд факторов – от интересов и предпочтений студентов до современных педагогических практик и новых технологий.

Основываясь на принципах человекоцентричности, гибкости и информационной ориентированности, продуктовый подход открывает новые возможности для формирования образовательных продуктов, которые максимально адаптированы к реальным потребностям конкретной аудитории. Такой подход не только позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, но и активно реагировать на изменения в образовательной среде. Это важно в условиях, когда требования к специалистам постоянно меня-

ются, а инновационные технологии стремительно внедряются в каждую сферу нашей жизни.

Таким образом, продуктовый подход представляет собой не просто модное направление в образовании, но ключевую стратегию, которая способствует созданию более эффективной и актуальной образовательной среды. Он способствует не только повышению качества образования, но и формированию у учащихся необходимых навыков для успешной деятельности в различных сферах жизни, где адаптивность и инновационное мышление становятся основными условиями для успешной карьеры.

Принцип человекоцентричности означает, что в центре внимания находятся именно обучающиеся (ученики). В отличие от устаревших практик, где программы часто создаются без учета мнения пользователей, продуктовый подход требует постоянного сбора обратной связи на всех этапах разработки и внедрения образовательных программ. Это гарантирует более эффективное и актуальное обучение. Успешные примеры такого подхода демонстрируют Сбербанк и Яндекс, которые, используя Agile и дизайн-мышление, значительно улучшили качество и актуальность своих образовательных курсов.

Рисунок 1 - Создание образовательных «продуктов» для успешного будущего

Следующий основополагающий принцип – это гибкость и непрерывность процесса. В рамках продуктового подхода к образованию, итеративные корректировки программы, основанные на полученной обратной связи, становятся нормой. Это обеспечивает регулярное обновление контента, поддерживая его релевантность современным требованиям. Научные данные свидетельствуют о том, что цифровая трансформация образовательной сферы, реализуемая посредством гибких методологий, способна существенно повысить уровень вовлеченности студентов и результативность обучения [6].

Третий фундаментальный аспект заключается в сборе и анализе данных. Продуктовый подход предполагает систематическое использование собранной информации для верификации гипотез и принятия информированных решений. Такой подход не только способствует повышению качества разрабатываемых образовательных продуктов, но и позволяет формировать программы, отвечающие актуальным требованиям рынка труда, что является критически важным шагом к минимизации несоответствия между образовательным процессом и реальными потребностями работодателей.

Хотя внедрение продуктового подхода в образование может встретить сопротивление из-за устоявшихся традиций, его преимущества очевидны. Цель продуктового подхода – трансформировать высшее образование в более динамичное и ориентированное на студента, повышая качество и соответствие образовательных программ современным реалиям российского общества [7, с.40].

Предоставляя учащимся возможности для практического применения знаний и совместной работы над решением проблем, продуктовый подход значительно повышает качество образования. В конечном итоге, это способствует созданию более гибких и современных образовательных систем, способных эффективно отвечать на современные вызовы.

Разработка инновационных методик на основе продуктового подхода. Формирование инновационных методик, базирующихся на продуктовом подходе, требует всестороннего анализа потребностей целевой аудитории и имплементации итеративного механизма адаптации. Процесс создания таких методик может быть структурирован по нескольким ключевым фазам**.**

1. Этап исследования целевой аудитории. Для достижения этой цели будут применены такие исследовательские инструменты, как анкетирование, опросы, фокус-группы и анализ данных, отражающих потребности потенциальных педагогов. В качестве иллюстрации, опыт компании Яндекс демонстрирует, как анализ поисковых запросов выпускников и работодателей способствовал формированию образовательных программ, соответствующих их ожиданиям. Данный подход позволяет не только идентифицировать приоритетные темы, но и определить наиболее эффективные педагогические методики.

2. Этап прототипирования и тестирования образовательных решений. После первоначальных этапов наступает время создания рабочих версий будущих образовательных программ. На этой стадии проверяются основные идеи: разрабатываются первые варианты курсов или тренингов, а затем их результативность оценивается представителями целевой аудитории. Каждый прототип тщательно анализируется, чтобы выявить достоинства и недочеты, а также внести необходимые изменения или дополнения перед полномасштабным запуском. Пилотное тестирование предоставляет ценную обратную связь, которая помогает улучшить учебные материалы и методы преподавания.

3. Адаптация и переработка существующих материалов. Важной частью этого этапа является также адаптация уже имеющихся образовательных ресурсов. Необходимо изучить существующие материалы, чтобы определить, какие из них можно улучшить или использовать для создания новых модулей. Такой подход позволяет существенно сэкономить время и ресурсы, которые потребовались бы для разработки совершенно нового контента. На этом этапе может быть привлечена команда экспертов и опытных преподавателей для анализа материалов и выработки рекомендаций по их улучшению.

4. Внедрение новых методик в образовательный процесс. После того как методики разработаны и протестированы, необходимо интегрировать новые принципы преподавания в работу образовательного учреждения. Это включает в себя создание четких процедур для практического применения образовательного продукта. Важно обеспечить условия, при которых как преподаватели, так и студенты легко воспримут нововведения. Также следует уделить внимание техническим аспектам, таким как обеспечение доступа к необходимым ресурсам и технологиям, которые могут упростить процесс обучения.

5. Оценка и постоянное совершенствование. Финальным шагом является сбор и анализ данных об эффективности внедренных методик. Оценка их результативности позволит внести нужные корректировки и обновления в курсы, что обеспечит их актуальность и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Важно помнить, что подход, ориентированный на результат, предполагает непрерывное совершенствование и гибкость. Это дает возможность своевременно обновлять учебные программы и реагировать на меняющиеся потребности обучающихся и тенденции в сфере образования.

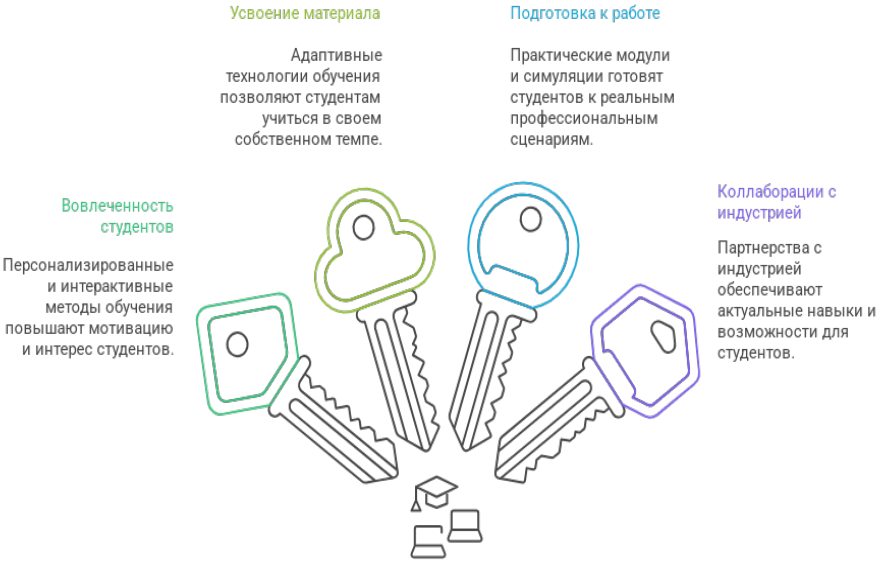


Рисунок 2 - Внедрение инновационных образовательных программ в вузах для подготовки учителей, способных успешно работать в школе

Несмотря на то, что в настоящее время существует множество образовательных методик, каждая из которых предлагает инновационные подходы и открывает перед обучающимися новые возможности для дальнейшего совершенствования и более глубокого вовлечения в учебный процесс, следует отметить, что долгосрочная эффективность этих методик требует очень тщательного и всестороннего изучения. Важно быть внимательными к деталям и не ограничиваться лишь поверхностной оценкой, а пристально анализировать, как эти подходы влияют на развитие у учащихся метапредметных компетенций. К таким навыкам можно отнести, например, критическое мышление, которое является важным аспектом успешного обучения и взрослой жизни, а также навыки сотрудничества, которые способствуют эффективному взаимодействию между людьми.

Для того, чтобы обеспечить действительно значимые изменения в образовательной системе, необходимо, чтобы это исследование выходило за рамки оценки краткосрочных, сиюминутных достижений и акцентировало внимание на более глубоких и долгосрочных результатах. Ведь именно такие результаты позволяют лучше понять, как новые подходы к обучению могут привести к формированию важных навыков и компетенций, которые пригодятся учащимся не только в рамках учебного процесса, но и в их будущей жизни за пределами школы и университета.

Рекомендации по внедрению инновационных методик. Успешное внедрение передовых образовательных технологий требует комплексного подхода, учитывающего как эволюцию педагогических практик, так и уникальные потребности обучающихся. Для

эффективной интеграции современных методик необходимо пройти через ряд последовательных этапов, начиная с обеспечения необходимой материально-технической базы и заканчивая профессиональным развитием преподавателей.

Начальный этап предполагает создание программ методического сопровождения, призванных облегчить учителям адаптацию к новым технологиям. Это может включать обучение работе с мультимедийными ресурсами, интерактивными формами обучения и современными коммуникационными инструментами. Данный аспект активно обсуждается в педагогической среде, где подчеркивается его первостепенное значение.

Ключевым элементом успешной инновации является формирование целостной стратегии организации учебного процесса. При этом крайне важно принимать во внимание индивидуальные особенности и разнообразные потребности каждого обучающегося. Применение таких технологий, как искусственный интеллект, открывает возможности для персонализированного обучения и активного вовлечения участников образовательного процесса.

Для успешного внедрения инноваций в сфере образования необходимо тщательно подойти к решению одной из наиболее значимых проблем – проблемы сопротивления со стороны педагогических работников. Это сопротивление часто связано с недостаточной подготовкой педагогов к изменениями, а также с их опасениями относительно новых подходов и методов работы. В данном контексте важно понимать, что ключом к успешной трансформации образовательного процесса является не только внедрение новых технологий, но и создание благоприятной среды для педагогов, где они смогут уверенно и комфортно осваивать эти инновации.

Одним из эффективных решений данной проблемы может стать организация регулярных тренингов и семинаров, направленных на повышение квалификации и ознакомление учителей с передовыми методами и подходами в образовании. Важно не просто проводить однократные мероприятия, а создать систему непрерывного обучения и развития, в рамках которой педагогам будет предоставлена возможность обмениваться опытом и обсуждать возникающие вопросы. Создание специально организованных площадок для обмена опытом может оказать значительное влияние на уровень вовлеченности учителей и их готовность к принятию изменений.

Кроме того, активное привлечение педагогов к разработке методических материалов является важным шагом на пути к внедрению инноваций. Когда преподаватели (учителя) принимают непосредственное участие в создании ресурсов, они более заинтересованы и мотивированы в их использовании, что способствует лучшей интеграции новых методик в образовательный процесс. Также сказывается фактор признания их вклада – важно, чтобы педагоги ощущали поддержку со стороны руководства и понимали, что их мнение и опыт ценятся.

К тому же, необходимо усовершенствовать систему оценки и мониторинга внедренных решений. Создание эффективной системы обратной связи, где учителя смогут делиться не только своими успехами, но и проблемами в процессе работы с новыми подходами, представляет собой не менее важный элемент. Инструменты оценки в режиме реального времени будут способствовать оперативному реагированию на возникающие трудности и корректировке стратегии внедрения инноваций по мере необходимости.

Помимо этого, истории успеха, написанные самими педагогами, могут стать отличным дополнением к этой системе. Такие истории не только вдохновят других учителей

на использование новых подходов, но и создадут атмосферу доверия и поддержки внутри коллектива. Таким образом, создание качественной и продуктивной среды для внедрения инноваций в образовании – это многослойный процесс, требующий внимания к каждому аспекту, от обучения и поддержки до оценки и вдохновения.

В процессе имплементации могут проявиться организационные затруднения, в частности, дефицит необходимых ресурсов или замедление бюрократических процедур. Для их нивелирования могут быть предложены механизмы в виде формирования инновационных фондов или запуска целевых программ, обеспеченных внебюджетным финансированием. Это обеспечит более оперативную инициацию и апробацию проектов, с последующим переходом к их масштабированию [6].

Главный вывод заключается в том, что для эффективного внедрения инноваций необходима гибкая стратегия. Это предполагает регулярное обновление учебных материалов и программ, основанное на практическом опыте учителей и учеников, а также на анализе достигнутых результатов. Такой подход позволяет создать адаптивную образовательную среду, которая успешно справляется с меняющимися условиями и требованиями.

В завершение нашего исследования можно с уверенностью утверждать, что применение инновационных образовательных решений в подготовке будущих учителей не только актуально, но и имеет огромное значение для формирования качественного образовательного процесса в целом. При этом особое внимание следует уделить продуктовому подходу, который, как показывает практика, способен существенно изменить процесс обучения и подготовки кадров для образовательной сферы.

Традиционные методы, которые использовались в подготовке педагогов на протяжении многих лет и, безусловно, имели свою ценность, в современных условиях не всегда отвечают тем высоким требованиям, которые предъявляет к образовательному процессу современный мир. Эти методы зачастую оказываются недостаточно эффективными в контексте развития критического мышления, креативности и других навыков, которые считаются важнейшими для успешной профессиональной деятельности специалиста XXI века. В результате многие молодые учителя сталкиваются с различными трудностями уже в своей практической деятельности, что, безусловно, отражается на качестве образовательного процесса и на уровне усвоения материала их учениками.

Кроме того, тщательный анализ существующих методик подготовки учителей показывает, что они чрезмерно сосредоточены на теоретических аспектах, что в свою очередь существенно ограничивает возможность будущих педагогов эффективно применять те знания, которые они получают в процессе обучения. Это создает значительный разрыв между теоретическим знанием и практическим его применением, что становится одним из факторов, негативно сказывающихся на качестве образовательного процесса в целом.

В условиях стремительных изменений, происходящих в мире, где технологии и методы обучения постоянно эволюционируют, важно, чтобы подходы к подготовке учителей также претерпевали изменения. Это позволит им не только успешно справляться с вызовами современности, но и активно формировать новое поколение учащихся, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни и работы. Использование продуктового подхода в обучении педагогов позволит создать более эффективную и целостную образовательную среду, где знание, приобретенное на теоретическом уровне,

успешно интегрируется в практическую деятельность, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на общее качество образования в нашей стране.

Продуктовый подход, как концепция, предлагает новые возможности для решения этих проблем. Он акцентирует внимание на практическом применении знаний и умений, что способствует более глубокому пониманию предметного материала. Данный подход, будучи современной методикой, предоставляет значительные возможности для эволюции педагогического образования, что в долгосрочной перспективе способствует повышению качества образовательных услуг и подготовке специалистов с высоким уровнем компетенций для современного социума.

Список литературы

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.

2. Виндилович А. В. Инновационные методы обучения в высшем образовании // Молодой ученый. 2022. № 1 (396). С. 235-237. URL: https://moluch.ru/archive/396/87663/ (дата обращения: 05.10.2025).

3. Глущенко В.В. Продуктовая модель высшего профессионального образования//Материалы и методы инновационных исследований и разработок: Сборник статей Международной научно-практической конференции (20 октября 2018 г, г. Оренбург). - Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 254 с. URL: https://www.academia.edu/39345070/Глущенко_В_В_Прод_мод_отр_выс_проф_образ (дата обращения: 03.10.2025).

4. Лазарев В.С. Актуальные вопросы подготовки учителя для школы XXI века//Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. №1(76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-uchitelya-dlya-shkoly-xxi-veka (дата обращения: 01.10.2025).

5. Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. 2020. С. 155-171. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44345371 (дата обращения: 02.10.2025).

6. Продуктовый подход: как превратить обучение в востребованный продукт?//EduTech информационно-аналитический журнал. 2023. №2 (53). URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/00b/jdti5y1jspweb.pdf (дата обращения: 02.10.2025).

7. Сечкарь Ю.А. Продуктовый подход как инструмент инноваций в высшем образовании: от теории к практике // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2025. №3 (15). С.40-49. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82945836 (дата обращения: 05.10.2025).

8. Шагбанова Ю.Б. Педагогические методы преподавания профессиональных дисциплин в высшем учебном заведении // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-metody-prepodavaniya-professionalnyh-distsiplin-v-vysshem-uchebnom-zavedenii (дата обращения: 23.09.2025).

9. Шайдулина А. А. О применении инновационных подходов в процессе обучения // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 839-841.

2.9. Инновационные подходы к преподаванию естественно-научных дисциплин в семейном образовании

В современном динамично меняющемся мире, характеризующемся быстрым технологическим прогрессом и растущей потребностью в высококвалифицированных специалистах, сфера образования претерпевает значительные изменения и трансформации. В этом контексте наблюдается устойчивая тенденция роста интереса к альтернативным формам обучения, среди которых особое место занимает семейное образование. Семейное образование, предоставляющее родителям возможность самостоятельно формировать и определять образовательную траекторию своих детей, становится все более популярным выбором для многих семей, стремящихся обеспечить своим детям наиболее благоприятные условия для развития и обучения [3, с.35].

Естественно-научные дисциплины, включающие в себя такие фундаментальные области знания, как физика, химия, биология, география и астрономия, являются неотъемлемым и важнейшим компонентом общего образования. Эти дисциплины не только формируют базовое понимание окружающего мира и его законов, но и развивают критическое и аналитическое мышление, навыки решения проблем, а также стимулируют любознательность и исследовательский интерес. Именно естественно-научное образование закладывает прочный фундамент для будущих ученых, инженеров, врачей и других специалистов, занимающихся наукоемкими отраслями экономики [1, с.38].

Однако, организация эффективного и качественного преподавания естественно-научных предметов в домашних условиях, в рамках семейного образования, представляет собой сложную и многогранную задачу, требующую от родителей не только глубоких знаний в соответствующих областях науки, но и освоения новых педагогических подходов, поиска инновационных методов и разработки собственных образовательных материалов. Родители, берущие на себя ответственность за образование своих детей, должны стать не просто трансляторами знаний, а настоящими наставниками, вдохновителями и организаторами познавательной деятельности [10, с. 176].

Данная статья посвящена углубленному исследованию инновационных подходов к преподаванию естественно-научных дисциплин в контексте семейного образования. Целью исследования является выявление и анализ наиболее эффективных и перспективных практик, используемых родителями при обучении своих детей естественным наукам в домашних условиях. В статье представлены результаты эмпирического исследования, основанного на комплексном подходе, включающем анкетирование, подробное интервьюирование и тщательный опрос родителей, имеющих опыт организации естественно-научного образования в семейном формате. Эти результаты позволили не только выявить наиболее эффективные педагогические практики и инновационные методы, но и определить основные проблемы, с которыми сталкиваются семьи при реализации естественно-научного образования в домашних условиях, а также предложить возможные пути их решения. В конечном счете, данное исследование призвано внести вклад в развитие семейного образования и способствовать повышению качества естественно-научного образования для детей, обучающихся в домашних условиях [12, с. 335].

Настоящее исследование, направленное на изучение инновационных подходов к преподаванию естественно-научных дисциплин в семейном образовании, проводилось в течение продолжительного периода времени – с сентября 2024 года по июль 2025 года.

Такой временной охват позволил собрать более полные и достоверные данные о различных аспектах образовательного процесса, а также учесть сезонные факторы, которые могут влиять на выбор образовательных стратегий и эффективность обучения.

В исследовании приняли участие 45 семей, представляющих различные регионы Российской Федерации. Географическое разнообразие выборки позволило учесть региональные особенности в организации семейного образования, а также выявить общие тенденции и проблемы, характерные для семей, осуществляющих обучение детей на дому в разных частях страны. В исследовании участвовали семьи, имеющие детей в возрасте от 7 до 15 лет. Данный возрастной диапазон был выбран с целью охватить основные этапы школьного обучения – от начальной школы до подросткового возраста – и изучить особенности преподавания естественно-научных дисциплин на разных возрастных этапах.

Для достижения поставленных целей в исследовании был использован комплексный методологический подход, включающий в себя сочетание количественных и качественных методов сбора и анализа данных. Такой подход позволил получить многостороннее представление об изучаемом явлении, а также обеспечить высокую достоверность и валидность полученных результатов. В частности, применялись следующие методы исследования:

Анкетирование родителей (N=45): анкетирование представляло собой основной инструмент сбора данных. Разработанная анкета содержала широкий круг вопросов, направленных на выявление различных аспектов организации естественно-научного образования в семейном формате. Вопросы касались используемых образовательных ресурсов (учебников, пособий, онлайн-платформ), применяемых педагогических подходов (проектная деятельность, проблемное обучение, исследовательские методики), частоты и формата занятий (индивидуальные занятия, групповые занятия, образовательные экскурсии), методов оценки успеваемости (тестирование, контрольные работы, защита проектов), а также основных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются родители при организации естественно-научного образования. Анкета была разработана с учетом специфики семейного образования и была адаптирована для родителей, имеющих детей разного возраста и уровня подготовки.

Интервьюирование родителей (N=20): для получения более глубокой и развернутой информации об используемых инновационных подходах и педагогических стратегиях, было проведено полуструктурированное интервью с 20 родителями, отобранными из числа участников анкетирования. Полуструктурированное интервью позволило гибко менять порядок вопросов и задавать уточняющие вопросы, в зависимости от ответов респондента. В ходе интервью родители поделились своим опытом организации естественно-научного образования, рассказали о мотивах выбора тех или иных образовательных стратегий, а также представили субъективную оценку эффективности применяемых методов и подходов. Особое внимание уделялось изучению успешных практик и инновационных решений, которые могут быть полезны для других семей, осуществляющих обучение детей на дому.

Опрос родителей (N=45): с целью оценки степени вовлеченности детей в естественно-научную деятельность, а также для выявления их интереса к предметам естественно-научного цикла, был проведен опрос родителей. Опрос был направлен на то, чтобы оценить влияние семейного образования на формирование естественно-научной грамотности, развитие познавательного интереса и формирование научной картины мира

у детей. Вопросы касались, например, того, сколько времени дети уделяют изучению естественно-научных предметов, какие формы обучения они предпочитают, какие проекты и исследования они реализовали, а также как они применяют полученные знания в повседневной жизни. Результаты опроса позволили оценить эффективность различных образовательных подходов с точки зрения развития интереса и мотивации детей к изучению естественных наук.

Все полученные данные были подвергнуты тщательному анализу с использованием современных статистических методов и качественных методов анализа текстовой информации. Это позволило выявить закономерности, установить взаимосвязи между различными факторами и сделать обоснованные выводы о наиболее эффективных подходах к преподаванию естественно-научных дисциплин в семейном образовании.

В результате тщательного анализа собранных данных, полученных в ходе анкетирования, интервьюирования и опроса родителей, были выявлены несколько ключевых инновационных подходов к преподаванию естественно-научных дисциплин в семейном образовании, которые, по мнению родителей и по результатам объективной оценки, оказывают наиболее положительное влияние на успеваемость, мотивацию и общий уровень естественно-научной грамотности детей.

1. Активное использование проектной деятельности как ключевого метода обучения. Как показало проведенное исследование, подавляющее большинство родителей, принявших участие в исследовании, а именно 82% (что составляет 37 из 45 опрошенных семей), активно используют проектный метод в обучении естественно-научным дисциплинам. Это свидетельствует о высокой популярности и признании эффективности данного подхода среди родителей, осуществляющих семейное образование. Проектная деятельность, в отличие от традиционных методов обучения, основанных на пассивном восприятии информации, позволяет интегрировать различные естественно-научные знания и навыки, приобретенные в рамках различных дисциплин, таких как физика, химия, биология и география [9, с. 57]. В ходе работы над проектом дети не только усваивают теоретический материал, но и учатся применять его на практике, решая конкретные задачи и проблемы. Более того, проектная деятельность способствует формированию исследовательского мышления, которое является одним из важнейших навыков, необходимых для успешной адаптации к современному миру, характеризующемуся постоянными изменениями и необходимостью принятия обоснованных решений. В процессе работы над проектом дети учатся формулировать гипотезы, проводить эксперименты, анализировать данные, делать выводы и представлять результаты своей работы. Немаловажным фактором является то, что проектная деятельность существенно повышает мотивацию детей к обучению. Работа над интересным и значимым проектом позволяет детям почувствовать себя настоящими исследователями, что стимулирует их любознательность, повышает их интерес к естественным наукам и формирует позитивное отношение к обучению в целом. Участие в проекте дает возможность увидеть практическую значимость изучаемых дисциплин и связать их с реальными проблемами и задачами, что, в свою очередь, усиливает мотивацию и вовлеченность (Таблица 1).

Анализ: полученные в ходе исследования результаты однозначно свидетельствуют о высоком уровне распространения и широком применении проектной деятельности в сфере семейного образования, особенно в контексте преподавания естественно-научных

дисциплин. Тот факт, что более 80% родителей, выбравших для своих детей семейную форму обучения, активно используют проектный метод, говорит о его востребованности и признании его преимуществ перед традиционными подходами.

Таблица 1 - Использование проектной деятельности в преподавании естественно-научных дисциплин

Проектная деятельность	Количество семей (N=45)	Процент (%)
Используется регулярно (несколько раз в месяц)	25	55,55
Используется периодически (несколько раз в год)	12	26,66
Не используется	8	17,77

Успех и эффективность данного педагогического подхода в условиях семейного образования обусловлены несколькими ключевыми факторами.

Во-первых, *возможностью адаптации проектов к индивидуальным интересам и возрастным особенностям каждого ребенка.* В семейном образовании, где учебный процесс строится на основе индивидуального подхода, родители имеют возможность выбирать темы и типы проектов, которые наиболее соответствуют интересам, склонностям и способностям их детей. Это позволяет сделать обучение более увлекательным и мотивирующим, а также способствует более глубокому усвоению знаний и развитию навыков. В отличие от стандартных учебных программ, проектная деятельность в семейном образовании может быть полностью адаптирована под уникальные потребности и цели каждого ученика.

Во-вторых, *возможностью вовлечения всей семьи в образовательный процесс.* Проектная деятельность предоставляет прекрасную возможность для организации совместной работы детей и родителей. Родители могут выступать в роли консультантов, наставников и партнеров, помогая детям в выборе темы проекта, поиске информации, проведении экспериментов и оформлении результатов. Совместная работа над проектом укрепляет семейные связи, развивает навыки коммуникации и сотрудничества, а также создает позитивную образовательную среду, в которой дети чувствуют поддержку и вдохновение. Кроме того, вовлечение всей семьи в образовательный процесс позволяет родителям лучше понимать интересы и потребности своих детей, что способствует более эффективному построению образовательной траектории [8, с. 219].

В-третьих, *практической направленностью и возможностью применения полученных знаний в реальной жизни.* Проектная деятельность предполагает решение конкретных задач и проблем, что позволяет детям увидеть практическую значимость изучаемых дисциплин и связать теоретические знания с реальными жизненными ситуациями. Это способствует формированию у детей понимания того, как естественные науки могут быть использованы для решения практических задач, а также стимулирует их интерес к исследовательской и инновационной деятельности.

Таким образом, широкое распространение и успех проектной деятельности в семейном образовании является закономерным результатом сочетания индивидуального подхода, вовлеченности всей семьи в образовательный процесс и практической направленности обучения [2, с.32].

2. Интеграция естественно-научных знаний с другими областями. Одним из значимых результатов исследования стала выявленная тенденция к интеграции естественно-научных знаний с другими областями, такими как история, литература, искусство и даже музыка, практикуемая значительной частью родителей, выбравших семейную форму обучения. Согласно полученным данным, многие родители, а именно 64% от общего числа участников исследования, что составляет 29 из 45 семей, целенаправленно и систематически интегрируют естественно-научные знания в контекст других гуманитарных и творческих дисциплин. Этот факт свидетельствует о понимании родителями важности междисциплинарного подхода к образованию и его потенциальной пользы для развития детей [11, с. 475].

Такой интегративный подход, в отличие от изолированного изучения предметов, позволяет увидеть взаимосвязь между различными дисциплинами, создать целостную картину мира и понять, как естественные науки влияют на другие аспекты человеческой деятельности и культуры. К примеру, изучение истории открытий в области физики или химии позволяет не только узнать о важных научных достижениях, но и понять социальный и культурный контекст, в котором они произошли. Чтение художественной литературы, в которой описываются природные явления или научные открытия, позволяет увидеть науку глазами писателей и художников, что способствует формированию более образного и эмоционального восприятия естественно-научных знаний. Изучение искусства, в котором используются научные принципы и технологии, например, создание цифровых изображений или интерактивных инсталляций, позволяет понять, как наука и творчество могут взаимодействовать и дополнять друг друга.

Более того, интеграция естественно-научных знаний с другими областями расширяет кругозор детей, стимулирует их любознательность и способствует развитию критического мышления. Увидев взаимосвязь между различными дисциплинами, дети начинают понимать, что мир является сложной и взаимосвязанной системой, в которой все явления и процессы взаимозависимы. Это помогает им сформировать более глубокое и осознанное понимание окружающего мира, а также развивает их способность к анализу, синтезу и обобщению информации [13, с. 85].

Важно отметить, что интеграция естественно-научных знаний с другими областями повышает интерес детей к изучению естественно-научных предметов. Представление научных концепций в контексте истории, литературы или искусства делает их более понятными, интересными и запоминающимися. Вместо того, чтобы воспринимать науку как набор сухих фактов и формул, дети начинают видеть ее как захватывающую и увлекательную область знания, которая связана с их интересами и увлечениями. Это, в свою очередь, стимулирует их мотивацию к обучению и способствует более глубокому усвоению естественно-научных знаний (Таблица 2).

Таблица 2 - Интеграция естественно-научных знаний с другими областями знаний.

Интеграция со смежными науками	Количество семей (N=45)	Процент (%)
Используется регулярно (несколько раз в месяц)	17	37,77
Используется периодически (несколько раз в год)	12	26,66
Не используется	16	35,55

Анализ: интегральный подход позволяет родителям организовывать тематические занятия, экскурсии и даже ролевые игры, что делает обучение более увлекательным и запоминающимся.

3. Использование онлайн-ресурсов и образовательных платформ. По результатам проведенного исследования, подавляющее большинство родителей, выбравших семейное образование для своих детей и принявших участие в исследовании, демонстрируют активное использование онлайн-ресурсов и специализированных образовательных платформ в процессе преподавания естественно-научных дисциплин. Конкретные данные показывают, что 78% от общего числа опрошенных родителей, что соответствует 35 из 45 семей, регулярно используют онлайн-ресурсы в качестве важного инструмента обучения. Этот факт подчеркивает растущую роль цифровых технологий в современном образовании, особенно в контексте семейного образования, где гибкость и доступность ресурсов играют ключевую роль.

Активное использование онлайн-ресурсов и образовательных платформ предоставляет родителям и детям ряд значительных преимуществ, существенно расширяющих возможности образовательного процесса и обогащающих его содержание.

Во-первых, *онлайн-ресурсы предоставляют доступ к огромному объему информации, которая недоступна в традиционных учебниках и пособиях.* В интернете можно найти статьи, видеоролики, интерактивные модели, научные публикации и другие образовательные материалы, охватывающие широкий спектр естественно-научных тем и концепций. Это позволяет детям получать более полную и актуальную информацию, а также изучать темы, которые не включены в стандартную учебную программу.

Во-вторых, *онлайн-ресурсы предлагают разнообразные интерактивные задания, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным.* Интерактивные тесты, викторины, симуляции и игры позволяют детям активно участвовать в процессе обучения, проверять свои знания и навыки, а также получать обратную связь в режиме реального времени. Это способствует более глубокому усвоению материала и развитию познавательного интереса.

В-третьих, *онлайн-ресурсы предоставляют возможность для общения и сотрудничества с другими учащимися и специалистами со всего мира.* Онлайн-форумы, чаты и видеоконференции позволяют детям обмениваться знаниями и опытом, задавать вопросы экспертам, участвовать в научных дискуссиях и работать над совместными проектами. Это способствует формированию у детей навыков коммуникации, сотрудничества и критического мышления, а также расширяет их социальный кругозор.

Таким образом, активное использование онлайн-ресурсов и образовательных платформ является важным фактором успешного преподавания естественно-научных дисциплин в семейном образовании. Онлайн-ресурсы предоставляют доступ к большому объему информации, интерактивным заданиям и возможностям для общения, что делает процесс обучения более эффективным, увлекательным и мотивирующим (Таблица 3).

Анализ: результаты исследования, демонстрирующие высокую популярность использования онлайн-ресурсов и образовательных платформ в семейном образовании, требуют более глубокого анализа, чтобы понять причины такого широкого распространения и оценить перспективы дальнейшего развития этого направления.

Основными факторами, объясняющими растущую популярность онлайн-ресурсов среди родителей, выбравших семейную форму обучения для своих детей, являются их

доступность, разнообразие и, что особенно важно, возможность адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям каждого ребенка [7, с. 8].

Таблица 3 - Использование онлайн ресурсов

Онлайн ресурсы	Количество семей (N=45)	Процент (%)
Используется регулярно (несколько раз в месяц)	25	55,55
Используется периодически (несколько раз в год)	10	22,22
Не используется	10	22,22

Доступность: онлайн-ресурсы, в отличие от традиционных учебных материалов, доступны практически в любом месте, где есть подключение к интернету. Это особенно важно для семей, которые ведут активный образ жизни, много путешествуют или проживают в отдаленных районах, где доступ к качественным образовательным услугам ограничен. Онлайн-ресурсы позволяют организовать обучение в любое время и в любом месте, что обеспечивает гибкость и удобство образовательного процесса. Кроме того, стоимость многих онлайн-ресурсов значительно ниже, чем стоимость традиционных учебников и пособий, что делает их более доступными для семей с разным уровнем дохода.

Разнообразие: в интернете представлен огромный выбор онлайн-ресурсов и образовательных платформ, охватывающих широкий спектр естественно-научных тем и концепций. Родители могут выбирать ресурсы, которые наилучшим образом соответствуют интересам, способностям и потребностям их детей. Онлайн-ресурсы предлагают различные форматы обучения, такие как видеоуроки, интерактивные задания, тесты и викторины, что позволяет разнообразить образовательный процесс и сделать его более увлекательным. Разнообразие онлайн-ресурсов также позволяет родителям находить материалы, разработанные с учетом разных образовательных методик и подходов, что дает возможность экспериментировать и выбирать наиболее эффективные методы обучения для своего ребенка.

Адаптация к индивидуальным потребностям: одним из главных преимуществ онлайн-ресурсов является возможность адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Многие онлайн-платформы предлагают персонализированные учебные программы, которые разрабатываются на основе оценки знаний и навыков ребенка. Эти программы автоматически адаптируются к уровню подготовки ребенка, предлагая ему задания, которые соответствуют его возможностям и помогают ему продвигаться вперед. Кроме того, родители могут самостоятельно выбирать и комбинировать различные онлайн-ресурсы, чтобы создать индивидуальную программу обучения, которая учитывает все особенности и потребности их ребенка.

В заключение, можно сказать, что популярность онлайн-ресурсов в семейном образовании обусловлена их уникальными преимуществами, такими как доступность, разнообразие и возможность адаптации к индивидуальным потребностям ребенка. Эти факторы делают онлайн-ресурсы важным инструментом для организации эффективного и увлекательного образовательного процесса в условиях семейного образования. В будущем можно ожидать дальнейшего роста популярности онлайн-ресурсов в семейном образовании, а также развития новых и инновационных онлайн-платформ, которые будут

предлагать еще больше возможностей для персонализированного и интерактивного обучения.

4. Организация образовательных экскурсий и экспериментов. Результаты исследования выявили впечатляющую тенденцию среди родителей, выбравших семейное образование, к активному использованию практических методов обучения, таких как организация образовательных экскурсий и проведение научно-практических экспериментов в домашних условиях. Почти все родители, принявшие участие в исследовании, а именно 89%, что соответствует 40 из 45 семей, регулярно интегрируют эти формы обучения в образовательную программу своих детей. Этот факт подчеркивает осознание родителями важности сочетания теоретических знаний с практическим опытом и его влияния на формирование глубокого понимания естественно-научных дисциплин.

Образовательные экскурсии. Посещение музеев, заповедников, ботанических садов, обсерваторий, планетариев, научных центров и других объектов, связанных с изучением природы и науки, является неотъемлемой частью образовательного процесса в большинстве семей, выбравших домашнее обучение. Образовательные экскурсии предоставляют уникальную возможность наглядно продемонстрировать естественно-научные закономерности и процессы, которые сложно представить и понять, изучая только учебники и теоретические материалы [5, с. 46].

Например, посещение естественнонаучного музея позволяет увидеть эволюцию живых организмов, разнообразие видов и взаимосвязи в экосистемах. Экскурсия в обсерваторию дает возможность познакомиться с астрономическими явлениями, изучить строение Солнечной системы и увидеть звезды и планеты в телескоп. Посещение заповедника позволяет увидеть редкие виды животных и растений в их естественной среде обитания и узнать о важности сохранения биоразнообразия.

Домашние эксперименты. Проведение простых и безопасных экспериментов в домашних условиях также является важным методом обучения, используемым большинством родителей. Домашние эксперименты позволяют детям самостоятельно изучать свойства веществ, наблюдать за химическими реакциями, исследовать физические законы и проводить биологические наблюдения. Проведение экспериментов развивает у детей навыки наблюдения, анализа, логического мышления и критического мышления. Кроме того, домашние эксперименты позволяют детям почувствовать себя настоящими учеными и исследователями, что стимулирует их любознательность и интерес к учебе [6, с. 237].

Например, можно провести эксперимент по выращиванию кристаллов, чтобы изучить процесс кристаллизации. Можно сделать модель вулкана, чтобы понять, как происходят вулканические извержения. Можно изучить свойства воды, проведя эксперименты с плавучестью и поверхностным натяжением. Можно вырастить растение из семени, чтобы изучить процесс фотосинтеза и жизненный цикл растений.

В заключение, можно сказать, что организация образовательных экскурсий и проведение экспериментов в домашних условиях являются одними из наиболее эффективных методов обучения естественно-научным дисциплинам в семейном образовании. Эти методы позволяют наглядно продемонстрировать естественно-научные закономерности, развить у детей навыки исследования и повысить их интерес к учебе. Сочетание теоретических знаний с практическим опытом позволяет детям сформировать

глубокое и осознанное понимание окружающего мира и подготовиться к успешной жизни в современном обществе (Таблица 4).

Таблица 4 - Организация образовательных экскурсий и экспериментов

Экскурсии и эксперименты	Количество семей (N=45)	Процент (%)
Используется регулярно (несколько раз в месяц)	30	66.67
Используется периодически (несколько раз в год)	10	22,22
Не используется	5	11,11

Анализ: Анализ показал, что образовательные экскурсии и эксперименты, помимо углубления знаний и развития навыков, значительно повышают мотивацию к обучению в семейной форме. Ключевым фактором является создание позитивного эмоционального фона. В отличие от рутинных уроков, они предлагают увлекательное и интерактивное познание мира. Экскурсии вызывают положительные эмоции, а эксперименты дают чувство удовлетворения от личных достижений. Это формирует положительные ассоциации с обучением, превращая его из обязанности в увлекательное занятие, и способствует укреплению социальных связей через совместное обучение и общение. Следовательно, интеграция этих форм обучения делает процесс более привлекательным, эффективным и полезным [4, с. 179].

5. Персонализация обучения. Одним из ключевых преимуществ семейного образования является возможность персонализации обучения. Родители могут адаптировать учебные материалы, темп обучения и методы оценки к индивидуальным потребностям и интересам ребенка. Более 90% родителей (41 из 45) учитывают индивидуальные особенности детей при организации обучения естественно-научным дисциплинам (Таблица 5).

Таблица 5 - Персонализация обучения

Персонализация обучения	Количество семей (N=45)	Процент (%)
Учитывается в обучении	41	91.11
Не учитывается в обучении	4	8,88

Анализ: персонализация обучения является важным фактором повышения эффективности обучения и формирования положительного отношения к учебе.

Проблемы, выявленные в ходе исследования: наряду с положительными аспектами, исследование выявило ряд проблем, с которыми сталкиваются семьи при организации естественно-научного образования в домашних условиях:

- Недостаток специализированных знаний у родителей (35%)
- Нехватка времени на подготовку и проведение занятий (40%)
- Ограниченность образовательных ресурсов (25%)
- Сложность контроля успеваемости (20%)
- Риск недостаточной социализации (не выделил никто, но это важный аспект)

Выводы. Результаты проведенного исследования убедительно подтверждают, что семейное образование открывает значительные перспективы для организации

эффективного и качественного естественно-научного образования. В отличие от традиционных образовательных моделей, семейное образование предоставляет уникальную возможность адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям и потребностям каждого ребенка, что является ключевым фактором успеха в освоении естественно-научных дисциплин.

Использование инновационных подходов, выявленных в рамках исследования, таких как активная проектная деятельность, глубокая интеграция естественно-научных знаний с другими областями, такими как история, искусство и литература, широкое применение онлайн-ресурсов и специализированных образовательных платформ, организация образовательных экскурсий и практических экспериментов, а также тотальная персонализация процесса обучения, способствует комплексному формированию высокого уровня естественно-научной грамотности и устойчивой мотивации учащихся к познанию окружающего мира.

В частности, проектная деятельность не только позволяет применить теоретические знания на практике, но и развивает навыки самостоятельного исследования, критического мышления и командной работы. Интеграция естественно-научных знаний расширяет горизонты понимания и позволяет увидеть взаимосвязь между различными дисциплинами. Использование онлайн-ресурсов предоставляет доступ к богатому набору интерактивных материалов и позволяет организовать обучение в гибком и удобном формате. Экскурсии и эксперименты делают обучение более наглядным и запоминающимся, а персонализация обучения обеспечивает максимальное вовлечение ребенка в процесс обучения.

Вместе с тем, необходимо признать и тот факт, что организация естественно-научного образования в семейном формате сопряжена с определенными трудностями. Родители, берущие на себя ответственность за обучение своих детей, сталкиваются с такими проблемами, как недостаток специализированных знаний в отдельных областях науки, дефицит времени на подготовку и проведение занятий, ограниченный доступ к образовательным ресурсам и сложность объективного контроля успеваемости. Более того, отсутствие регулярного общения со сверстниками может негативно сказаться на социальной адаптации ребенка.

Таким образом, для обеспечения успешного развития семейного образования и реализации его потенциала в сфере естественно-научного образования, необходимо учитывать проблемы, с которыми сталкиваются семьи, и оказывать им всестороннюю поддержку со стороны государства, образовательных организаций и научно-методических центров. Эта поддержка должна включать предоставление доступа к качественным образовательным ресурсам, организацию курсов повышения квалификации для родителей, разработку методических рекомендаций и оказание консультационной помощи. Только совместными усилиями можно создать благоприятные условия для развития интеллектуального потенциала подрастающего поколения и формирования естественно-научной картины мира.

Заключение

Семейное образование, все более активно развивающееся в современном обществе, представляет собой не просто альтернативную форму обучения, а мощный инструмент индивидуализации образовательного процесса, способный раскрыть потенциал каждого ребенка. В контексте традиционной системы образования, с ее унифицированным

подходом и ориентацией на средние показатели, семейное образование выступает в роли гибкой и адаптивной модели, позволяющей учитывать уникальные особенности, интересы и темпы развития каждого ученика.

Для успешной и эффективной реализации естественно-научного образования в семейном формате, играющего ключевую роль в формировании научного мировоззрения и развития критического мышления, необходимо дальнейшее углубленное изучение и широкое распространение инновационных педагогических подходов, доказавших свою эффективность в условиях домашнего обучения. Важным шагом является и разработка специализированных методических рекомендаций для родителей, учитывающих специфику преподавания естественно-научных дисциплин в домашних условиях, а также предоставляющих практические советы и примеры организации занятий, экспериментов и образовательных экскурсий.

Результаты проведенного исследования, представленные в данной статье, могут быть использованы для существенного совершенствования системы семейного образования в целом, а также для адресного решения проблем, с которыми сталкиваются семьи при организации естественно-научного образования. Кроме того, полученные данные могут стать основой для разработки принципиально новых образовательных программ и ресурсов, ориентированных на нужды и потребности семей, осуществляющих самостоятельное обучение. Эти программы и ресурсы должны быть не только информативными и актуальными, но и интерактивными, увлекательными и доступными для использования в домашних условиях.

В заключение следует подчеркнуть, что семейное образование может стать мощным катализатором развития инноваций в сфере образования, способствуя формированию нового поколения исследователей, ученых и инженеров, обладающих глубокими знаниями, критическим мышлением и высокой мотивацией к познанию окружающего мира. Поддержка и развитие семейного образования является важным стратегическим направлением, способствующим повышению уровня образования в стране и укреплению ее научного потенциала.

Список литературы

1. Алексеев, С. В. Экологическое образование: концепции и подходы / С. В. Алексеев // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 35-40.
2. Бакушина, Е. В. Проектная деятельность как средство развития познавательного интереса к биологии у школьников / Е. В. Бакушина // Биология в школе. – 2021. – № 4. – С. 30-35.
3. Брунер, Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер ; пер. с англ. А. Н. Любимова, К. И. Бабы. - Москва : Изд-во АПН РСФСР, 2020. - 84 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. - Москва : Педагогика, 2022. - 480 с.
5. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. - Москва : Академия, 2023. - 192 с.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. - Москва : Логос, 2021. - 384 с.
7. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 3-10.

8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - Москва : Политиздат, 2024. - 304 с.

9. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 2022. – 186 с.

10. Моисеев, Н. Н. Экология человечества глазами математика / Н. Н. Моисеев. - Москва : Молодая гвардия, 2020. - 254 с.

11. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. - Москва : СИНТЕГ, 2023. - 668 с.

12. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2023. – 416 с.

13. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление / С. Н. Чистякова, Н. Н. Захаров. - Москва : Педагогика, 2024. - 160 с.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

3.1. Теоретические основы исследования адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и профилактики рисков дезадаптации

В последние годы в России наметилась тенденция к увеличению числа детей, поступающих в дошкольное учреждение с первых лет жизни. Причина этого может быть связана с появлением все большего числа многодетных семей, с одной стороны, и ростом качества предоставляемых государством образовательных услуг, с другой стороны.

Процесс адаптации ребенка к ДОУ остается актуальной проблемой дошкольного образования. Выделим некоторые аспекты, которые становятся предметом научных исследований и учитываются в реальных условиях по ФГОС ДО в контексте темы исследования. С позиций социально-коммуникативного развития ребенка в ДОУ организуются занятия, направленные на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности и саморегуляции детьми собственных действий. Подчеркивается, что обеспечение психологического благополучия ребёнка является базовым условием достижения основных целей ФГОС ДО. Поддержание и укрепление здоровья детей объявлено приоритетной задачей, особенно в адаптационный период, когда ребёнок находится в состоянии психического и эмоционального напряжения. Акцентируется, что для успешной адаптации необходима согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребёнка в семье и в детском саду. В адаптационный период необходима правильная организация игровой деятельности, направленной на формирование эмоциональных контактов «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок» и включающей игры и упражнения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на создание психолого-педагогических условий, при которых привыкание ребёнка к условиям детского сада будет максимально безболезненным. При этом исследования К.Л. Печора [15] показали, что только 18,2% детей готовы к посещению дошкольного учреждения, 6% – не готовы, 75,8% – условно готовы. Процесс привыкания к дошкольному учреждению проходит не всегда благополучно и сопровождается болезнями детей.

Для многих педагогов и родителей проблема адаптации ребенка к ДОУ стоит достаточно остро. Особое внимание нужно уделить адаптации детей раннего возраста (1,5-2 года), в котором дети впервые переходят из ограниченного семейного мира в мир широких социальных контактов. Установлено, что именно в этом возрасте адаптация к детскому учреждению проходит дольше и труднее, чаще сопровождается болезнями. В этот период происходит интенсивное физическое развитие, созревание всех психических процессов. Находясь на этапе становления, дети в наибольшей степени подвержены эмоциональным колебаниям. Изменения условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребенка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем, как у самого ребенка, так и у окружающих его взрослых.

Актуальность профилактики дезадаптации детей раннего возраста к посещению детских образовательных учреждений обусловлена здоровьем и благополучием ребёнка, так как процесс адаптации может сопровождаться стрессовыми реакциями, снижением иммунитета, ухудшением аппетита и сна, эмоциональной нестабильностью. Предотвращение дезадаптации способствует сохранению физического и психического здоровья ребёнка. Профилактика дезадаптации на этапе первичного поступления ребенка в сад является важной задачей, обеспечивающей гармоничное развитие ребёнка, укрепление семейных связей и повышение качества образования в ДОУ.

В предлагаемой читателю главе мы представим основные этапы изучения адаптации детей к дошкольному учреждению, рассмотрим основные признаки ее проявления и существующие риски, проанализируем возможности психолого-педагогической профилактики дезадаптации в современном российском ДОУ.

Проблема адаптации в науке заявлена в трудах таких учёных как: В.Н. Аванесова, М.Н. Аксарина, В.Г. Алямовская, М.Л. Баранова, В.Н. Белкина, Л.И. Божович, Н.Д. Ватутина, Л.С. Выготский, И.Н. Гордиенко, Н.М. Степанюк, Р.М. Грановская. Так, В.Н. Аванесовой адаптация определяется, прежде всего, как медико-педагогическая проблема, решение которой требует создания условий, удовлетворяющих потребности детей в общении, тесного взаимодействия между семьёй и общественным воспитанием, хорошего медицинского обслуживания детей и правильной организации воспитательного процесса.

М.Н. Аксарина и В.Г. Алямовская пишут, что поступление ребёнка в дошкольное учреждение связано со значительными неблагоприятными эмоционально-психологическими изменениями личности, коррекция которых требует целенаправленного воспитательного воздействия.

Анализ литературы показал, что большинством авторов советского и раннего постсоветского времени рассматриваются индивидуально-психологические особенности личности ребенка, влияющие на процесс адаптации детей к ДОУ (Л.Г. Дикая, В.И. Ильичева, Е.Р. Калитиевская, С.А. Шапкин, Е. Шмид-Кольмер). Социально-психологические факторы анализируются только с позиции своеобразия новой, социальной среды, в которую вступают дети (М.М. Безруких, Е.Ю. Беликова, Н.В. Дубровинская, А.И. Захаров, Е.В. Сазонова, Д.А. Фарбер, Н.В. Чахмахчева). В советский период акцент в адаптации детей раннего возраста к посещению дошкольных образовательных учреждений делался на формировании коллективистских ценностей и привыкании к режиму дня. Процесс адаптации начинался с постепенного увеличения времени пребывания ребенка в ДОУ. Родители также вовлекались в этот процесс, посещая занятия вместе с детьми, участвуя в мероприятиях чаще в качестве зрителей. Педагоги уделяли внимание созданию комфортной и безопасной среды, где каждый ребенок чувствовал себя защищенным и принятым. Не существовало чётких регламентов деятельности в адаптационный для ребенка период, педагоги опирались на опыт и интуицию, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Тема профилактики дезадаптации детей раннего возраста к посещению дошкольных образовательных учреждений не является новой в психологии и педагогике. В отечественной науке она активно обсуждалась ещё с советского периода. Уже в 30-е годы XX века Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин исследовали специфику психического развития детей дошкольного возраста, подчеркивали важность создания

благоприятных условий для их социализации и отмечали риски возникновения дезадаптации.

В 70-80-х годах прошлого века внимание к проблеме адаптации детей к ДОУ усилилось. Было накоплено значительное количество эмпирических данных, подтверждающих высокую распространенность дезадаптивных реакций у детей в первые месяцы посещения детского сада. Это привело к появлению целого ряда методик и программ по профилактике и преодолению дезадаптации детей к посещению ДОУ. В работах Н.Я. Михайленко, Т.А. Кравцовой и Л.И. Божович предложены комплексные подходы, включающие в себя подготовку родителей, создание адаптивной среды в ДОУ, а также использование игровых и развивающих технологий.

В XXI веке тема профилактики дезадаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ продолжает оставаться актуальной. Современные исследования фокусируются на индивидуальных особенностях детей, на влиянии социокультурных факторов и на использовании новых технологий для повышения эффективности адаптации детей к посещению ДОУ.

Введение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» оказало значительное влияние на процесс адаптации детей раннего возраста к посещению дошкольных образовательных учреждений. До внедрения нового документа в законодательстве подход к адаптации носил преимущественно практический характер, фокусируясь на постепенном увеличении времени пребывания ребенка в ДОУ. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы принципы организации этого процесса: индивидуальный подход (подчеркнута необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, его темпа развития и потребностей; далее акцент сделан на создании развивающей психолого-педагогической среды в ДОУ, стимулирующей познание, творчество и социальное взаимодействие; также отмечена важность взаимодействия с семьей, организация тесного сотрудничества между педагогами и родителями в процессе адаптации ребенка к посещению ДОУ.

В результате, процесс управления адаптацией объективно стал более комплексным и целенаправленным. Разработаны методические рекомендации, учитывающие возрастные особенности детей, психолого-педагогические принципы и требования ФГОС ДО. В этих рекомендациях можно выделить как количественные (рекомендации по продолжительности периода адаптации, режима пребывания), так и качественные параметры (создание комфортной среды, индивидуальный подход к каждому ребенку, активное вовлечение родителей в образовательный процесс). Развитие психолого-педагогической науки обеспечило специалистов ДОУ новыми диагностическими методиками и приемами профилактики/психокоррекции дезадаптации детей к первому в их жизни образовательному учреждению. Акцент сместился на создание условий для самостоятельного выбора деятельности, развитие творческих способностей и личностных качеств. Родители стали более активно участвовать в жизни ДОУ в качестве активных субъектов образования, педагоги старались установить тесный, неформальный контакт с семьями воспитанников. При этом сохранялось значение коллективных игр и мероприятий, способствующих социализации детей. Педагоги учитывают не только общие возрастные особенности, но и темперамент, уровень развития и семейную ситуацию каждого ребенка. На практике используются различные методики смягчения процесса адаптации детей к посещению ДОУ, например, к постепенному увеличению

времени пребывания детей в ДОУ добавлены приемы игровой терапии, методы развития у детей навыков самостоятельности.

Важно отметить, что современная система образования стремится к созданию условий, максимально приближенных к домашней среде. В ДОУ создаются уютные зоны для отдыха и игр, организуются совместные мероприятия с родителями, создается комфортная развивающая среда, способствующая познавательной активности детей.

Однако, несмотря на наличие регламентов и рекомендаций, адаптация остается процессом, требующим педагогической гибкости и учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Важно помнить, что не существует универсального способа, успех адаптации зависит от тесного сотрудничества педагогов и родителей, проявления педагогической компетентности, терпения и гибкости всеми участниками образовательного процесса.

Перейдём к анализу опыта изучения адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и форм профилактики дезадаптации психолого-педагогическими средствами. В связи с этим интересной представляется статья на тему «Изучение адаптации детей раннего возраста к посещению дошкольных образовательных учреждений» автора И.С. Ивановой и А.А. Абросимовой. Авторы выявили особенности процесса адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада № 26 «Золотой ключик» г. Новосибирска. В исследовании авторы использовали следующие методы: наблюдение, анкетирование родителей, педагогическое тестирование. И.С. Ивановой и А.А. Абросимовой были выделены три этапа адаптации детей (начальная адаптация, переходный период, устойчивое привыкание). Авторы определили факторы, влияющие на успешность адаптации (психологическая готовность ребенка, поддержка семьи). И.С. Ивановой и А.А. Абросимовой был сделан вывод о необходимости индивидуализированной работы педагогов с детьми и родителями для снижения уровня стресса и повышения эффективности адаптации детей к ДОУ [12].

Проанализируем статью «Формы профилактики дезадаптации детей к детскому саду» авторов П.Н. Сидорова и О.О. Кузнецовой. Авторами разработаны эффективные формы профилактической работы с целью предотвращения нарушений адаптации у детей к ДОУ. В процессе исследования авторами были использованы: сравнительный анализ методик профилактики, интервью с воспитателями. Наиболее эффективными формами профилактики дезадаптации детей к детскому саду П.Н. Сидоровым и О.О. Кузнецовой признаны постепенное введение ребенка в детский сад, консультативная помощь родителям, использование игровых методов. В итоге авторы делают вывод о важности комплексной профилактики дезадаптации детей к детскому саду, включающей работу с ребенком, семьей и персоналом ДОУ [18].

Рассмотрим статью И.В. Антоновой, С.А. Кузюриной, О.В. Антонова, Е.В. Щерба «Современные подходы к профилактике дезадаптационного синдрома у детей в дошкольных образовательных учреждениях». В статье рассматриваются три основных направления профилактики синдрома дезадаптации детей в дошкольных образовательных учреждениях: мероприятия по подготовке к поступлению ребенка раннего возраста и прогнозирование тяжести адаптации, организация режима дня и отдыха детей в процессе адаптации, а также контроль состояния здоровья и коррекция выявленных нарушений. Авторы пишут, что форма адаптации ребенка зависит от многих факторов, таких как резидуально-органический фон, когнитивные способности ребенка, навыки и

умения, психоэмоциональное состояние, а также стиль поведения родителей, их активное участие в воспитании и подготовке ребенка к пребыванию и обучению в детском коллективе. И.В. Антонова пишет, что в этом направлении важным представляется совместная роль медицинских работников и педагогов по своевременному выявлению нарушений здоровья ребенка раннего возраста и их коррекции [5].

И.В. Антонова, С.А. Кузюрина, О.В. Антонов, Е.В. Щерба пишут, что для успешной адаптации ребенка к пребыванию в ДОУ родителям необходимо правильно организовать подготовку ребенка к пребыванию в детском саду под контролем врача-педиатра и специалистов детской поликлиники. Необходимо заранее социализировать ребенка, обучить его элементарным правилам гигиены, следить за его психологическим состоянием, физическим и нервно-психическим развитием. В целом, степень тяжести адаптации будет зависеть от уровня физической и психической зрелости ребенка, а также от его социальной готовности к посещению ДОУ. А это обстоятельство в свою очередь требует от родителей и врача-педиатра активных совместных усилий по подготовке ребенка раннего возраста к поступлению в организованный детский коллектив.

Проанализируем статью Н.А. Серебряковой «Опыт работы по снижению риска дезадаптации детей раннего возраста к условиям детского сада». Автором описана работа по снижению риска дезадаптации детей раннего возраста к условиям детского сада в одном из ДОУ г. Читы. Н.А. Серебрякова пишет, что адаптационный процесс у детей к посещению ДОУ проходит три фазы:

1. Острую фазу: частые соматические заболевания, нарушение сна, аппетита, снижение речевой и игровой активности (длится примерно 1 месяц).

2. Подострую фазу: все сдвиги первого месяца уменьшаются и регистрируются по отдельным параметрам, но общий фон развития замедлен (длится 3–5 месяцев).

3. Фазу компенсации: негативные симптомы проходят, ускоряется темп развития [17, с.51].

Н.А. Серебрякова пишет, что многие особенности поведения ребенка в период адаптации к детскому саду пугают родителей, у них повышается уровень тревожности. В связи с этим, в ДОУ проводится работа по снижению риска дезадаптации как с детьми, так и с родителями. Н.А. Серебрякова отмечает, что также нельзя забывать и о том, что сам воспитатель, работая с новыми детьми и родителями, проживает процесс адаптации и ему необходима психологическая поддержка, забота о собственном здоровье и формирование умения саморегуляции. Таким образом, Н.А. Серебрякова поставила задачу осуществлять работу по предупреждению риска дезадаптации детей к условиям детского сада по трем направлениям: Работа с детьми. Работа с родителями. Работа с педагогами.

Н.А. Серебрякова выделила следующие направления работы в период адаптации детей к посещению ДОУ:

I. Работа с детьми в период адаптации.

1.Проведение мероприятий, направленных на поддержание и повышение иммунитета ребенка.

2. Индивидуальный режим ребенка.

- Приход ребенка вместе с родителями во время прогулки.

- Посещение вместе с мамой групповой комнаты во второй половине дня, экскурсия по группе.

- Пребывание ребенка в группе в первые три дня по два-три часа.

3. Организация развивающей предметно – пространственной среды: наличие уголков настроения и уединения, наличие ярких, интересных игрушек, сенсорной юбки, средств ТСО, аудиотека с записями классической музыки для детей, звуками природы, колыбельных песен и пр.

4. Создание благоприятного психологического климата в группе: называние детей по имени, которым его называют дома, использование тактильного контакта.

5. Организация детской деятельности: слушание музыкальных произведений, чтение потешек, чередование видов детской деятельности, создание у детей установок на предстоящие виды деятельности, спокойное проведение всех режимных моментов (нельзя заставлять детей что-то долго ждать), приучать детей активно участвовать в режимных моментах (все, что может ребенок выполнять сам, он выполняет самостоятельно), организовать совместную деятельность детей, особенно рисование, хороводные игры.

II. Работа с родителями.

1.Создание доверительных отношений с родителями.

2. Выработка единых требований к ребенку (со стороны родителей и педагогов).

3. Анкетирование родителей, с целью выявления индивидуальных особенностей и потребностей ребенка.

4. Индивидуальные беседы и консультации.

5. Оформление стендовой информации, памяток, буклетов.

6. Совместные досуги.

III. Работа с педагогами.

1. Проведение мероприятий, направленных на поддержание/повышение иммунитета педагогов (прием витаминов, фито чаи).

2. Консультирование педагогов (групповое и индивидуальное), оформление памяток, буклетов с рекомендациями.

3. Проведение релаксационных упражнений у педагогов: «Успокаивающее дыхание»: сделать глубокий вдох, направляя воздушный поток вниз живота, задержать дыхание на пару секунд, потом медленно выпустить [17, с.55].

Накопленный эмпирический опыт изучения адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и форм профилактики дезадаптации психолого-педагогическими средствами свидетельствует о важности комплексного подхода к изучению адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и разработке эффективных форм профилактики дезадаптации. Наиболее эффективными формами профилактики дезадаптации детей к посещению ДОУ современными педагогами-психологами признаны постепенное введение ребенка в детский сад, консультативная помощь родителям, использование игровых методов.

Серьезным ресурсом преодоления дезадаптации ребенка при посещении ДОУ обладает психологическая профилактика. Профилактика в работе педагога-психолога дошкольных образовательных учреждений представляет собой целенаправленную деятельность, направленную на предупреждение возможных проблем развития, поведения и эмоционального состояния воспитанников, создание условий для успешной адаптации и благоприятного протекания всех этапов пребывания ребенка в образовательном процессе. Ключевые направления профилактики включают:

1. Психолого-педагогический мониторинг, т.е. регулярное отслеживание особенностей развития каждого ребенка, выявление факторов риска и своевременное принятие мер по предупреждению трудностей.

2. Создание комфортной образовательной среды, т.е. организацию пространства ДОУ таким образом, чтобы оно соответствовало потребностям и интересам детей разного возраста, поддерживало чувство защищенности и уверенности.

3. Работу с семьями, т.е. консультации, беседы, семинары для родителей, направленные на формирование правильных представлений о развитии ребенка, взаимодействие с ним в семье и преодоление кризисных ситуаций.

4. Коррекционно-развивающую работу, т.е. проведение занятий и мероприятий, направленных на развитие необходимых навыков и качеств у детей, помощь детям с особыми образовательными потребностями.

5. Обучение персонала, т.е. повышение квалификации педагогов и других работников ДОУ в области психологии детства, обучение методикам диагностики и коррекции поведенческих отклонений [8, с.112].

Профилактика как вид деятельности педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении заключается в активной и направленной работе, ориентированной на предотвращение возникновения потенциальных трудностей в развитии и поведении детей, обеспечение комфортного и эффективного перехода ребёнка в систему общественного воспитания и образования. Выделим ключевые компоненты сущности профилактики, значимые в преодолении дезадаптации ребенка в ДОУ:

1. Диагностика рисков, т.е. раннее выявление индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребёнка, определение предрасположенностей к проблемам в обучении, социальном взаимодействии, эмоциональном состоянии.

2. Планомерная коррекционная работа, т.е. внедрение специальных программ и технологий, направленных на устранение выявленных недостатков и создание оптимальных условий для личностного роста ребёнка.

3. Формирование положительной мотивации, т.е. стимуляция интереса к познанию окружающего мира, стимулирование активности и самостоятельности, содействие развитию позитивного отношения к себе и окружающим.

4. Взаимодействие с семьёй, т.е. информирование родителей о принципах правильного воспитания, оказание психологической поддержки семьям, нуждающимся в помощи и консультациях.

5. Разработка профилактических мероприятий, т.е. организация совместных мероприятий с участием детей и взрослых, проведение тематических занятий, направленных на гармонизацию детской психики и улучшение социального климата в группе [9, с.88].

Профилактика в ДОУ – это комплекс мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья дошкольников, а также на недопущение деструктивных явлений, таких как травматизм, заболеваемость, отклонения в поведении и развитии детей [10].

Выделим некоторые мероприятия профилактики в ДОУ комплексного характера:

1. Контроль за состоянием здоровья детей проводится с целью последующей медико-психолого-педагогической коррекции нарушений и недостатков.

2. Организация правильного сбалансированного питания включает соблюдение возрастных норм потребности в белках, жирах и углеводах, использование йодированной соли, витаминизацию пищи и другие меры.

3. Медико-педагогическая работа включает контроль за соблюдением светового, теплового и воздушного режимов в детском саду, правильной расстановки мебели, режима дня.

4. Просветительская работа проводится среди родителей и сотрудников, например, в форме консультаций на разные темы, связанные со здоровьем.

5. Закаливающие мероприятия, в которых используются естественные природные факторы (воздух, воду, солнце) для повышения функциональных возможностей организма.

6. Физкультурные и физкультурно-музыкальные развлечения проводятся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, состояния их здоровья, эмоционального настроя и физической подготовленности [7, с.12].

Для координации профилактической деятельности в ДОУ существует совет профилактики – структура, которая объединяет усилия педагогов, медицинских работников, психологов, социальных педагогов и родителей.

Профилактическая работа позволяет улучшить психологическое состояние участников образовательных отношений, что оказывает гармонизирующий эффект на детей, родителей и педагогический состав ДОУ.

Таким образом, профилактика выступает важным инструментом профессиональной деятельности педагога-психолога, позволяющим создать условия для полноценного и здорового развития каждого воспитанника с момента его поступления в учреждение. Сущность профилактики заключается в обеспечении комплексной системы превентивных мер, нацеленных на поддержание и улучшение общего благополучия ребёнка в условиях ДОУ, способствующих формированию здоровой личности, готовой эффективно интегрироваться в общество.

Для эффективной профилактики используются разнообразные методы и формы, среди которых выделяют методы первичной профилактики:

1. Групповые занятия с элементами арт-терапии. Такие занятия помогают детям выразить свои переживания, снизить уровень тревожности и сформировать положительное отношение к детскому саду.

2. Игровые методики, позволяющие ребенку постепенно войти в новую социальную среду, освоить правила поведения и коммуникации с другими детьми и взрослыми.

3. Музыкально-двигательные мероприятия, направленные на снятие мышечного напряжения, улучшение координации движений и активизацию положительных эмоций.

4. Индивидуальное сопровождение специалистами-психологами и педагогами, которые проводят диагностику уровня адаптации, оказывают необходимую поддержку и разрабатывают программы индивидуальной коррекции.

5. Совместные проекты родителей и детей, призванные укрепить связь между домом и детским садом, обеспечить преемственность воспитания и способствовать снижению тревоги у ребенка [2, с.36].

Вторичные методы профилактики:

1. Метод активного слушания и эмпатии, позволяющий ребенку чувствовать понимание и заботу со стороны взрослых, формируя доверие и открытость.

2. Диалоговая форма взаимодействия, основанная на обмене мнениями, обсуждением возникающих вопросов и проблемах, улучшении взаимопонимания и принятия друг друга.

3. Использование сказкотерапии и куклотерапии, которые способствуют раскрытию внутреннего мира ребенка, облегчают выражение чувств и мыслей, позволяют моделировать ситуации и находить выходы из сложных обстоятельств.

4. Психологическое просвещение родителей, направленное на ознакомление с особенностями возрастного развития, типичными проблемами адаптации и способами их преодоления.

5. Проведение тренингов и семинаров для педагогов, посвящённых вопросам распознавания ранних симптомов дезадаптации и выбора оптимальных педагогических подходов [3, с.37].

Вышеперечисленные методы обеспечивают комплексное воздействие на разные уровни адаптации ребенка, позволяя значительно сократить риски возникновения серьезных проблем и обеспечивая полноценное включение ребенка в жизнь коллектива детского сада.

Формы профилактики дезадаптации детей к посещению ДОУ посредством психолого-педагогических средств многообразны и направлены на создание комфортных условий для ребёнка, обеспечение плавного перехода в новый социальный контекст и снижение тревожности. Среди основных форм можно выделить:

1. Консультативную работу с родителями:

- Проведение родительских собраний, семинаров и лекций, где специалисты разъясняют принципы адаптации, знакомят с правилами посещения ДОУ, предоставляют рекомендации по поддержке ребёнка в домашних условиях.

- Индивидуальные консультации психолога и педагога, направленные на решение специфических проблем отдельных семей.

2. Диагностико-коррекционные мероприятия:

- Раннюю диагностику уровня адаптации и степени дискомфорта ребёнка.

- Использование специализированных тестов и наблюдений для оценки эмоционального состояния, уровня тревожности и сформированности навыков общения.

- Подбор индивидуальных коррекционных программ для тех детей, которым трудно приспособиться к новым условиям [4, с. 22].

3. Арт-терапию и игротерапию [5, с. 26]:

- Творческие занятия рисованием, лепкой, музыкой, танцами, театром, создающими атмосферу эмоционального комфорта и свободы самовыражения.

- Интерактивные игры, направленные на сплоченность группы, формирование дружеского общения и навыков разрешения конфликтных ситуаций.

4. Ознакомительные экскурсии и визиты:

- Постепенная интеграция ребёнка в группу путём кратковременных посещений ДОУ вместе с родителем, знакомства с помещениями, режимом дня, персоналом.

- Тщательно организованное первое пребывание в детском саду, сопровождаемое поддержкой психолога и воспитателя.

5. Создание благоприятной атмосферы:

- Привлечение детей к совместной творческой деятельности, созданию игрушек своими руками, украшению помещения группы.

- Поддержание доброжелательной обстановки, поощрения достижений каждого ребёнка вне зависимости от успехов и темпов освоения материала.

В психологической литературе понятие адаптации интерпретируется с акцентом на индивидуальные, личностные качества и структуру личности в целом, на специфику взаимодействия личности и социальной среды, на реализацию усвоенных ценностей и личностного потенциала, на активность личности. В ряде работ понятие адаптации личности рассматривается через «призму» соотношения с понятием социализации и развития личности.

Изучение адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и формы профилактики дезадаптации представляют важную область современных научных исследований и практической деятельности. Современные исследования показывают, что период адаптации ребенка к детскому саду является критическим этапом, который оказывает значительное влияние на его последующее развитие. Важнейшие ее аспекты изучаются в разных направлениях: в частности, через анализ особенностей нервной системы ребенка (исследователи обращают внимание на роль индивидуальных различий в уровне возбудимости, чувствительности, утомляемости детей, определяя их значение для успешного прохождения адаптации). Значимым ракурсом исследований является анализ факторов окружающей образовательной среды. Здесь особое внимание уделяется влиянию условий ДОУ (организация пространства, содержание занятий, атмосфера в группе) на процесс адаптации. Наконец, предметом рассмотрения становятся семья и родители ребенка. Исследование семейного окружения, стиля воспитания, взаимоотношений внутри семьи показывает важность участия родителей в подготовке ребенка к новому этапу жизни.

Практически используемые формы профилактики дезадаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ основываются на научно обоснованных рекомендациях и опыте работы педагогов и психологов, во-первых, по интегративной семейной терапии, т.е. привлечении родителей к участию в занятиях, участие в экскурсиях, мероприятиях, направленных на сближение ребенка с новыми условиями. Во-вторых, применению игровой терапии, т.е. активном применении игрового метода, позволяющего детям комфортно воспринимать новые обстоятельства, формировать положительные ассоциации с детским садом. В-третьих, арт-терапии, т.е. творческих занятиях, занятиях музыкой, изобразительной деятельности, способствующей снятию напряжения у детей, выражению детьми эмоций, укреплению межличностных контактов в детском коллективе. В-четвертых, на мониторинге и диагностике, т.е. регулярном обследовании состояния ребенка, оценке уровня адаптации ребёнка, учете индивидуальных особенностей и реакций детей.

Несмотря на достигнутые успехи, в представленной нами теме остаются нерешенные вопросы, касающиеся глубины понимания процессов адаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ и оптимального подбора профилактических мероприятий по профилактики дезадаптации детей раннего возраста к посещению ДОУ. Это создает перспективы дальнейших исследований.

Список литературы

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / Сост. Н.В. Соколовская. - Волгоград: Учитель, 2020. - 188 с.

2. Адаптация к детскому саду. Как помочь ребенку? / А.И. Васина [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.7ya.ru/article/Adaptaciya-k-detskom-sadu-Kak-pomoch-rebenku/ (дата обращения 20.08.2025).

3. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи: пособие для воспитателей / О.Г. Заводчикова. - М.: АСТ, 2021. - 79 с.

4. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: сборник / Сост. А.С. Русаков; худож. Н. Ильницкая. - СПб.: Речь; М.: Сфера, 2021. - 125с.

5. Антонова И.В., Кузюрина С.А., Антонов О.В., Щерба Е.В. Современные подходы к профилактике дезадаптационного синдрома у детей в дошкольных образовательных учреждениях / И.В. Антонова, С.А. Кузюрина, О.В. Антонов, Е.В. Щерба [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-profilaktike-dezadaptatsionnogo-sindroma-u-detey-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah?ysclid=meusbvs6y4694819101 (дата обращения 20.08.2025).

6. Баранова М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов Н/Д: Феникс, 2021. – 151с.

7. Беленок О.Г. Профилактика дезадаптации детей, поступающих в дошкольное образовательное учреждение / О.Г. Беленок [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-profilaktike-dezadaptatsionnogo-sindroma-u-detey-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah?ysclid=meusbvs6y4694819101 (дата обращения 20.08.2025).

8. Белкина В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям / В.Н. Белкина, Н.Н. Васильева, Н.В. Елкина и др. – Ярославль: Академия, 2021. – 255с.

9. Буре Р.Н. Социальное развитие ребенка / Под ред. О.Л. Зверевой. - М.: Просвещение, 2024. - 226 с.

10. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детсад / Н.Д. Ватутина [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://studfiles.net/preview/4018489/ (дата обращения 10.08.2025).

11. Доронова Т.И. Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду: методическое руководство.- М.: Просвещение, 2020. - 175 с.

12. Иванова И.С., Абросимова А.А. Изучение адаптации детей раннего возраста к посещению дошкольных образовательных учреждений / И.С. Иванова, А.А. Абросимова [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-psihologicheskoy-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-doshkolnomu-obrazovatelnomu-uchrezhdeniyu?ysclid=meusx71gca271885494 (дата обращения 20.08.2025).

13. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. - М.: Академия, 2021. - 176 с.

14. Лапина И.В. Адаптация детей при поступлении в детский сад. Программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия. - М.: Учитель, 2021. - 733 с.

15. Печора К. Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста : актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи / К. Л. Печора. – Москва : Изд-во Скрипторий, 2023. -95с.

16. Савушкин С.Н. Адаптация к детскому саду. Методическое пособие. Информация для детей и родителей. - М.: Сфера, 2021. - 862 с.

17. Серебрякова Н.А. Опыт работы по снижению риска дезадаптации детей раннего возраста к условиям детского сада / Н.А. Серебрякова, О.В. Кузьмина // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С.51-55.

18. Сидоров П.Н., Кузнецова О.О. Формы профилактики дезадаптации детей к детскому саду / С.С. Сидоров, О.О. Кузнецова [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-proyavleniyah-dezadaptatsii-starshih-doshkolnikov-k-obrazovatelnoy-srede-doshkolnoy-organizatsii?ysclid=meusytn7hm190266767 (дата обращения 21.04.2025).

19. Соколовская Н.В. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации. - М.: Учитель, 2021. - 537 с.

20. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. - М., 2020. – 213 с.

3.2. Социальное развитие дошкольников посредством изучения мира взрослых: экспериментальное исследование

Современный этап развития общества предъявляет высокие требования к социальной компетентности личности, ее способности к эффективному взаимодействию и адаптации в социуме. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет социально-коммуникативное развитие как одну из ключевых образовательных областей, направленную на «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками» [18], что конкретизируется в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [19]. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема социального развития детей дошкольного возраста, которое понимается как сложный процесс становления личности, усвоения социальных норм, ценностей, установок и моделей поведения [8; 10].

Как отмечал Л.С. Выготский, развитие высших психических функций происходит в процессе интериоризации социальных форм поведения, что подчеркивает определяющую роль социального окружения [3]. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для социального развития, когда дети проявляют естественный и активный интерес к миру взрослых, их профессиональной деятельности, социальным ролям и отношениям. Этот интерес представляет собой мощный ресурс для расширения социального опыта ребенка. Однако, как показывают современные исследования, у значительной части дошкольников наблюдается фрагментарность знаний о профессиях и трудности в понимании логики социальных ситуаций [23].

Проблема социального развития дошкольников широко освещена в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.И. Божович [2], Л.С. Выготский [3], Д.Б. Эльконин [25], Э. Эриксон [26] и др. В их исследованиях подчеркивается значимость социальной среды, общения и игровой деятельности в формировании личности ребенка. Несмотря на значительное количество работ в данной области, проблема целенаправ-

ленного ознакомления с миром взрослых как средства социального развития требует дальнейшей разработки и экспериментальной проверки эффективности конкретных педагогических средств.

В статье представлены результаты экспериментальной работы, выполненной под нашим научным руководством в процессе преддипломной практики студентов заочной формы обучения по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»). Исследование было направлено на оценку эффективности педагогического комплекса, ориентированного на социальное развитие старших дошкольников через освоение ими социального опыта взрослых. Экспериментальная работа проводилась на базе ГБДОУ детский сад №28 Московского района Санкт-Петербурга.

Методологическую основу исследования составили современные достижения в области социального развития дошкольников, отраженные в работах, посвященных развитию социального интеллекта [1; 11], эмпирическому моделированию социального развития [20], проектным технологиям в социально-эмоциональном развитии [17], а также исследованиям взаимодействия с семьей как условия успешной социализации [7; 22]. Теоретической базой послужили концепции развития социальных компетенций через игровую деятельность [4; 5] и современные подходы к организации социального развития в условиях реализации ФГОС ДО [6].

Теоретические положения были дополнены практическим опытом проектирования образовательных программ [15; 16]. Ключевым элементом такой программы стала диагностика воспитательного потенциала семьи, который рассматривается как основной ресурс для знакомства ребенка с социальными ролями и нормами [12]. В рамках экспериментальной работы использовался алгоритм, позволяющий оценить, насколько эффективно семья транслирует ребенку культурные образцы и модели поведения взрослых. Для формирования конкретных компетенций у будущих педагогов, отвечающих за данное направление, применялись инновационные методы, включая геймификацию и работу с электронными ресурсами [13; 16]. Особое внимание в процессе исследования уделялось подготовке бакалавров к реализации обновленных стандартов, где патриотическое и социальное воспитание через призму мира взрослых выходит на первый план [14; 15].

Социальное развитие в психолого-педагогической литературе рассматривается как многогранный процесс. Л.В. Мардахаев определяет его как «количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания» [8]. А.В. Мудрик уточняет, что это процесс «овладения способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция установок в этой сфере» [10]. Таким образом, социальное развитие охватывает широкий спектр аспектов: от усвоения норм и правил до формирования социальной идентичности.

Мир взрослых представляет для ребенка-дошкольника сложную и многогранную систему социальных отношений, ролей и ценностей. Как отмечала Л.И. Божович, именно в процессе взаимодействия с окружающими ребенок удовлетворяет потребность в общении, которая служит фундаментом для развития остальных социальных потребностей [2]. Изучение мира взрослых, и в частности профессиональной деятельности, позволяет детям не только расширить свой кругозор, но и сформировать понимание социальной структуры общества, осознать взаимосвязь и значимость различных профессий, что способствует формированию уважительного отношения к труду.

Для выявления уровня социального развития детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование, в котором принимали участие воспитанники старшей группы в количестве 24 человек, в возрасте от 5 до 6 лет. Для диагностики использовался комплекс методик, на основе которого были выделены критерии и показатели (таблица 1).

Таблица 1 - Критерии и показатели для выявления уровня социального развития у старших дошкольников

№ п/п	Критерии	Показатели	Диагностический материал
1.	Эмоционально-отношенческий	• Стремится понимать эмоции других и свои собственные в различных ситуациях, осознавая причины их возникновения. • Проявляет эмоции адекватно ситуации, демонстрируя желание выразить свои чувства в соответствующих контекстах. • Интересуется окружающей действительностью, проявляя активную позицию по отношению к социальным взаимодействиям.	Методика «Диагностика социального интеллекта у старших дошкольников» (Н.В. Микляева)
2.	Когнитивный	• Знает, как прогнозировать последствия поведения людей в различных социальных ситуациях, осознавая их влияние на окружающих. • Понимает логику развития социальных ситуаций, включая взаимодействия и значение поведения людей в них. • Осознает уместность высказываний в конкретных ситуациях, что помогает ему лучше адаптироваться к социальным нормам.	Методика «Диагностика социального интеллекта у старших дошкольников» (Н.В. Микляева)
3.	Деятельностный	• Умеет устанавливать связь между фразой и ситуацией, демонстрируя способность к логическому мышлению. • Владеет навыками понимания окружающих и умением быть понятым ими, что способствует успешному общению. • Оценивает понимание социального поведения и его последствий, включая знания о профессиях взрослых, что формирует уважение к труду и его значению в обществе.	«Диагностическая методика изучения знаний о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста» (Е.Н. Удина, Ю.И. Бордун)

На основании критериев и показателей выделим характеристику уровней социального развития детей старшего дошкольного возраста:

Высокий уровень социального развития характеризуется комплексной сформированностью ключевых компонентов социального интеллекта. Дети данной категории демонстрируют устойчивую способность к адекватному распознаванию и выражению эмоциональных состояний в разнообразных социальных контекстах. Они успешно прогнозируют последствия поведения и анализируют причинно-следственные связи в социальных ситуациях, что позволяет им эффективно устанавливать взаимосвязи между вербальными высказываниями и соответствующими ситуациями. Особенностью данного уровня является развитое понимание мира профессий - дети не только свободно оперируют профессиональной терминологией, но и осознают социальную значимость

трудовой деятельности, ее ценность для общества. В коммуникативной практике проявляют выраженную инициативность и содержательность дискурса.

Средний уровень отличается частичной сформированностью структурных компонентов социального интеллекта. Дети испытывают ситуативные затруднения в интерпретации сложных эмоциональных состояний и понимании многоплановых социальных взаимодействий. Способность к прогнозированию поведенческих последствий проявляется фрагментарно, преимущественно в знакомых бытовых ситуациях. Представления о профессиональной деятельности носят обобщенный характер, при выполнении диагностических заданий требуется организующая помощь взрослого. Осознание социальной значимости труда присутствует, однако знания о специфике различных профессий остаются ограниченными и недостаточно систематизированными.

Низкий уровень социального развития проявляется в несформированности базовых компонентов социального интеллекта. Наблюдаются выраженные трудности в распознавании и дифференциации эмоциональных состояний, понимании логики развития социальных ситуаций. Способность к установлению связей между вербальными высказываниями и контекстом социального взаимодействия значительно ограничена. Профессиональные представления носят фрагментарный характер - дети затрудняются в назывании и элементарной характеристике профессий, не осознают социальной ценности трудовой деятельности. В коммуникативной практике преобладают реактивные формы поведения, отмечается низкая инициативность в социальном взаимодействии.

Комплекс включал 10 тематических занятий, таких как «Учитель – свет знаний», «Ветеринар: доктор для животных», «Спасатель: всегда готов прийти на помощь» и др. (таблица 2).

Каждое занятие сочеталось с сюжетно-ролевыми играми, что позволяло детям не только получать знания, но и активно «проживать» социальные и профессиональные роли, развивая эмпатию, навыки сотрудничества и коммуникации. Важным элементом стала работа с родителями, которых вовлекали в образовательный процесс через консультации, рекомендации по организации домашней игровой среды и участие в тематических мероприятиях.

После проведения занятий наблюдалось, что дети стали более терпимыми к выполнению поручений и стремились подражать положительным героям. Они активно обсуждали поведение героев и сравнивали его с собственным, что способствовало формированию положительных установок. Воспитанники с интересом участвовали в играх, демонстрируя высокий интерес к социальным ролям и профессиям.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов позволяет сделать вывод об эффективности проведенного комплекса занятий (рисунок 1).

На контрольном этапе низкий уровень социального развития был полностью нивелирован (0%), в то время как высокий уровень был выявлен у 52% детей. Для сравнения: на констатирующем этапе низкий уровень демонстрировали 29% детей по общему показателю социального развития и 41,67% - по критерию знаний о профессиях, а высокий уровень отсутствовал полностью. Существенный рост показателей наблюдался по всем диагностируемым критериям, при этом доля детей со средним уровнем развития сократилась с 71% до 48%, что свидетельствует о переходе значительной части воспитанников на более высокий уровень социального развития.

Таблица 2 - Комплекс занятий по социальному развитию дошкольников посредством изучения мира взрослых

№ п/п	Тема занятия	Цель	Ожидаемые результаты
1	Учитель – свет знаний	Сформировать представления о социальной роли педагога, профессиональных обязанностях и значимости педагогического труда.	Осознание важности образовательной деятельности, проявление уважения к учителю, понимание ценности знаний.
2	Работники сельского хозяйства: что растет на полях?	Раскрыть многообразие аграрных профессий и технологический процесс производства пищевых продуктов.	Понимание происхождения продуктов питания, уважение к сельскохозяйственному труду, знание основных агропрофессий.
3	Транспорт: кто нас везет?	Ознакомить с системой транспортных средств и профессиональными ролями в сфере перевозок.	Представления о работе транспортной системы, знание профессий, связанных с управлением транспортом.
4	Связь: как мы общаемся?	Продемонстрировать значимость коммуникационных профессий в организации социального взаимодействия.	Понимание способов дистанционного общения, осознание важности профессий, обеспечивающих связь между людьми.
5	Торговля: кто продает и покупает?	Сформировать представления о профессиональных ролях в сфере товарооборота и основах потребительского поведения.	Знание принципов работы торговых предприятий, умение ориентироваться в правилах совершения покупок.
6	Художник: мир в красках	Раскрыть специфику творческой профессии, познакомить с инструментами и техниками изобразительного искусства.	Развитие эстетического восприятия, творческого воображения, интереса к художественной деятельности.
7	Писатель: создатель историй	Ознакомить с особенностями литературного творчества, процессом создания книг и многообразием жанров.	Формирование интереса к чтению, понимание особенностей писательского труда, расширение литературного кругозора.
8	Мастера народно-прикладного искусства	Познакомить с традиционными ремеслами и технологиями создания изделий народных промыслов.	Уважение к культурному наследию, интерес к народному творчеству, ценностное отношение к ручному труду.
9	Ветеринар: доктор для животных	Сформировать представления о профессии ветеринара и способах заботы о животных.	Осознание важности заботы о животных, развитие эмпатии и ответственности по отношению к природе.
10	Спасатель: всегда готов прийти на помощь	Раскрыть содержание профессиональной деятельности спасателей и основы безопасного поведения.	Понимание героизма профессии, знание правил поведения в чрезвычайных ситуациях, готовность к взаимопомощи.

Качественный анализ полученных данных выявил положительную динамику по всем выделенным критериям. По эмоционально-отношенческому критерию у 52% детей сформировались устойчивые навыки понимания и распознавания эмоций, адекватного выражения чувств в различных социальных ситуациях. Значительные улучшения проявились в способности детей прогнозировать последствия поведения в социальных ситуациях, понимать нормы социального поведения, уменьшились затруднения в оценке действий других людей и прогнозировании последствий их поведения.

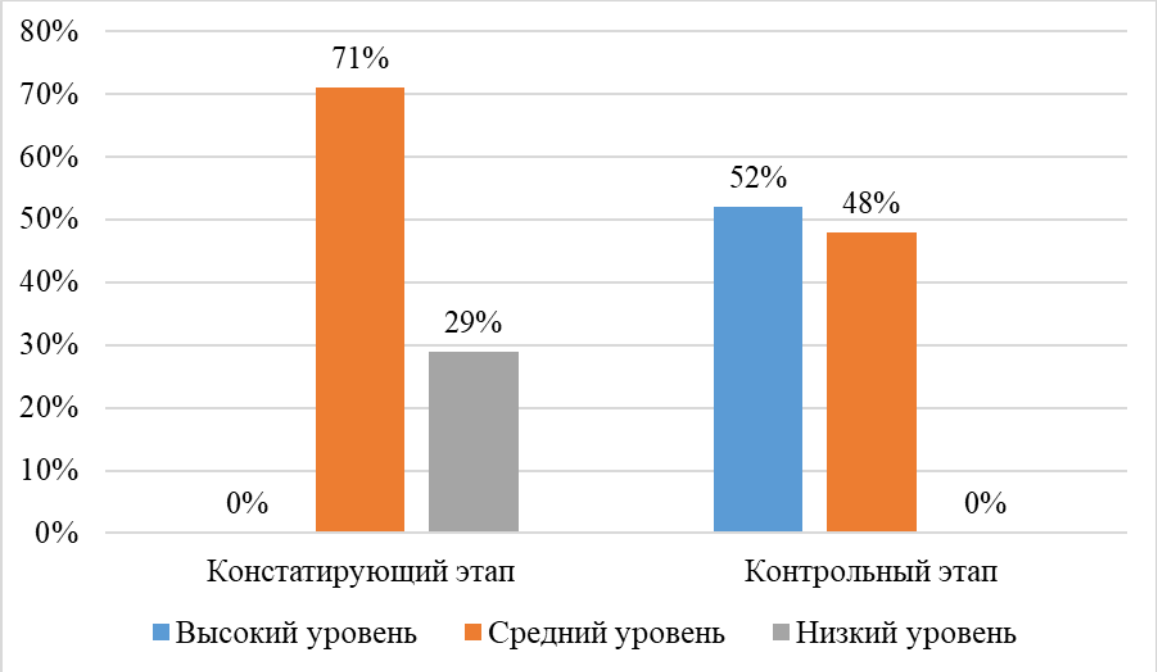


Рисунок 1 - Сравнительные результаты диагностики социального развития дошкольников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Особенно заметный прогресс наблюдался по когнитивному критерию. Дети продемонстрировали повышение способности понимать контекст высказываний, улучшение понимания того, как эмоциональная окраска может изменять значение фразы, возрастание способности сопоставлять фразу с ситуацией и объяснять, почему именно эта фраза подходит. Существенно развились способности понимать последовательность событий, выстраивать логическую цепочку в социальных ситуациях, соединять отдельные этапы в единую картину и объяснять причинно-следственные связи.

По деятельностному критерию повторная оценка практического применения социальных знаний показала, что большинство детей перестали испытывать затруднения в установлении связей между вербальными высказываниями и социальными ситуациями, в понимании окружающих людей и их социального контекста, а также в оценке социального поведения. Значительно повысился словарный запас детей, они стали понимать специфику различных профессий, демонстрировали понимание взаимосвязи профессии и инструментов, понимали и объясняли социальную значимость труда и проявляли осознание профессиональных интересов.

Результаты повторного анкетирования родителей подтвердили эффективность проведенной работы. Значительно возросло число родителей, считающих важным знакомить дошкольников с профессиями (с 45% до 82%), родителей, которые начали предоставлять детям информацию о своей работе (с 35% до 78%). Положительная динамика наблюдалась в вопросах, касающихся организации экскурсий и обсуждения профессий в контексте прочитанных книг и просмотренных фильмов. Улучшилась оценка родителями работы детского сада в направлении ознакомления детей с миром взрослых - количество положительных отзывов увеличилось с 52% до 89%.

Полученные результаты свидетельствуют о комплексном характере положительных изменений в социальном развитии детей. Разработанный и апробированный комплекс занятий показал высокую эффективность в развитии социальных навыков дошкольников через изучение мира взрослых. Наблюдаемые изменения подтверждают, что

предложенный подход является действенным инструментом для повышения уровня социального развития детей, улучшения их понимания социальных норм, развития эмоционального интеллекта и формирования адекватного социального поведения. Особую значимость имеет полное преодоление низкого уровня социального развития и формирование высокого уровня у более половины детей, что демонстрирует потенциал дальнейшего применения данной методики в практике дошкольного образования.

Теоретические аспекты, изложенные в данной статье, а также результаты эмпирического исследования подтверждают актуальность и эффективность целенаправленного ознакомления с миром взрослых как средства социального развития детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования была проведена диагностика, выявившая на констатирующем этапе преобладание среднего и низкого уровней социального развития. Разработанный и внедренный комплекс занятий, интегрирующий познавательные и игровые формы работы, доказал свою результативность. Повторная диагностика показала значительную положительную динамику: исчезновение низкого уровня и появление высокого уровня социального развития у более половины детей.

Реализация данного подхода способствует не только расширению кругозора и формированию конкретных знаний о профессиях, но и целостному развитию социального интеллекта ребенка: развитию эмпатии, способности к пониманию мотивов и последствий поведения, умению выстраивать продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Ключевыми условиями успешности данной работы являются системность, опора на игровую деятельность и активное партнерское взаимодействие с семьями воспитанников.

Полученные результаты имеют практическую ценность для педагогов дошкольных образовательных организаций и могут быть использованы при проектировании образовательного процесса, направленного на выполнение требований ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития детей.

Список литературы

1. Алиева М.Г., Казьмина Л.А. Актуальные проблемы развития социального интеллекта старших дошкольников // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования. – Чебоксары, 2025. – С. 214-215.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.

4. Ежова А.В. Роль сюжетно-ролевых игр в социально-коммуникативном развитии дошкольников // Технологии образования. – 2023. – № 2 (20). – С. 6-8.

5. Колонтай Е.В. Сюжетно-ролевая игра как способ развития умений старших дошкольников отражать социальные роли // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 5. – С. 49-54.

6. Кудрявцева М.В. Особенности социального развития дошкольников в дошкольной образовательной организации в условиях ФГОС ДО // Наука и инновации - современные концепции. – Москва, 2023. – С. 54-61.

7. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи как условие успешного социального развития дошкольников // Научная мысль: традиции и инновации. – Магнитогорск, 2022. – С. 57-59.

8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: полный курс: учебник для студентов вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 767 с.

9. Микляева Н.В. Экспресс-диагностика социального интеллекта детей дошкольного возраста. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 64 с.

10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов. – Москва: Академия, 2000. – 200 с.

11. Невзорова М.С., Терновская А.А. Состояние проблемы развития социального интеллекта у старших дошкольников в условиях детского сада в современной психологии // Образование XXI века: тенденции и взгляд в будущее. – Москва-Берлин, 2023. – С. 12-21.

12. Ничагина А.В. Алгоритм диагностики воспитательного потенциала семьи в соответствии с ФГОС // XXVIII Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. В 2-х томах. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 170-174.

13. Ничагина А.В. Возможности использования геймифицированных заданий в образовательной среде вуза // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. Материалы XII международной научной конференции / Отв. редактор М.И. Морозова. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 66-69.

14. Ничагина А.В. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров к патриотическому воспитанию дошкольников согласно федеральной программе // Патриотическое воспитание в современной России / Нагорнова А.Ю., Степаненко Л.В., Стерледев Р.К. [и др.]. – Ульяновск, 2024. – С. 105-114.

15. Ничагина А.В. Подготовка бакалавров к работе с обновленным стандартом (ФГОС НОО-2021) // Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография / Нагорнова А.Ю., Москалюк В.М., Троицкая Т.С. [и др.]. – Ульяновск, 2023. – С. 212-224.

16. Ничагина А.В. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине / А.В. Ничагина, А.А. Нечай // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 326-342.

17. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Николаева Н.С. Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29. – № 2 (119). – С. 339-354.

18. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 30.09.2025).

19. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 30.09.2025).

20. Рюмина Н.В. Эмпирическая проверка педагогической модели развития социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности

различной предметной направленности // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. – № 11 (80). – С. 747-756.

21. Смирнова А.С. Тренинг "Актеры и эксперты" для развития социально-эмоциональной сферы дошкольников и социально-коммуникативного развития детей // Планирование, проведение и толкование результатов научных исследований. – Уфа, 2025. – С. 220-222.

22. Соколова С.А., Щербакова М.В., Кожокарь С.В. Взаимодействие с родителями по вопросам социально-коммуникативного развития дошкольников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2023. – № 1. – С. 229-233.

23. Удина Е.Н., Бордун Ю.И. Диагностическая методика изучения знаний о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. – 2010. – № 5. – С. 40-45.

24. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как субъекта жизнедеятельности. – Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 456 с.

25. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.

26. Эриксон Э. Детство и общество. – Санкт-Петербург: Ленато, 1996. – 592 с.

3.3. Структурно-функциональная модель образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями: теоретическое обоснование и опыт внедрения

Современная образовательная политика Российской Федерации, ориентированная на реализацию принципов инклюзивности и индивидуализации в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», актуализирует необходимость создания гибких и адаптивных образовательных сред. Однако анализ современных исследований [2, 3, 7] выявляет системные проблемы в организации инклюзивного образования на муниципальном уровне:

- **фрагментарность методологических подходов** к проектированию образовательной среды для учащихся с ООП;
- **отсутствие целостных моделей**, интегрирующих теоретико-методологические основания и практические механизмы реализации;
- **дисбаланс ресурсного обеспечения** между городскими и сельскими образовательными организациями;
- **недостаточная разработанность инструментов** оценки эффективности инклюзивных практик.

Особую остроту данные проблемы приобретают в условиях устойчивого роста числа детей с ООП (на 25-30% за 2019-2024 гг. по данным [20]) и увеличения доли детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Сохраняющийся дефицит целостных моделей, интегрирующих теоретико-методологические основания и практические механизмы их реализации на муниципальном уровне, определяет актуальность и научную новизну настоящего исследования.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая апробация структурно-функциональной модели образовательной среды, обеспечивающей эффек-

тивное развитие личности учащихся с ООП в условиях муниципальной системы образования.

Задачи:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы построения образовательной среды для учащихся с ООП.

2. Проанализировать социально-демографический портрет и ресурсные возможности системы образования г.о. Красногорск для данной категории обучающихся.

3. Описать структурно-функциональную модель и представить опыт ее внедрения.

4. Оценить эффективность реализации модели и сформулировать практические рекомендации.

Методы сбора эмпирических данных

Этап 1. Аналитико-диагностический (2019-2020 гг.)

1. Контент-анализ документации образовательных организаций (n=45) образо-вательных программ, отчетов ППк, индивидуальных образовательных маршрутов.

2. Статистический анализ данных муниципальной системы образования за 5 лет [20].

3. Экспертные интервью с руководителями образовательных организаций (n=12).

Этап 2. Проектно-внедренческий (2020-2023 гг.)

1. Педагогическое проектирование и апробация структурно-функциональной моделин [5, 10].

2. Включенное наблюдение за реализацией модели в 15 пилотных организациях.

Этап 3. Оценочный (2023-2024 гг.)

1. Анкетирование родителей учащихся с ООП (n=287, репрезентативность 85%) [10].

2. Глубинные интервью с педагогами и специалистами сопровождения (n=25).

3. Сравнительный анализ динамики образовательных результатов учащихся (академическая успеваемость, социальная адаптация).

4. Экспертная оценка эффективности модели независимыми специалистами (n=8).

Методы обработки данных: качественный контент-анализ, статистическая обработка с использованием критерия χ^2, корреляционный анализ.

Методологический фундамент исследования составили:

- Аксиологический подход, акцентирующий ценности инклюзивного образования, гуманизма и личностного роста.

- Системный подход, позволяющий рассматривать образовательную среду как целостную систему взаимосвязанных компонентов.

- Структурно-функциональный подход (Т. Парсонс, Р. Мертон, адаптированный в педагогике), в рамках которого среда анализируется через призму ее структуры и выполняемых функций.

Теоретической базой выступили:

1. Концепция образовательной среды В.А. Ясвина, определяющая ее как систему условий для развития личности [14].

2. Социальная модель инвалидности (М. Оливер), смещающая фокус с ограничений ребенка на устранение барьеров среды [16].

3. Теория универсального дизайна обучения (Д. Роуз, Э. Мейер) и культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [17].

4. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева [4], в рамках которого развитие личности учащегося с ООП рассматривается как результат включения в специально организованную систему видов деятельности, что особенно значимо для проектирования процессуального блока модели.

5. Концепция эволюции отношений общества и государства к лицам с ООП Н.Н. Малофеева [6], раскрывающая закономерности становления системы специального и инклюзивного образования в России и позволяющая прогнозировать дальнейшие пути ее развития.

6. Теоретические положения Н.Д. Шматко [12] о вариативных моделях интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство, которые легли в основу проектирования структурно-функционального блока модели, предусматривающего многоуровневую систему образовательных маршрутов.

Исследование проводилось в период 2019-2024 гг. и включало следующие этапы:

Результаты и обсуждение:

1. **Анализ исходных условий в г.о. Красногорск.** Социально-демографический анализ выявил устойчивый рост числа детей с ООП (на 25-30% за 2019-2024 гг.). В структуре нозологий преобладают нарушения речи (35-40%), расстройства аутистического спектра (12-15%) и интеллектуальные нарушения (15%). Отмечается быстрый рост доли детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Значительная часть семей (40%) имеет доход ниже среднего по региону, что требует комплексной социально-экономической поддержки [11, 18, 19, 20].

Оценка инфраструктуры показала, что 95% школ оснащены средствами безбарьерной среды, 65% оборудованы сенсорными комнатами, 72% используют ассистивные и цифровые технологии. Кадровый потенциал системы инклюзивного образования округа насчитывает 868 специалистов (логопеды, дефектологи, психологи, тьюторы и др.), что составляет 18,7% от общего числа педагогов. Ключевую роль в оказании комплексной помощи играет МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»», выполняющий функции ресурсного центра.

2. **Структурно-функциональная модель образовательной среды**

Разработанная модель представляет собой многоуровневую систему, включающая пять взаимосвязанных блоков:

2.1. **Целевой блок:** Обеспечение инклюзивности, социализации и личностного развития учащихся с ООП.

2.2. **Теоретико-методологический блок:** научные основы и принципы инклюзивного образования.

2.3. **Структурно-функциональный блок:** организация физического и социального пространства (субъектный, объектный, социокультурный, организационно-деятельностный компоненты).

2.4. **Содержательный блок:** адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) и индивидуальные образовательные маршруты.

2.5. **Процессуальный блок:** технологии сопровождения, коррекции и развития, включая междисциплинарное взаимодействие.

3. **Опыт внедрения и эффективность модели.**

Внедрение модели в г.о. Красногорск позволило создать единое коррекционно-развивающее пространство [5, 10]. Ключевые практики:

– **приоритет дошкольной инклюзии:** 79,6% детей с ООП охвачены услугами дошкольного образования (группы компенсирующей и комбинированной направленности), что обеспечивает раннюю помощь и снижает потребность в интенсивной поддержке на школьном этапе.

– **многоуровневое школьное образование:** 18,1% обучающихся с ООП осваивают АООП в условиях инклюзии, в отдельных классах и в МБОУ «Образовательном центре «Созвездие»».

– **профессиональная ориентация и обучение:** 2,3% подростков с ООП получают профессиональные компетенции по востребованным рабочим профессиям.

– **амбулаторное сопровождение:** ежегодно более 9000 детей получают психолого-педагогическую и медико-реабилитационную помощь, что позволяет им оставаться в своих образовательных организациях.

На рисунке 1 изображена схема взаимодействия блоков структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ООП на примере г.о. Красногорск.

В таблице 1 описываются основные функциональные компоненты блоков структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ООП.

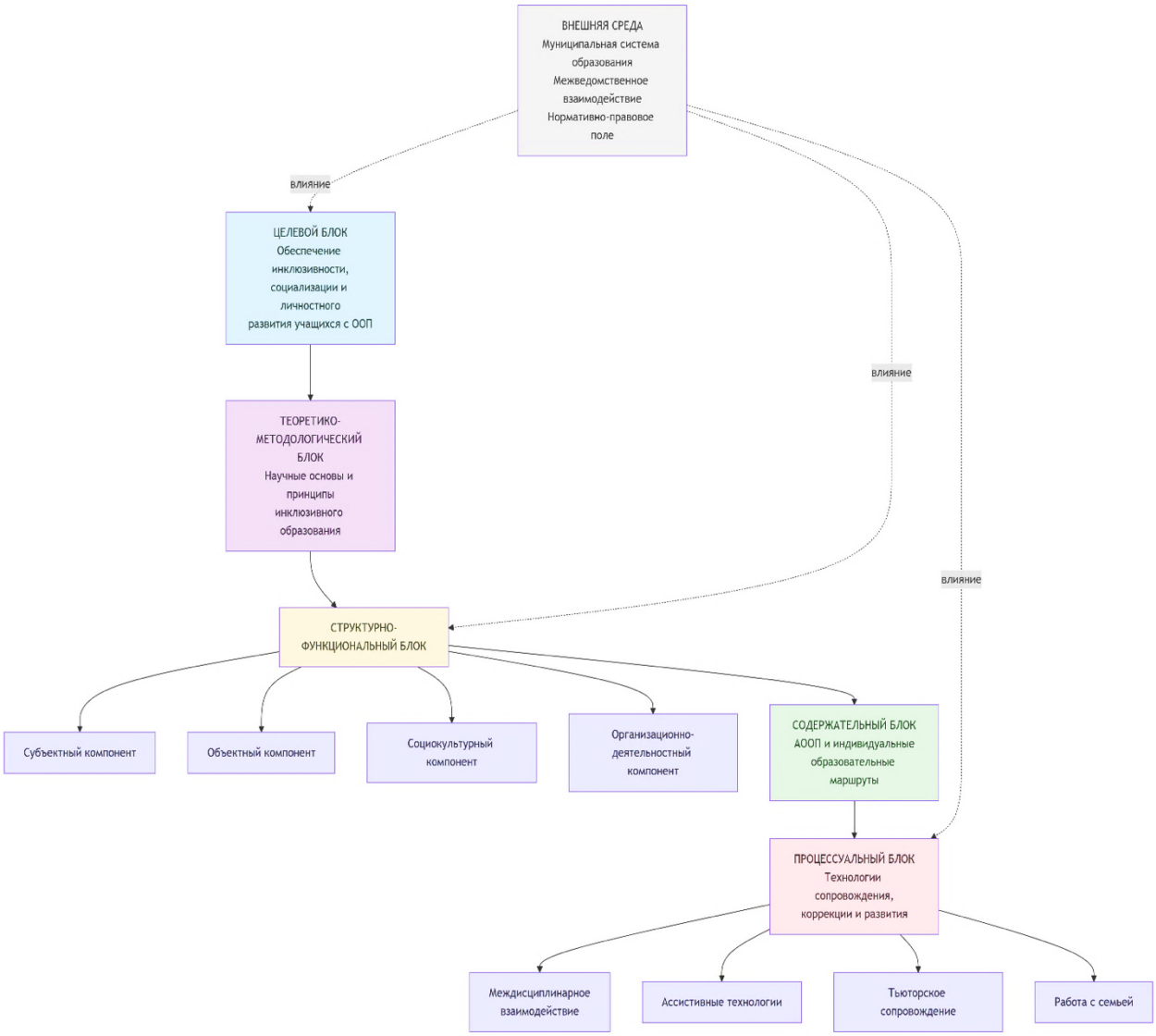


Рисунок 1 - Взаимодействие блоков структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ООП

Таблица 1 - Описание основных функциональных компонентов блоков структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ООП

Целевой блок (определяет стратегические ориентиры модели)	**Теоретико-методологический блок** (научная основа)	**Структурно-функциональный блок** (организационное ядро)
– инклюзивность образовательного процесса; – социализация учащихся с ООП; – личностное развитие и самореализация	– аксиологический, системный, структурно-функциональный подходы; – концепции Ясвина, Выготского, Леонтьева, Малофеева; – социальная модель инвалидности; – универсальный дизайн обучения –	– *субъектный компонент*: учащиеся, педагоги, родители, специалисты; – о*бъектный компонент*: материально-техническая база, ассистивные технологии; – с*оциокультурный компонент*: ценности, традиции, психологический климат; – о*рганизационно-деятельностный*: управление, планирование, контроль
Содержательный блок (образовательные программы)	**Процессуальный блок** (технологии реализации)	**Внешняя среда** (контекст реализации)
– адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП); – индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ); – коррекционно-развивающие программы	– междисциплинарное взаимодействие (МДК); – ассистивные и цифровые технологии; – тьюторское сопровождение; – психолого-педагогическое сопровождение; – активное вовлечение родителей	– муниципальная система образования; – межведомственное взаимодействие; – нормативно-правовая база; – социально-экономические условия

Описание общих подходов и статистических показателей эффективности модели было дополнено разработкой конкретных практических кейсов, иллюстрирующих применение структурно-функциональной модели в реальных образовательных ситуациях (см. Приложение 1). Эти кейсы демонстрируют, как теоретические принципы модели реализуются в повседневной работе различных специалистов – от учителей-предметников до социальных педагогов и родителей. Каждый кейс представляет собой пример решения типичных проблем, возникающих при организации инклюзивного образования, и показывает практическую ценность предложенной модели для всех участников образовательного процесса [1, 9, 13, 15].

Эффективность модели подтверждается высоким уровнем удовлетворенности родителей (79,5% отмечают улучшение доступности инклюзивного образования) и данными о росте социализации и академической успеваемости учащихся с ООП.

Представленная структурно-функциональная модель, апробированная в условиях г. о. Красногорск, демонстрирует свою эффективность, однако её успешная реализация требует целостного, скоординированного подхода на всех уровнях. Для решения этой задачи нами был разработан комплекс практических рекомендаций по применению **интегративного подхода** в рамках данной модели (см. Приложение 2). Данные рекомендации детализируют организационные, содержательно-методические и психолого-педагогические аспекты, обеспечивающие синергию усилий всех участников образовательного процесса и трансформацию модели в живую, динамичную систему сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями.

Проведенное исследование доказало продуктивность структурно-функционального подхода к проектированию образовательной среды для учащихся с ООП. Предложенная модель, апробированная в условиях г.о. Красногорск, демонстрирует свою эффективность за счет:

- системной интеграции всех компонентов среды;
- приоритета ранней помощи и дошкольной инклюзии;
- развития сетевого взаимодействия и междисциплинарного сопровождения;
- активного использования цифровых и ассистивных технологий.

Выявленные проблемы (неравномерность обеспечения ресурсами, необходимость дальнейшего развития кадрового потенциала) определяют направления дальнейшей работы. Опыт г.о. Красногорск может быть тиражирован в других муниципальных образованиях с учетом региональной специфики и представляет значительный научный и практический интерес для развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

Проведенное исследование позволило идентифицировать системные проблемы:

1. Неравномерность ресурсного обеспечения

- анализ проблемы: 35% сельских школ не имеют доступа к специалистам дефектологического профиля, тогда как в городских школах этот показатель составляет 15%;

Пути решения:

- создание мобильных междисциплинарных бригад;
- развитие дистанционного консультирования через ресурсный центр;
- развитие системы дифференцированного финансирования по принципу "деньги следуют за учеником

2. Дефицит кадрового потенциала

- анализ проблемы: только 42% педагогов прошли курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию; текучесть специалистов сопровождения достигает 28%

Пути решения:

- введение и развитие системы наставничества;
- разработка программ целевой подготовки и стажировок;
- создание центра карьерного роста для специалистов инклюзивного образования.

3.Нормативно-правовые барьеры

- анализ проблемы: отсутствие типовых регламентов межведомственного взаимодействия замедляет оказание комплексной помощи

Пути решения:

- разработка и апробация модельных муниципальных нормативных актов

Список литературы

1. Борисова, Н.В. Междисциплинарное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации / Н. В. Борисова, Е. Ю. Хитрюк. – Москва: Национальное образование, 2021. – 168 с. – (Инклюзивное образование).

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии / под ред. С.В. Алехиной. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2020. – 436 с.

3. Кукушкина, О.И. Инклюзивная практика в образовании: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 5–16. – DOI: 10.17759/pse.2021260301

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – Москва: Смысл; Академия, 2021. – 352 с.

5. Лямзин, М.А., Сюрин, С.Н., Сюрина, О.В. Адаптированные образовательные программы общего образования и практика их реализация в МБОУ "Образовательный центр "Созвездие"" (г.о. Красногорск Московской области) // Проблемы дошкольного и общего образования в Российской Федерации. – Ульяновск: Зебра, 2024. – С. 342-352.

6. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2019. – 319 с.

7. Назарова, Н.М. Теоретические и методологические основы инклюзивного образования // Специальное образование. – 2020. – № 3(59). – С. 14–25.

8. Рубцов, В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 5–18. – DOI: 10.17759/pse.2022270101.

9. Сунцова, А.С. Управление инклюзивным образованием на муниципальном уровне: проблемы и решения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2022. – № 5(74). – С. 34–42.

10. Сюрин, С.Н. Из опыта реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования г. о. Красногорск // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 5. – С. 140-148.

11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

12. Шматко, Н.Д. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольные учреждения: вариативные модели // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 4. – С. 22–30.

13. Яковлева, И.М. Социальная модель инвалидности в современном образовательном пространстве // Социологические исследования. – 2023. – № 2. – С. 70–79. – DOI: 10.31857/S013216250023789-2.

14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

15. Ainscow, M. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 24(1). – P. 1–15. – DOI: 10.1080/13603116.2020.1713066.

16. Oliver M. The Politics of Disablement. London: Macmillan, 1990.

17. Rose D.H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. ASCD, 2002.

18. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Inclusion and Education – All Means All. – Paris : UNESCO, 2023. – 450 p. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379878 (дата обращения: 15.10.2024).

19. Mitchell, D. What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies / D. Mitchell. – 3rd ed. – London : Routledge, 2020. – 460 p.

20. Федеральная служба государственной статистики. Образование в России – 2023: статистический сборник / Росстат. – Москва, 2023. – 258 с.

3.4. «Ресурсный класс» как инклюзивная модель образования детей с расстройствами аутистического спектра

Современная образовательная парадигма характеризуется устойчивым трендом на рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, что актуализирует задачи построения гибкой и эффективной системы инклюзивного образования.

Согласно данным Росстата, если в 1981 году в России насчитывалось 53 тыс. детей-инвалидов, то на начало 2023 года их число достигло 722 тыс., что составляет 2,4% от детского населения страны (рисунок 1).

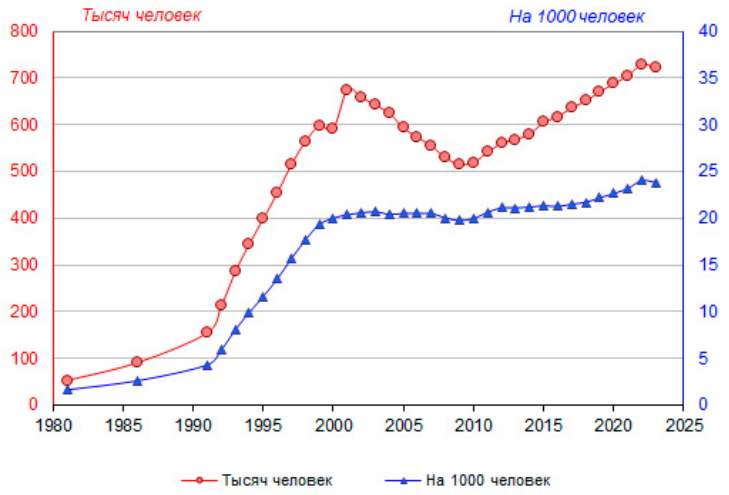


Рисунок 1- Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет

Аналогичная динамика наблюдается и в Мурманской области, где по состоянию на 1 сентября 2023 года обучается более 13 тыс. детей с ОВЗ, из которых свыше 7,5 тыс. – школьники (рисунок 2).

Особого внимания в этом контексте требует категория обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС). В последние десятилетия проблемы обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра стали объектом пристального внимания научного сообщества и общественности. Ключевой аспект данной проблематики – формирование образовательной среды, обеспечивающей не только успешную инклюзию обучающихся с РАС в общеобразовательное пространство, но и их психологический комфорт в процессе обучения.

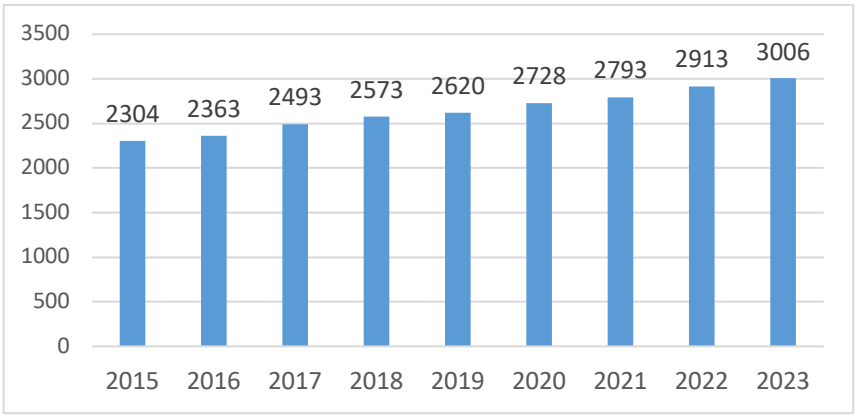


Рисунок 2 - Численность детей-инвалидов в Мурманской области

Согласно данным мониторинга Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, общая численность данной категории обучающихся в России в 2022 году достигла 45888 человек, что на 17% превышает показатель 2021 года (рисунок 3).

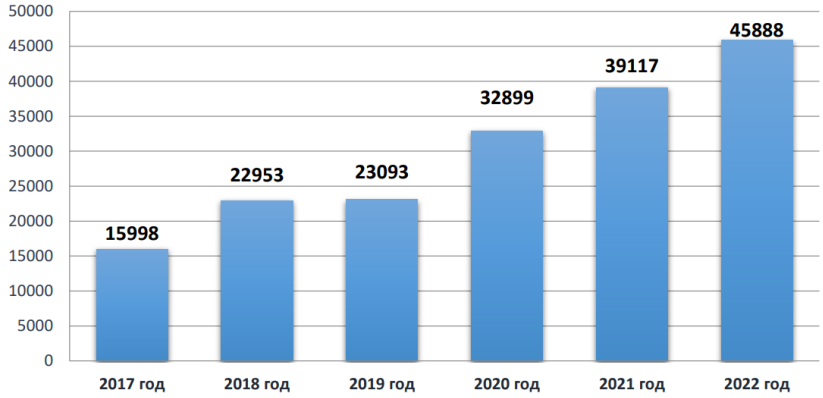
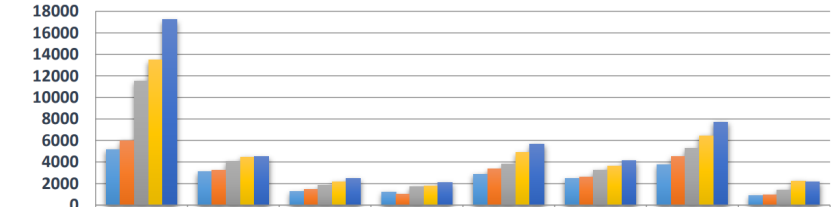


Рисунок 3 - Динамика численности обучающихся с РАС в России

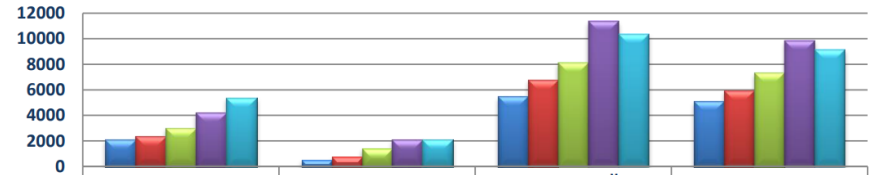
Положительная динамика отмечается во всех федеральных округах (рисунок 4).



	Центральный ФО	Южный ФО	Северо-Западный ФО	Дальневосточный ФО	Сибирский ФО	Уральский ФО	Приволжский ФО	Северо-Кавказский ФО
2018 год	5175	3111	1262	1201	2870	2472	3760	895
2019 год	6006	3215	1485	995	3339	2618	4493	942
2020 год	11526	4065	1833	1716	3789	3260	5291	1419
2021 год	13476	4463	2173	1803	4879	3650	6449	2224
2022 год	17216	4485	2451	2070	5678	4115	7709	2164

Рисунок 4 - Динамика численности обучающихся с РАС по федеральным округам

Анализ форм обучения выявляет преобладание коррекционных классов (38%), за которыми следуют индивидуальное обучение на дому (34%), инклюзивное обучение (20%) и модель «ресурсный класс» (8%) (рисунки 5, 6).



	общеобразоват. (инклюзивный) класс	инклюзивный класс + ресурсный класс	отдельный (коррекционный) класс	индивидуальное обучение на дому
2018 год	2118	529	5461	5138
2019 год	2370	758	6767	5944
2020 год	3016	1402	8103	7331
2021 год	4244	2081	11354	9870
2022 год*	5368	2105	10362	9172

Рисунок 5 – Динамика численности детей, получающих начальное, основное и среднее общее образование по различным моделям организации образования (без учета г. Москва)

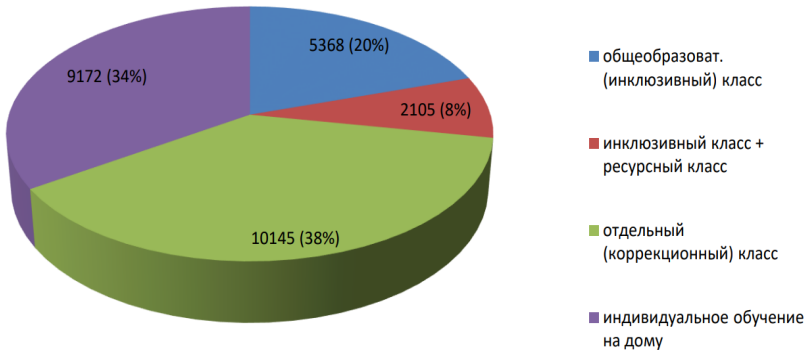


Рисунок 6 – Доля детей с РАС, получающих начальное, основное и среднее общее образование в различных формах

Мурманская область демонстрирует активное развитие системы поддержки обучающихся с ОВЗ, включая детей с РАС. В регионе реализуется трехуровневая модель психолого-педагогического и социального сопровождения (образовательная организация – муниципалитет – регион). На региональном уровне функционирует Центр дифференцированного обучения для детей с ТМНР и РАС (база ГОБОУ Мурманская КШ № 1). На уровне образовательных организаций создано 5 ресурсных классов для детей с РАС: один – в рамках программы губернаторского проекта «Арктическая школа» и четыре – за счет грантов из областного бюджета (по 2 967,6 тыс. рублей каждый), что свидетельствует о развитии практики применения модели «ресурсный класс» в условиях Арктического региона.

Анализ современных отечественных исследований позволяет утверждать, что в настоящее время модель «ресурсного класса» признается научно-педагогическим сообществом как одна из наиболее перспективных для обеспечения эффективного образования детей с РАС в условиях инклюзии. Нами были выявлены устойчивые теоретические тенденции и практические подходы, формирующие научный фундамент для реализации модели «ресурсный класс» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Современная образовательная парадигма характеризуется переходом от жестких, сегрегированных форм обучения к вариативным и гибким инклюзивным моделям, ориентированным на индивидуальный образовательный маршрут. Как справедливо отмечают А.М. Мазова, Е.Э. Мурадова и Е.В. Онищенко, выбор образовательной модели для ребенка с РАС должен определяться не диагнозом как таковым, а его актуальными возможностями и потребностями, что обуславливает необходимость создания «непрерывной образовательной вертикали» [8]. Этот тезис находит развитие в работах А.В. Виневской и Е.С. Тимченко, которые проводят сравнительный анализ систем специального и инклюзивного образования для лиц с РАС, подчеркивая глобальную тенденцию к их интеграции и взаимодополнению [1].

Критический взгляд на существующую практику представлен в исследовании Е.Б. Мукаетовой-Ладинской, где анализируются подходы к проблеме РАС в разных странах. Автор констатируют сохраняющийся разрыв между декларируемыми принципами инклюзии и реальной организацией процесса обучения, который зачастую не учитывает гетерогенность аутистических нарушений [18]. Преодолению этого разрыва и призвана способствовать модель ресурсного класса, выступающая в роли «адаптивного моста» между специальной и общей образовательными средами [5; 16].

В научной литературе модель «ресурсный класс» идентифицируется как одна из наиболее перспективных для обеспечения эффективной инклюзии. Е.М. Петрушина определяет ее как перспективу успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями развития, подчеркивая роль гибкого образовательного пространства, позволяющего дозировать учебную и социальную нагрузку [15]. Ж.В. Плужник и Н.В. Шемякина детализируют процесс проектирования данной модели, акцентируя внимание на функционале специалистов, задействованных в проектировании образовательной модели [16]. Эффективность ресурсного класса как системы сопровождения напрямую связывается с его способностью создавать специальные образовательные условия, что подтверждается в работе Ю.В. Чижовой [22]. Целесообразность и социальная значимость создания таких классов в общеобразовательных школах на современном этапе убедительно аргументирована Л.Д. Чумаченко [23].

Центральным вопросом в современных исследованиях является эффективность и научная обоснованность применяемых методик. Е.Б. Жесткова в своей работе прямо указывает на критическую важность использования именно доказательных методов, к которым относятся стратегии прикладного анализа поведения (ABA), методы структурированного обучения TEACCH и система альтернативной и дополнительной коммуникации (PECS) [3]. Этот подход является стержневым в современных Клинических рекомендациях по РАС [17] и поддерживается в обзоре эффективных технологий коррекционной работы А.С. Жилинской, где особая роль отводится визуальной поддержке, пошаговому обучению и созданию предсказуемой среды [4]. Практическая реализация этих принципов подробно описана О.С. Яремчук и Ю.А. Говорливых, которые демонстрируют, как специальные методы и приемы позволяют корригировать особенности поведения и развивать коммуникативные навыки [26]. Методологическим обобщением этого направления служит пособие под редакцией Л.Б. Баряевой и др., где персонализация образования на основе технологических решений представлена как ключевой тренд [14].

Современные исследования единодушно подчеркивают необходимость целостного, междисциплинарного подхода к сопровождению ребенка с РАС [24]. Нейропсихологический аспект, являющийся основой для построения индивидуального маршрута, раскрыт в работе Меса-Сальсидо Л.Э. и соавт., где на примере кейса подростка с РАС показана специфика его интеллектуальной деятельности [10].

Важность развития жизненных компетенций отражена в исследовании И.О. Ериковой, посвященном формированию социально-бытовых навыков в семье, что указывает на необходимость тесного сотрудничества школы и родителей [2]. Эмоционально-волевая сфера, являющаяся центральным звеном в структуре дефекта при РАС, детально проанализирована А.В. Рогалевич [19], а методы ее коррекции у младших школьников предложены У.М. Чебышевой [21]. Проблема коррекции агрессивного поведения, как одного из наиболее дезадаптирующих проявлений, с позиций доказательного подхода рассмотрена в работе О.Ю. Захаревич и соавт. [13].

Особого внимания заслуживает вопрос сенсорной интеграции. А.А. Якимова в обзоре современных исследований констатирует, что сенсорные особенности детей с РАС являются не периферийным, а базовым фактором, определяющим их поведение и возможности обучения, что требует обязательной организации среды сенсорной разгрузки в структуре ресурсного класса [25].

Предметом активного научного обсуждения является роль тьютора в успешной интеграции ребенка с РАС в образовательную среду. Л.Р. Туктабаева определяет тьюторское сопровождение в режиме учебного дня как систему гибкой поддержки, адаптирующейся к меняющимся потребностям школьника [20]. Этот взгляд согласуется с позицией Ю.В. Канищевой и Л.В. Сергеевой, Г.В. Омаровой и др. [7; 12].

Проведенный анализ позволяет заключить, что современная научная мысль в области образования детей с РАС конвергирует к нескольким принципиальным выводам, составляющим теоретическую основу модели «ресурсный класс»:

1. Необходимость гибкой, персонализированной модели, отвергающей универсальные решения в пользу индивидуальных образовательных маршрутов [8, 14].

2. Обязательность опоры на доказательные методы коррекции и обучения, имеющие международное признание и подтвержденную эффективность [3, 4, 17].

3. Признание системного характера сопровождения, объединяющего работу с когнитивной, эмоционально-волевой, сенсорной и поведенческой сферами [10, 19, 25].

4. Критическая важность тьюторской поддержки как ключевого элемента, обеспечивающего реализацию индивидуального маршрута и адаптацию ребенка в школьной среде [7, 20].

Таким образом, модель ресурсного класса представляет собой не спонтанно созданную структуру, а научно обоснованный синтез современных теоретических разработок и доказательных практик, что и обуславливает ее эффективность в решении комплексных задач инклюзивного образования детей с РАС.

В 2024 году на базе МБОУ ЗАТО г. Североморск «Североморская школа полного дня» была внедрена модель «ресурсный класс» как гибкий организационный механизм, а не обособленное структурное подразделение. Данная модель обеспечивает создание специальных образовательных условий, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей и обеспечение психологической безопасности учащихся с РАС [5; 16].

Ключевым организационным звеном является психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательной организации, полномочия которого закреплены в локальном Положении о ресурсном классе. Именно ППк, опираясь на результаты специализированного комплексного тестирования (оценка академических, социальных компетенций и навыков жизнедеятельности), определяет индивидуальную стратегию сопровождения каждого обучающегося. В рамках этой работы консилиум совместно со специалистами ресурсного класса разрабатывает адаптированную образовательную программу (АОП) и индивидуальный учебный план (ИУП), устанавливая оптимальный баланс между занятиями в ресурсной зоне и в общеобразовательном классе [24].

Форма организации учебной деятельности выстраивается как поэтапный процесс инклюзии, детерминированный уровнем эмоционально-волевого и социального развития, а также сформированностью учебного поведения ребенка. Изначально учащиеся вовлекаются через индивидуальные занятия, затем последовательно включаются во внеурочные мероприятия, малые группы и, наконец, в совместное обучение в регулярном классе. Такая «дозированная интеграция» минимизирует риски сенсорных и эмоциональных перегрузок, снижая уровень тревожности и создавая предпосылки для успешной адаптации.

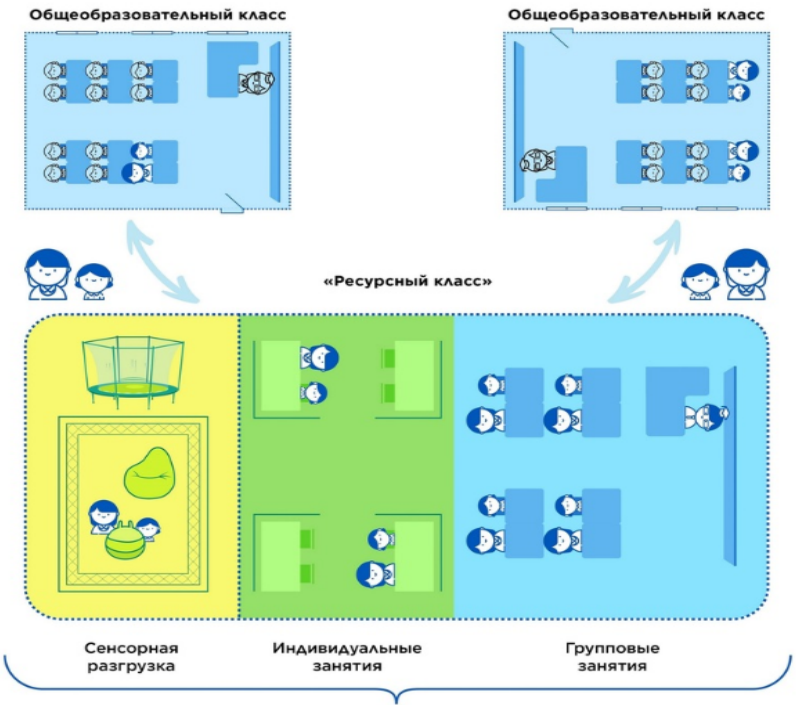


Рисунок 7 - Инклюзивная образовательная модель «ресурсный класс»

Пространственно-средовое и кадровое обеспечение модели. Ресурсный класс функционирует в рамках единой ресурсной зоны, состоящей из четырех функционально-специализированных кабинетов: учебный кабинет - для фронтальных и подгрупповых занятий по академическим навыкам; кабинет индивидуальной и групповой работы - для коррекционно-развивающих занятий со специалистами (дефектолог, логопед, психолог); кабинет сенсорной разгрузки - оснащен оборудованием для регуляции сенсорного состояния (мягкие модули, сухие бассейны, световые панели, нейротренажеры, балансиры); кабинет коррекционно-развивающей деятельности - для занятий, направленных на развитие коммуникации, социальных навыков, моторики (включая оборудование для АДК: коммуникативные книги, интерактивные столы, PECS-альбомы и т.д.).

Пространство организовано в строгом соответствии с принципами сенсорной интеграции и визуальной поддержки [25]. Структурированная среда с четким зонированием, использованием приглушенного освещения и снижением уровня шума обеспечивает предсказуемость и безопасность. Повсеместно применяются визуальные расписания, алгоритмы действий, карточки и адаптированные учебные материалы, что облегчает детям с РАС понимание требований и организацию собственной деятельности [4; 26].

Реализацию модели обеспечивает междисциплинарная команда специалистов, включающая учителя-дефектолога, педагога-психолога, тьюторов, учителей-логопедов и социального педагога. Все сотрудники прошли целевые программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, что гарантирует владение современными доказательными подходами в области образования детей с РАС [7; 20].

Применение доказательных психолого-педагогических технологий. Методической основой работы ресурсного класса является системное применение доказательно эффективных практик (evidence-based practices), адаптируемых к индивидуальным профилям учащихся [3; 17].

Технологии структурированного обучения (TEACCH):

- Визуальная поддержка: индивидуальные расписания активности (предметные, фотографические, пиктограммные), пошаговые визуальные инструкции, системы "Сначала-Потом".

- Физическая структуризация среды: четкое зонирование пространства (учебное, отдыха, сенсорной разгрузки), организация индивидуальных рабочих мест.

Технологии развития коммуникации и социального взаимодействия:

- Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК): применение протоколов PECS, коммуникативных книг, карточек и специализированных приложений (AAC).

- Социальные истории (Social Stories™): создание индивидуализированных narratives для объяснения социальных правил и ожиданий.

- Моделирование и видеомоделирование: демонстрация желательных социальных паттернов.

- Обучение по скриптам и сценариям: предоставление речевых шаблонов для типовых взаимодействий.

Технологии коррекции поведения (Прикладной анализ поведения, ABA):

- Функциональная оценка поведения (FBA): выявление причин нежелательных реакций для разработки персонализированных стратегий поддержки.

- Положительное подкрепление: системное использование вербальной похвалы, жетонных систем, доступа к предпочитаемой активности.

- Обучение функциональной коммуникации (FCT): замена проблемного поведения социально приемлемыми способами коммуникации.

- Обучение дискретным пробам (DTT): отработка сложных навыков в структурированных, повторяющихся упражнениях.

Технологии сенсорной интеграции и эмоциональной регуляции:

- Индивидуальные «сенсорные диеты»: графики специально подобранных активностей для регуляции уровня возбуждения и внимания.

- Регламентированный доступ в сенсорную зону: обеспечение возможности самоуспокоения при первых признаках дисрегуляции.

Интеграция перечисленных технологий обеспечивается слаженной работой междисциплинарной команды под координацией ППк, что гарантирует целостность и преемственность в реализации индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка с РАС.

Опыт создания и функционирования ресурсного класса в МБОУ ЗАТО г. Североморск «Североморская школа полного дня» демонстрирует успешную апробацию научно обоснованной инклюзивной модели, которая:

- обеспечивает гибкость и индивидуализацию образовательного маршрута за счет системной работы ППк и использования инструментов комплексной диагностики;

- создает адекватную средовую поддержку через организацию структурированного, сенсорно-адаптированного пространства с продуманной визуальной поддержкой;

- реализует комплекс доказательных практик, интегрирующих методы структурированного обучения, АДК, АВА-терапии и сенсорной интеграции в единый коррекционно-развивающий процесс;

- базируется на междисциплинарном командном взаимодействии квалифицированных специалистов, обеспечивающих непрерывность сопровождения.

Таким образом, ресурсный класс выступает эффективным механизмом поэтапной социально-образовательной интеграции, позволяя каждому обучающемуся с РАС не только осваивать академические знания, но и развивать жизненно важные компетенции в психологически безопасных и предсказуемых условиях. Данная модель обладает значительным потенциалом для тиражирования в образовательных организациях Арктического региона и других субъектов РФ.

Список литературы

1. Виневская, А. В. Специальное и инклюзивное образование лиц с расстройствами аутистического спектра в современном мире : Учебное пособие / А. В. Виневская, Е. С. Тимченко. – Ростов-на-Дону - Таганрог : Южный федеральный университет, 2023. – 120 с.

2. Ерикова, И. О. Особенности развития социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в семье / И. О. Ерикова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Тула, 20–21 ноября 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 104-106.

3. Жесткова, Е. Б. О значимости доказательных методов обучения в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Е. Б. Жесткова // Актуальные вопросы образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра: региональный аспект : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 31 октября 2024 года. – Уфа: Институт развития образования Республики Башкортостан, 2024. – С. 54-57.

4. Жилинская, А. С. Эффективные технологии коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра / А. С. Жилинская // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 19. – С. 16-21.

5. Зотова, И. Н. К проблеме организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в "Ресурсном классе" общеобразовательной школы / И. Н. Зотова, А. А. Зотова, В. А. Ендовицкий // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 13(47). – С. 84-86.

6. Ибрагимова, А. Р. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройством аутистического спектра / А. Р. Ибрагимова, А. С. Елизарова // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 12(101). – С. 301-308.

7. Канищева, Ю. В. Психолого-педагогическое сопровождение организованной образовательной деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Канищева, Л. В. Сергеева // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей XVI Регионального научно-практического семинара, Воронеж, 17 апреля 2019 года. – Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг "НАУКА-ЮНИПРЕСС", 2019. – С. 208-215.

8. Мазова, А. М. Модели организации обучения для детей с расстройствами аутистического спектра / A. M. Mazova, E. E. Muradova, E. V. Onoichenko // Актуальные

проблемы охраны здоровья и безопасности детей : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саки, 23–25 сентября 2019 года. – Саки: Издательство "Саратовский источник", 2019. – P. 200-206.

9. Маслова, Э. В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра / Э. В. Маслова // Scientist (Russia). – 2023. – № 4(26). – С. 179-182.

10. Меса-Сальсидо, Л. Э. Нейропсихологическое исследование интеллектуальной деятельности подростка с расстройством аутистического спектра / Л. Э. Меса-Сальсидо, О. Э. Торрадо-Дуарте, Ю. Соловьева // Национальный психологический журнал. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 80-91.

11. Митюшкин, А. Е. Факторы риска расстройств аутистического спектра / А. Е. Митюшкин, Е. В. Малинина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2023. – Т. 33, № 2. – С. 25-32.

12. Омарова, Г. В. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Г. В. Омарова, Г. В. Отрошко, Н. Н. Посысоев. – Ярославль : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования", 2016. – 68 с.

13. Оценка эффективности психологической коррекции агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / О. Ю. Захаревич, А. А. Лакутин, Т. А. Емельянцева Т [и др.] // Медико-социальная экспертиза и реабилитация : Сборник научных статей. – Минск : ООО "Колорград", 2024. – С. 349-352.

14. Персонализация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: технологические решения : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, В. Е. Бекетов, О. М. Букер [и др.]. – Москва : УМЦ "Добрый мир", 2025. – 168 с.

15. Петрушина, Е. М. Образовательная модель "Ресурсный класс" как перспектива успешной социализации детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. М. Петрушина // Научные известия. – 2022. – № 30. – С. 48-50.

16. Плужник, Ж. В. Проектирование образовательной модели «Ресурсный класс для детей с расстройствами аутистического спектра» / Ж. В. Плужник, Н. В. Шемякина // Мастер-класс методиста. – 2024. – № 10. – С. 57-63.

17. Расстройства аутистического спектра : Клинические рекомендации (Рубрикатор Минздрава РФ, разработаны Ассоциацией психиатров и психологов за научно обоснованную практику и Союзом педиатров России) / О. В. Баландина, Е. А. Бондарь, В. В. Власов [и др.]. – Москва : Министерство здравоохранения Российской федерации, 2024. – 98 с.

18. Расстройства аутистического спектра у детей и взрослых: подходы к проблеме в разных стран / Е. Б. Мукаетова-Ладинска, Н. В. Симашкова, М. С. Мукаетова [и др.] // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2018. – Т. 118, № 12. – С. 92-99.

19. Рогалевич, А. В. Особенности эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра / А. В. Рогалевич // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования : Сборник статей по материалам LXXXIV международной научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2024. – С. 20-24.

20. Туктабаева, Л. Р. Тьюторское сопровождение младших школьников с расстройствами аутистического спектра в режиме учебного дня / Л. Р. Туктабаева // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: целевые ориентиры, технологии и инновации : Материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной памяти д.п.н., профессора В.Н. Зуева, Тюмень, 24–25 ноября 2022 года. – Тюмень: Вектор-Бук, 2022. – С. 692-695.

21. Чебышева, У. М. Коррекция эмоционального компонента психического развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра / У. М. Чебышева // Инклюзия. Дефектология. Реабилитация : сборник научных трудов. – Москва : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет просвещения", 2025.

22. Чижова, Ю. В. Ресурсный класс в системе сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра / Ю. В. Чижова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3-3. – С. 109-111.

23. Чумаченко, Л. Д. Целесообразность создания ресурсных классов в общеобразовательных школах / Л. Д. Чумаченко // Вестник научных конференций. – 2025. – № 2-3(114). – С. 135-136.

24. Юдина, В. А. Организация комплексного психолого- педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра / В. А. Юдина, Е. А. Шумилова // Вопросы образования: современные тренды, технологии и качество. – Новороссийск : АНО ВО Московский гуманитарно-экономический институт, 2024. – С. 129-134.

25. Якимова, А. А. Современные исследования ссенсорных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра / А. А. Якимова // Специальная психология. Реабилитация. инклюзия : Сборник научных трудов. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024.

26. Яремчук, О. С. Использование специальных методов и приемов в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра / О. С. Яремчук, Ю. А. Говорливых // Векторы образования: от традиций к инновациям : материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Анапа, 26–27 сентября 2018 года / Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью "Издательский Дом - Юг", 2018. – С. 314-316.

3.5. Создание психологической безопасной образовательной среды как ключевого компонента для обучающихся с ОВЗ

Актуальность исследования исходит из требований к современной образовательной организации любого уровня, из необходимости ее социокультурной модернизации, использования в учебно-воспитательном процессе новых эффективных способов повышения качества образования, учитывающих, также, инклюзивную составляющую образовательной среды. Этот подход подводит к необходимости конкретизации и актуализации такой важной научной категории как «психологическая безопасность образовательной среды». При этом важно подчеркнуть неоднозначность отношения общества к детям с

ОВЗ, несформированностью в общественном сознании позитивного образа особенного человека и неопределенностью его психологического статуса, что является значительным препятствием к получению качественного образования и минимизирует его адаптационный ресурс.

Проблема заключается в том, что наряду с необходимостью вовлечения в учебно-воспитательный процесс каждого обучающегося на основе образовательной программы, которая соответствовала бы его способностям и возможностям, прослеживается неполноценность в удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей каждого особенного ребенка. Можно задаться вопросом, существуют ли агенты безопасной образовательной среды на институциональном уровне, то есть, существуют ли школы, транслирующие на серьезном уровне свою способность стабильно выводить учеников с ОВЗ в группу детей с социальной и академической успешностью?

Очевидно, что дети с ОВЗ различной нозологии отличаются от обычных детей некоторыми специфическими особенностями в развитии самосознания, когнитивных и познавательных способностях, эмоционально-волевой сфере, в межличностных взаимоотношениях с окружающими, а также трудностями в адаптации и социализации. Это можно объяснить тем, что социально-психический аспект их развития как бы «оторван» от основного мира в пространстве, что способствует их некоторой неподготовленности к жизни в социуме. Для минимизации этого фактора, очень важным, как нам видится, является определение психолого-педагогического статуса таких детей в образовательном учреждении. Этот статус рассматривается, как совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности, поведения и внутреннего психологического состояния, оказывающих существенное влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде [2, с.11].

Очевидно, что кроме определенных требований школы к ученику, особенностей самого школьника важно наличие социально одобряемых форм деятельности и общения, ключевым компонентом которых выступает психологическая безопасность образовательной среды.

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий для учёбы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Следовательно, важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды.

Образовательная среда является также частью жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Среда определяется по-разному, например, как совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни; или как все то, что окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта; либо в качестве предмета, либо как средство, либо как условие.

Необходимо признать, что состояние безопасности всегда субъективно переживается различными людьми по-разному в сходных ситуациях. Часто утрата защищенности, влекущая нарушение целостности, неизменности устойчивого состояния, не означает разрушение системы, при определенных условиях происходит скачок в ее развитии, качественное изменение характеристик, порождающее новые условия ее взаимодействия со средой [6, с. 32].

Таким образом, образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Как субъекту безопасности, образовательному учреждению важно выстраивать психологическую безопасность каждой личности в образовательной среде. По мнению И.А. Баевой, существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды может выступать психологическая безопасность образовательной среды, которую она рассматривает, как явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство [1, с. 50]. Рассматривается способность учебного заведения (школа, профессиональное училище, вуз), включая подрастающее поколение, взрослых и семью, выстраивать свою локальную (частную) систему безопасности через обучение, воспитание и развитие своих воспитанников.

Таким образом, образовательная среда является фундаментом любого общества, поэтому важно, чтобы все ее участники, в том числе и обучающиеся с ОВЗ, чувствовали себя защищенными.

Необходимо признать, что состояние безопасности всегда субъективно переживается различными людьми по-разному в сходных ситуациях. Часто утрата защищенности, влекущая нарушение целостности, неизменности устойчивого состояния, не означает разрушение системы. При определенных условиях происходит скачок в ее развитии, качественное изменение характеристик, порождающее новые условия ее взаимодействия со средой, следовательно, и безопасности.

Рассматривая понятие психологической безопасности, исследователи проанализировали академические толковые словари русского, английского, французского и немецкого языков и выявили, что в народном (общественном) сознании понятие «безопасность» связывается не столько с отсутствием угрозы, сколько с состоянием, чувствами и переживаниями человека, надежностью и уверенностью. Следовательно, психологическая безопасность основывается, прежде всего, на самоощущении личности, оценке ею собственной защищенности и безопасности и направлена на сохранение психологического здоровья человека.

Для нормального развития и существования личности человека необходима безопасность как состояние окружающей среды, а также как внутреннее ощущение. По А. Маслоу, потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации личности [8].

Н.Л. Шлыкова рассматривает психологическую безопасность как целостную систему процессов, «результатом протекания которых является соответствие потребностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности» [11, с.199]. К функциям психологической безопасности данный автор относит следующие: развитие функционального комфорта, поддержание высокого уровня нервно-психической и энергетической экономии, оптимизацию резервных возможностей человека в деятельности, нейтрализацию воздействия экстремальных факторов, стабилизацию мотивационно-потребностных механизмов, упорядочивание социальных контактов, психофизиологическое регулирование [10, с. 12].

Понимание категории психологической безопасности применительно к образовательной среде приводит И.А. Баева. Она определяет ее в трех аспектах: как состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии; как систему межличностных отношений, которые убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье; как систему мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1].

Психическое здоровье, как динамическая совокупность психических свойств конкретного человека, позволяет ему в соответствии с собственными индивидуально-типологическими, социальными, экономическими и др. особенностями максимально полно познавать окружающую действительность и адаптироваться к ней, что особенно важно для лиц с ОВЗ. При более дифференцированном подходе отмечаются такие уточняющие признаки этого понятия, как соответствие субъективных образов объективной реальности, адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой сферы, познавательной сферы личности, способность к самокоррекции поведения. Таким образом, психическое здоровье особенного ребенка – это его состояние, как следствие баланса или гармоничности внешней формы и внутреннего содержания, т.е. системная характеристика человека в целом, характеристика взаимосвязей, прежде всего социальных.

Согласно психологическому словарю, психическое здоровье – это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни. При более дифференцированном подходе отмечаются такие уточняющие признаки этого понятия, как соответствие субъективных образов объективной реальности, адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональ-но-волевой сферы, познавательной сферы личности, способность к самокоррекции поведения. Таким образом, психическое здоровье – это состояние человека, которое является следствием баланса или гармоничности внешней формы и внутреннего содержания. Психическое здоровье человека как системная характеристика человека в целом есть характеристика его взаимосвязей, прежде всего социальных.

Адекватно выстроенная психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее субъектов, которая проявляется в показателях психического здоровья. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья [1, с. 150].

Только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальной системы, поэтому в американской культуре принято определять душевное здоровье как вовлеченность в общение и социальное взаимодействие. Запущенность воспитания и неблагоприятные условия окружающей среды становятся причиной различных форм неадекватного поведения человека в обществе [9, с. 19].

Безусловно, при организации инклюзивного обучения важно создание и сохранение безопасной среды с опорой на ценности социально-педагогического характера при применении таких современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы, которые бы соответствовали возможностям и потребностям обучающихся с ОВЗ. Это предполагает

- адаптацию содержания учебного материала к психофизическим особенностям особенных детей;

- выделение необходимого и достаточного для обучения;

- создание информационно- образовательной среды при дистанционной форме обучения детей, имеющих трудности в передвижении, что предполагает использовании современных информационно-коммуникационных технологий;

- подготовка соответствующих кадров для работы с этой категорией обучающихся. Кадры, материально-техническое и информационное обеспечение играют свою роль при работе с особенными детьми. Образовательную и коррекционно-воспитательную работу детей с ОВЗ осуществляют педагоги и специалисты соответствующей квалификации, имеющие специализированное образование;

- адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических ресурсов, что предполагает, в первую очередь, создание такой учебно-воспитательной индивидуальной программы, которая включала бы в себя содержание обучение, ожидаемые результаты и условия ее реализации.

Реализации обучения детей с ОВЗ наиболее продуктивная организация учебного процесса будет осуществляться на основе адаптированной основной образовательной программы, разработанной на базе основной образовательной программы, федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по уровням образования и (или) федеральных государственных образовательных стандартов образования детей с ОВЗ. Адаптированная образовательная программа для особенных детей выступает как точный и действенный профессиональный инструмент педагога. Она выполняет роль посредника между ребенком с ОВЗ и системой образования и предполагает создание благоприятной среды для обучающихся с ОВЗ в школьном сообществе, организацию занятий, внеклассных мероприятий, с обязательным применением интерактивных форм обучения. Программа должна включать также, различные формы дополнительного образования, которые бы помогали ребенку раскрыть свой творческий потенциал и реализовать свои возможности и интересы. Важной составляющей адаптированной образовательной программы является задачи по привлечению детей с ОВЗ к участию в жизни образовательного учреждения, класса, используя, при этом, адекватные их возможностям способы оценки их знаний и продуктов учебной и внеурочной деятельности [3, с.197].

Такая программа способствует снижению рисков, которые могут возникнуть при организации и содержании обучения, а также компенсирует дефициты, которые образовались из-за определенной специфики развития ребенка. В связи с этим педагоги и другие специалисты при планировании работы с особенными детьми должны учитывать их возможности, их сильные и слабые стороны, индивидуальные и возрастные особенности и, самое важное, понимать их возможные затруднения, в соответствии с нозологией. Эти факторы обусловлены задачами по предметным областям, по формам организации обучения, контроля, а также по показателям достижений.

Важным моментом является то, что адаптированная образовательная программа предполагает последующий анализ и коррекцию, на основе организованного мониторинга успешности/ неуспешности в учебе, развитии социальной компетентности обучающегося и анализе эффективности работы по психолого-педагогической коррекции.

Таким образом, разработка адаптированной образовательной программы включает в себя:

- формулирование совместно с родителями целей Программы;
- определение содержания адаптированной образовательной программы, включающей образовательный и содержательный компоненты;
- определение временных границ реализации адаптированной образовательной программы;
- план форм реализации адаптированной образовательной программа программы;
- определение критериев мониторинга достижений в учебе и социальной компетентности;
- определение критериев мониторинга эффективности учебной и коррекционной работы [5, с. 142].

Адаптивная образовательная программа будет работать эффективно, если включить в совместную работу педагога-психолога, социального педагога, учителей-предметников, классного руководителя, медсестры и, конечно, при наличии определенных организационных условий. Возможны вариативные формы обучения, варианты специального сопровождения учащихся с ОВЗ, например, обучение в обычном классе по общей образовательной программе или по индивидуальной программе. Возможно использование надомной и (или) дистанционной форм обучения.

Методическое обеспечение (рабочие программы по разным дисциплинам: диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, цифровые образовательные ресурсы) должно соответствовать условиям реализации этой программы.

Включение всех вышесказанных факторов в инклюзивную образовательную среду, определенно способствуют лучшей адаптации такого ребенка к условиям обучения и воспитания. Однако важно понимать, что дети с ОВЗ различной нозологии отличаются от обычных детей некоторыми специфическими особенностями в развитии самосознания, когнитивных и познавательных способностях, эмоционально-волевой сфере, в межличностных взаимоотношениях с окружающими, а также трудностями в адаптации и социализации. Это можно объяснить тем, что социально-психический аспект их развития как бы «оторван» от основного мира в пространстве, что способствует их некоторой неподготовленности к жизни в социуме.

Учет особенностей каждого такого ребенка определяет его психолого-педагогический статус в образовательном учреждении. Его можно рассматривать, как совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности, поведения и внутреннего психологического состояния, оказывающих существенное влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде [7, с.47].

Кроме определенных требований школы к ученику, особенностей самого школьника, социально-психологический статус требует также наличие социально одобряемых форм деятельности и общения, включение в определенную систему социальных отношений, учет мотивационно-личностной сферы, познавательной деятельности, а также, особенностей поведенческой сферы. Это даст возможность

педагогам и психологам ориентироваться на эти характеристики, на их наличие или отсутствие для того, чтобы правильно выбрать индивидуальный образовательно-воспитательный маршрут особенного ребенка и помочь ему адаптироваться среди сверстников и взрослых.

Система социальных отношений включает объективные характеристики положения ребенка с ОВЗ в различных системах, значимых для него социальных отношений (материальная обеспеченность и бытовые условия, его положение в семье, характер деятельности членов семьи, а также его статус в группе, предписанные роли, наличие друзей)

От мотивационно-личностной сферы (учебная мотивации и содержание познавательной, социальной сферы, мотивы учения; направленность на достижение успеха и избегание неудачи; личностная тревожность и наличие выраженных личностных акцентуаций) зависит успешность и результативность в процессе обучения.

Познавательная деятельность обучающегося с ОВЗ играет особую роль при организации учебной деятельности. Это соотношение уровня умственного развития и возрастной нормы обучающихся; соотношение уровня развития когнитивных процессов (сформированность видов мышления и умственных действий, уровень речевого развития, уровень развития тонкой моторики руки) и педагогических требований к этим уровням; индивидуальные особенности познавательной деятельности особенного обучающегося (высокая интеллектуальная активность / пассивность, шизоидность, и др.; умственная работоспособность.

При организации учебного процесса педагог обязан выстраивать его в соответствии с возрастными нормативами развития познавательных функций. Но часто эти нормы не совпадают с индивидуальными характеристиками учеников с особенностями развития. Важно переориентировать задания для разных уровней или особенностей восприятия учеников и изменять время на индивидуальную работу и дополнительные занятия. Очевидно, что учитель для достижения образовательных результатов чаще всего ориентируется на большинство. Примечательно, что изучение познавательного развития таких детей показывает количественные и в качественные показатели этих процессов.

Безопасная и организованная школьная среда определяет систему социальных отношений детей с ОВЗ и вовлеченность их в жизнь школы, влияет на учебную мотивацию и содержание познавательной сферы особенных детей, от которых зависит успешность или же неуспешность обучения. Для проверки этой гипотезы мы провели эмпирическое исследование детей с ОВЗ, в котором мы делали акцент на особенности мотивации учения и школьную тревожность особенных детей. Выборку исследования составили 25 школьников с особенностями 10-11 лет и 25 обучающихся этого же возраста с нормальным психофизическим развитием.

Проанализировав результаты (по опроснику «Определение школьной мотивации учащихся, автор Н.Г. Лусканова), мы пришли к выводу, что мотивация к обучению у 40% как детей с ОВЗ, так и детей с нормальным развитием характеризуются средним уровнем школьной мотивации. Все дети не испытывают отрицательных и негативных эмоций к школе и к самому процессу обучения; неплохо овладевают учебным материалом и адекватно выстраивают взаимодействие с участниками образовательных отношений. Но как факт, у них наблюдается слабая сформированность познавательных мотивов. Общение со сверстниками для них предпочтительнее учебного процесса.

В ходе исследования было выявлено, что 28% школьников с нормальным физическим развитием и 20% детей с ОВЗ показали хороший уровень школьной мотивации: сложилось положительное отношение к школе и достаточной сформированы познавательные мотивы. Результаты исследования показали, что 8% обучающихся с ОВЗ и 16% детей без патологии в развитии транслировали высокий уровень школьной мотивации. Они успешно усваивают учебный материал, активны и самостоятельны, пользуются уважением сверстников и учителей.

У 16% респондентов без патологии в развитии и у 24% детей с ОВЗ отмечен низкий уровень школьной мотивации: негативное отношение к школе и к учебе; слабая успеваемость и нарушения дисциплины. Отмечается и крайне негативная школьная мотивация у 8% школьников с патологией в развитии. Эти дети показывают низкие результаты в учебе, учебный материал усваивается плохо, взаимодействие с учителями и сверстниками выстраивается крайне негативно, что, безусловно, требует помощи педагогов и психологов.

Сравнительный анализ выраженности учебной мотивации ребят с ОВЗ и ребят с нормальным психофизическим развитием показал, что для первой категории свойственна, в большей степени, негативная мотивация ($\varphi^{*}_{эмп} = 2{,}64$ $p \leq 0{,}01$), а для нормально развивающихся детей свойственен, в большей степени высокий уровень мотивации ($\varphi^{*}_{эмп} = 1{,}76$ $p \leq 0{,}05$), чем для детей с ОВЗ.

По результатам исследования школьной тревожности по методике А.М. Прихожан показал, что 44% школьников обеих групп характеризуются средним уровнем школьной тревожности. 32% детей с ОВЗ и 16% обычных детей имеют высокий уровень школьной тревожности. Это позволяет предположить, что они испытывают страх при контакте с учителем, страх при ответе у доски, страх самовыражения. Такое проявление тревожности и страха отрицательно влияют на их соматическое здоровье; проявляется в нежелании ходить в школу, некоторой агрессии, плохом усвоении школьного материала, низкой успеваемости.

24% детей с ОВЗ и 40% респондентов без патологии в развитии – с низким уровнем школьной тревожности. Такие дети охотно взаимодействуют со всеми участниками образовательных отношений и комфортно ощущают себя в школе, не испытывают тревожность при ответах.

Сравнительный анализ выраженности школьной тревожности у испытуемых выявил тот факт, что обучающиеся с ОВЗ в большей степени имеют высокий уровень школьной тревожности ($\varphi^{*}_{эмп} = 2{,}68$ $p \leq 0{,}01$), по сравнению с обычными детьми. Школьники без патологий в психофизическом развитии в большей степени показали низкий уровень школьной тревожности ($\varphi^{*}_{эмп} = 2{,}44$ $p \leq 0{,}01$), чем дети с ОВЗ.

Таким образом, наши результаты показывают, что дети с ОВЗ имеют определенные особенности поведения, общения и обучения: они, чаще всего, не уверены в себе и в оценке своих способностей и возможностей. Уровень учебной мотивации у группы школьников с ОВЗ средний, но выявлена группа детей с крайне низкой мотивацией и повышенной тревожностью, что определенно, не может не отражаться на их успеваемости и, на наш взгляд, требует создание еще более благоприятной и безопасной образовательной среды, психолого-педагогической поддержки и организационной коррекции образовательного учреждения.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Бисерова Г.К. Инклюзивный подход к обучению: психологический статус обучающегося // Материалы IV Всероссийского форума с международным участием «Психология и образование: опыт перспективы, инновации (29–30 сентября 2022 г., г. Нальчик)отв. ред. О.И. Михайленко; Министерство науки и высшего образования РФ, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова [Электронное издание]. – М.: ИКЦ «ЭКСПЕРТ», 2022. – 242 с.
3. Бисерова Г.К. Адаптированная образовательная программа: создание благоприятной среды для обучающихся с ОВЗ // Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений: материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 20 марта – 3 апреля 2023 г. / под общ. ред. О. Е. Данилова, Я. А. Чиговской-Назаровой. – Глазов: Глазов. гос. инж.-пед. ун-т, 2023. – С. 195-199.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Издание 2-е, исправленное. – Москва: Совершенство, 1998. – 298 с.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с методическими рекомендациями. – М.: Изд-во «Просвещение», 2022. – 352 с.
6. Краснянская Т.М. Безопасность человека: психологический аспект: учебное пособие / под ред. А.В. Непомнящего. Ставрополь: ЗАО Пресса, 2005. – 216 с.
7. Лекеров Г.Ж., Исабаева, А.С., Нурбекова, А.М., Турекулова, Н.А., Досжанова Ж.Т. Психолого-педагогический статус ребенка, психолого-педагогическая карта школьника // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 46-48.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001. – 478 с.
9. Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 136 с.
10. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. – Тверь: ООО Триада, 2004. – 151 с.
11. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: РГБ, 2005. – 332 с.

3.6. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения в процессе взаимодействия с социальной, культурной и образовательной средой

Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения является одной из ключевых задач современной педагогики и психологии. В условиях инклюзивного образования все большее внимание уделяется созданию условий, способствующих гармоничному развитию личности ребенка, включая его эмоциональные и волевые качества.

Дети с нарушением зрения сталкиваются с рядом специфических трудностей, связанных как с восприятием окружающего мира, так и с социализацией [6]. Это может

привести к снижению уровня мотивации, неуверенности в себе, а также к затруднениям в установлении и поддержании межличностных отношений. Именно поэтому важно в исследование то, как различные элементы среды - социальная, культурная и образовательная - влияют на формирование эмоционально-волевой сферы у таких детей.

Социальная среда, включающая взаимодействие с родителями, сверстниками и педагогами, играет важную роль в развитии устойчивости, самоконтроля и эмоциональной устойчивости. Культурная среда, через участие в творческих, спортивных и познавательных мероприятиях, способствует расширению кругозора и формированию позитивного отношения к жизни [2]. Образовательная среда, при правильно организованном обучении, позволяет развивать волевые качества, самостоятельность и стремление к достижению целей [12]. Таким образом, исследование развития эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения в процессе их взаимодействия с различными видами среды имеет важное теоретическое и практическое значение [3]. Оно позволяет разработать эффективные методы и подходы, направленные на всестороннее развитие этих детей, их социализацию и успешную адаптацию в обществе [13; 14].

Психологи выделяют различные аспекты, факторы и механизмы, влияющие на формирование эмоционально-волевой сферы у детей. Одним из важных подходов является исследование И.В.Левиной [8], которая рассматривает особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями зрения.

Согласно И.В.Левиной, формирование эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями зрения происходит в условиях ограниченного сенсорного опыта. Это связано с тем, что зрение – один из основных органов чувств, через который ребенок воспринимает окружающий мир. У детей с нарушением зрения этот процесс становится менее полным и многогранным, что может повлиять на развитие их эмоциональной и волевой сферы.

Эмоционально-волевая сфера включает в себя такие компоненты, как:

- эмоциональные реакции (чувства, переживания, эмоциональная отзывчивость),
- волевые качества (стремление к цели, самоконтроль, настойчивость, упорство),
- способность к саморегуляции (контроль своих эмоций, поведения, мышления) [1].

У детей с нарушением зрения, по мнению И.В.Левиной, могут наблюдаться следующие отклонения:

1. Нарушения в развитии эмоциональных реакций: из-за ограниченного восприятия внешнего мира дети могут испытывать трудности в распознавании и выражении эмоций. Это может привести к снижению эмоциональной отзывчивости или, наоборот, к чрезмерной эмоциональной реактивности.

2. Снижение уровня волевых усилий: волевые качества формируются в процессе преодоления трудностей и достижения целей. У детей с нарушением зрения это может быть затруднено из-за сложностей в обучении, социализации и взаимодействии с окружением. В результате у них может снижаться мотивация, самостоятельность и устойчивость к стрессовым ситуациям.

3. Затруднения в саморегуляции: способность контролировать свои эмоции, поведение и мысли часто развивается в процессе взаимодействия с окружающей средой. У детей с нарушением зрения, особенно если они не получают соответствующей поддержки, могут возникать проблемы с саморегуляцией, что проявляется в импульсивности,

неспособности к концентрации внимания, низкой устойчивости к эмоциональным нагрузкам.

И.В.Левина подчеркивает, что ограниченный сенсорный опыт у детей с нарушением зрения оказывает значительное влияние на развитие их эмоционально-волевой сферы. Это делает важным создание специальных условий для их развития: адаптированной образовательной среды, коррекционных программ, психологической поддержки и индивидуального подхода.

Г.В.Марченко [9] отмечает, что дети с нарушением зрения чаще испытывают тревожность, страх, низкую самооценку и имеют повышенную зависимость от взрослых. Это утверждение отражает важные аспекты психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно при нарушении зрения.

Дети с нарушением зрения часто сталкиваются с трудностями в восприятии окружающего мира. Из-за ограниченной зрительной информации они могут чувствовать себя неуверенно, не понимать, что происходит вокруг, и терять ориентацию в пространстве. Это может вызывать чувство тревоги - постоянное ожидание чего-то неприятного, страха перед неизвестным или неспособностью справиться с задачами. Страх также может быть связан с риском травмы, поскольку ребенок не всегда способен правильно оценить ситуацию.

Снижение уровня самооценки у детей с нарушением зрения часто связано с тем, что они сталкиваются с ограничениями в выполнении повседневных задач, которые для других детей кажутся простыми. Повторяющиеся неудачи, сравнение с другими детьми, а также недостаточная поддержка со стороны окружающих могут привести к формированию негативного отношения к себе. Дети начинают считать, что они «меньше», «не такие», «неспособные» - что в свою очередь снижает их мотивацию и уверенность в себе.

Дети с нарушением зрения часто нуждаются в более высоком уровне помощи и поддержки, так как многие действия, которые другие дети выполняют самостоятельно, для них требуют дополнительных усилий. Это может проявляться в том, что они чаще обращаются за помощью, не умеют принимать самостоятельные решения, боятся пробовать новое без поддержки. Такая зависимость может быть как физической (например, необходимость в посторонней помощи при перемещении), так и эмоциональной (страх ошибки, неуверенность в своих силах).

Эти особенности формируют определенные психические и личностные черты, которые влияют на общее развитие ребенка. Например:

- Тревожность и страх могут затруднять обучение, социализацию и развитие коммуникативных навыков.

- Низкая самооценка может привести к избеганию новых ситуаций, снижению мотивации и пассивному отношению к жизни.

- Зависимость от взрослых может ограничивать развитие самостоятельности, саморегуляции и волевых качеств.

Л.А.Кузнецова [7] в своих исследованиях изучает волевую сферу у детей с нарушением зрения и отмечает, что они часто демонстрируют снижение самостоятельности, неуверенность в себе, низкий уровень мотивации к выполнению задач, что может быть связано с ограниченным опытом успешных действий и высокой степенью зависимости от посторонней помощи.

Волевая сфера - это совокупность психических процессов, обеспечивающих целенаправленное поведение, самостоятельность, волевые усилия, мотивацию и способность преодолевать трудности. У детей она формируется под влиянием различных факторов, включая личный опыт, социальные взаимодействия, условия воспитания и особенности развития.

Неуверенность в себе - это внутреннее состояние, при котором ребенок сомневается в своих способностях, бояться ошибок, не верит в свои силы. У детей с нарушением зрения такая неуверенность может возникнуть из-за повторяющихся неудач, недостаточной поддержки или сравнения с другими детьми. Это также связано с тем, что им сложно оценить себя через внешний мир, который для них частично недоступен.

Мотивация – это внутренний стимул, побуждающий к действию. У детей с нарушением зрения мотивация может быть низкой из-за следующих причин:

- Повторяющиеся неудачи в выполнении задач.
- Сложности в восприятии информации и понимании заданий.
- Отсутствие положительной обратной связи или поощрения за усилия.
- Ограниченные возможности для проявления самостоятельности и достижения успеха.

Дети с нарушением зрения часто сталкиваются с ситуацией, где их попытки добиться результата заканчиваются неудачей. Это может быть связано с физическими ограничениями, недостатком адаптированных материалов или методик обучения. Как результат, у ребенка формируется негативный опыт, что снижает его стремление к новым попыткам и активному обучению.

Зависимость от взрослых - это психологическая и практическая необходимость, когда ребенок не может самостоятельно справиться с задачей. У детей с нарушением зрения такая зависимость может быть обоснована, но если она становится чрезмерной, она может препятствовать развитию самостоятельности, внутренней мотивации и волевых качеств.

Социальное окружение играет ключевую роль в формировании эмоционально-волевой сферы. М.Ю.Григорьева [5] отмечает, что дети с нарушением зрения нуждаются в особом подходе со стороны родителей и педагогов, который должен обеспечивать безопасность, поддержку и стимулирование самостоятельности.

Эмоционально-волевая сфера - это совокупность эмоций, чувств, волевых качеств, мотивации, самоконтроля и способности к целенаправленному поведению. У детей она формируется под влиянием личного опыта, общения с окружающими и воспитания. Социальное окружение (родители, педагоги, сверстники) оказывает прямое влияние на развитие эмоциональной и волевой сферы ребенка. Позитивные эмоции: получение любви, внимания, поддержки способствует формированию уверенности, позитивных установок. Негативные эмоции: изоляция, непонимание, чрезмерная защита могут привести к тревожности, неуверенности, снижению мотивации.

Для детей с нарушением зрения важно, чтобы взрослые:

- Обеспечивали безопасность: создавали условия, в которых ребенок может чувствовать себя защищенным и уверенно действовать.
- Предоставляли поддержку: помогали в преодолении трудностей, но не заменяли ребенка в действиях.

- Стимулировали самостоятельность: давали возможность делать выбор, пробовать, ошибаться, учиться на собственном опыте.

Безопасность - это основа для развития доверия к миру и себе. Если ребенок чувствует, что его окружают забота и внимание, он становится более уверенным и готовым к новым испытаниям.

Поддержка - это не только помощь в выполнении задач, но и эмоциональная поддержка. Родители и педагоги должны:

- Уважать чувства ребенка.
- Поощрять попытки и усилия.
- Показывать, что ошибка – это часть обучения.

Самостоятельность - это ключевой элемент в развитии волевой сферы. Дети с нарушением зрения должны:

- Получать возможность делать выбор.
- Пробовать самостоятельно выполнять задания.
- Оценивать свои успехи и неудачи.

Работа М.Ю.Григорьевой подчеркивает важность адаптации воспитательного процесса к потребностям детей с нарушением зрения, чтобы обеспечить им полноценное развитие эмоционально-волевой сферы.

В.Н.Петров [10] отмечает, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и инклюзивное обучение позволяют детям с нарушением зрения лучше адаптироваться к жизни и развивать свои волевые и эмоциональные ресурсы.

КПТ - это форма психотерапии, направленная на изменение негативных мыслей и поведения. Она основана на идеи, что наши мысли влияют на эмоции и поведение.

Для детей с нарушением зрения КПТ может быть особенно полезна, так как:

- Часто у таких детей возникают страхи, тревожность, чувство неуверенности из-за ограничений в восприятии мира.
- КПТ помогает им осознать и изменить негативные установки, например, «Я ничего не могу сделать сам» или «Меня никто не понимает».
- Она развивает стратегии преодоления трудностей, учит управлять эмоциями и ставить цели.

Инклюзивное обучение - это подход, при котором дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с нарушением зрения) получают образование вместе со сверстниками без ограничений.

Для детей с нарушением зрения инклюзивное обучение важно, потому что:

- Оно обеспечивает социальное взаимодействие с другими детьми, что способствует развитию коммуникативных навыков.
- Дети учатся работать в группе, проявлять самостоятельность и ответственность.
- Инклюзия создает равные условия для обучения, что помогает развивать мотивацию и уверенность в себе.

Адаптация - это процесс приспособления к окружающей среде и жизненным ситуациям. Для детей с нарушением зрения адаптация включает:

- Развитие навыков ориентации в пространстве.
- Умение использовать альтернативные средства восприятия (например, тактильные и звуковые сигналы).
- Способность общаться и взаимодействовать с окружающими.

- Формирование позитивного отношения к своей особенности.

КПТ и инклюзивное обучение вместе способствуют более эффективной адаптации, так как:

- КПТ работает с внутренним миром ребенка (мысли, чувства, поведение),

- Инклюзивное обучение – с внешней средой (общение, обучение, участие в жизни).

Когда КПТ и инклюзивное обучение используются совместно, они создают синергетический эффект:

- Внутренние изменения (изменение мышления, развитие эмоциональных навыков) поддерживаются внешними условиями (поддержка, участие в жизни).

- Это делает адаптацию более эффективной и устойчивой.

Утверждение В.Н.Петрова подчеркивает важность комплексного подхода к работе с детьми с нарушением зрения. Это означает, что:

- Педагоги и психологи должны использовать совместно когнитивно-поведенческие методы и инклюзивные формы обучения.

- Необходимо создавать поддерживающую среду, которая поможет ребенку развить самостоятельность, эмоциональную устойчивость и волевые качества.

- Важно учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка, чтобы обеспечить ему эффективное развитие и успешную социализацию.

П.К.Анохин - выдающийся советский физиолог, основоположник теории функциональных систем. В своей работе он дал важную трактовку эмоций как специфических психофизиологических феноменов, которые играют ключевую роль в адаптации организма к окружающей среде.

П.К. Анохин [4] подчеркивает, что эмоции:

1. Обеспечивают оперативную рефлексию субъекта - то есть позволяют человеку быстро осознавать и оценивать свои потребности, влияние внешней среды и результативность своих действий.

2. Направлены на достижение удовлетворения потребностей - эмоции стимулируют поведение, направленное на удовлетворение жизненно важных потребностей.

3. Позитивная эмоциональная валентность способствует закреплению ассоциативных паттернов, имеющих адаптивную ценность.

4. Формирует целенаправленное мотивационное реагирование - эмоции усиливают мотивацию к действиям, которые помогают достичь цели.

П.К.Анохин рассматривает эмоции не только как психологические явления, но и как физиологические реакции, которые возникают в ответ на воздействие внешней среды. Это значит, что эмоции имеют биологическую основу - они связаны с деятельностью нервной системы, гормональными изменениями и активацией определённых участков мозга (например, лимбической системы).

Эмоции - это не просто чувства, а сложные процессы, включающие:

- Физиологические реакции (ускорение сердцебиения, изменение дыхания),

- Психологические оценки (приятно/неприятно, полезно/вредно),

- Поведенческие проявления (улыбка, крик, бег).

Эмоции позволяют:

- Осознавать, какие потребности у него сейчас актуальны (например, голод, страх, любовь, стремление к знанию),

- Оценивать, как окружающая среда влияет на эти потребности,

- Анализировать, насколько эффективно его поведение помогает удовлетворить потребности.

Таким образом, эмоции выступают как инструмент быстрой обратной связи, который позволяет индивидуально адаптироваться к ситуации.

Эмоции не просто возникают, а побуждают к действию. Таким образом, эмоции мотивируют поведение, которое направлено на удовлетворение потребностей, и оценка эффективности этого поведения происходит через эмоциональную реакцию.

П.К.Анохин подчеркивает, что позитивные эмоции (радость, удовлетворение, любовь) способствуют закреплению позитивных ассоциаций.

Пример: ребёнок, который получает похвалу за хорошую работу, будет больше стремиться к успеху, потому что связывает труд с положительными эмоциями.

Эмоции создают мотивацию - внутреннюю энергию, которая направляет поведение. При этом:

- Целенаправленность означает, что эмоции не просто вызывают реакцию, а направляют её на конкретную цель.

- Мотивационное реагирование - это реакция, которая подкрепляется эмоцией и стремится к достижению результата.

Дж. Кампос [15] внес значительный вклад в изучение эмоций и социального поведения. В данном случае он подчеркивает важность социальной активности, направленной на оптимизацию психоэмоционального статуса окружающего социума, а также сопровождающих её субъективных ощущений как ключевого фактора личностного социально-эмпатического роста.

Социальная активность - это любые действия, которые человек совершает в социальном контексте, то есть в общение, помощь, сотрудничество, участие в группе, выражение поддержки и т. д.

В данном случае Дж. Кампос акцентирует внимание на том, что эти проявления не просто случайны или нейтральны, а ориентированы на оптимизацию психоэмоционального статуса окружающего социума. Это значит, что человек осознанно или неосознанно стремится:

- Улучшить эмоциональное состояние других,

- Снизить их стресс,

- Повысить уровень доверия, взаимопонимания и комфорта в общении.

Такая активность часто проявляется в:

- Эмпатическом реагировании,

- Поддержке других,

- Обеспечении психологической безопасности в группе.

Психоэмоциональный статус - это совокупность эмоционального состояния, уровня стресса, удовлетворённости жизнью, мотивации и т. д., который характеризует индивида или группу.

Когда человек включается в социальную активность, он может влиять на этот статус:

- Например, при помощи поддержки, внимания, заботы, утешения.

- Или через создание позитивной атмосферы, разрядку напряжения, развитие доверия.

Это важно, потому что психоэмоциональное состояние группы влияет на её эффективность, сплочённость и здоровье.

Субъективные ощущения - это внутренние переживания, которые сопровождают социальную активность. Это могут быть:

- Чувство радости от помощи другому,
- Удовлетворение от взаимодействия,
- Эмпатическое чувство,
- Ощущение единства с другими.

Эти переживания не просто сопутствуют действию, но взаимодействуют с ним, усиливая его эффект и закрепляя его в личностной системе.

Социально-эмпатический рост - это развитие способности человека понимать, чувствовать и реагировать на эмоции других, а также развивать социальные навыки, такие как эмпатия, сопереживание, понимание и уважение к другим.

Дж. Кампос считает, что именно проявления социальной активности, ориентированные на улучшение психоэмоционального состояния окружающих, и сопровождающие их субъективные ощущения становятся ключевым фактором этого роста:

1. Эмпатия формируется в практике: когда человек помогает другим, он начинает лучше понимать их переживания.

2. Социальные навыки развиваются через взаимодействие: чем больше человек участвует в социальной жизни, тем выше его эмоциональная гибкость и адаптивность.

3. Субъективные ощущения усиливают мотивацию: если человек получает удовольствие от помощи, он будет чаще повторять такое поведение, что способствует развитию социальных и эмпатических качеств.

Дж. Кампос рассматривает эмоции и социальное поведение как функциональные процессы, направленные на адаптацию и развитие. Он подчёркивает, что эмоции и социальные действия не являются изолированными, а взаимосвязаны и взаимно обогащают.

Дж.Кампос также подчеркивает, что субъективные переживания играют ключевую роль в формировании личностного роста, особенно в социальном и эмпатическом аспектах.

В.И. Селиванов [11] - известный российский психолог, внесший значительный вклад в изучение поведения, мотивации и эмоций. Он подчеркивает важность различия между непроизвольными и произвольными действиями, а также роль эмоциональной сферы в регуляции поведенческого равновесия.

В.И. Селиванов делает четкую дифференциацию между двумя типами действий:

А. Непроизвольные действия

Это автоматические, мгновенные реакции, которые не требуют осознанного вмешательства. Примеры:

- Рефлексы (например, отдернуть руку от горячего),
- Эмоциональные реакции (например, испуг, радость, гнев),
- Непроизвольное движение глаз при восприятии чего-либо.

Они происходят без участия сознания и часто являются результатом биологической или инстинктивной программы.

Б. Произвольные действия

Это осознанные, целенаправленные действия, которые человек контролирует с помощью сознания. Примеры:

- Выбор решения,
- Планирование действий,
- Контроль импульсов,
- Управление эмоциями.

Произвольные действия характеризуются:

- Осознанностью,
- Целенаправленностью,
- Контролем со стороны сознания.

В.И. Селиванов делает акцент на последней категории, поскольку именно произвольные действия позволяют человеку адаптироваться к сложным ситуациям, строить долгосрочные цели и развивать личностные качества.

В.И. Селиванов подчеркивает, что основная задача в управлении поведением - это структуризация компонентов системы поведения. Это означает, что человек должен уметь:

- Разделять различные элементы поведения (мотивы, установки, действия),
- Организовать их в систему,
- Настроить на достижение конкретных целей.

Важно, чтобы личностные установки (что человек считает правильным), убеждения (что он верит) и ценности (что для него важно) были согласованы с поведенческими реакциями. Например:

- Если человек ценит честность, но ведёт себя нечестно, возникает внутренний конфликт.
- Если у человека есть установка на саморазвитие, но он не принимает решений, способствующих этому, - тоже нарушается баланс.

В.И. Селиванов отмечает, что эмоции играют ключевую роль в поддержании равновесия между различными компонентами поведения. Это связано с тем, что:

- Эмоции реагируют на изменения в окружающей среде и внутри самого человека,
- Они информируют о дисбалансе, например, когда цели не совпадают с реальностью, или когда убеждения противоречат действиям.

Эмоциональная сфера:

- Может указывать на неразрешённые конфликты (например, тревога, грусть, злость),
- Сигнализировать о недостатке ресурсов (например, усталость, раздражение),
- Отражать несоответствие между желаниями и возможностями.

Эмоции выполняют двоякую функцию:

- Индикаторная: они показывают, где происходит дисбаланс.
- Корректирующая: они побуждают к изменению, помогают найти новые способы поведения.

Таким образом, развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения в процессе взаимодействия с социальной, культурной и образовательной средой играет ключевую роль в их психическом становлении и адаптации к жизни. Эмоциональная регуляция выступает как сложный и многогранный психический инструмент, обеспечивающий возможность управления эмоциями, поддержания стабильного психоэмоционального состояния и успешной адаптации к различным жизненным ситуациям.

Этот процесс включает в себя три основные компоненты: когнитивную (осознание и распознавание эмоций), поведенческую (реакции и действия в ответ на эмоциональные переживания) и физиологическую (телесные проявления эмоций). Благодаря комплексному подходу к развитию эмоциональной регуляции дети получают возможность осознанно воспринимать свои чувства, оценивать их и корректировать собственное эмоциональное состояние, что способствует личностному росту и психологической устойчивости.

Изучение механизмов эмоциональной регуляции остается важным направлением психологической науки, поскольку позволяет разрабатывать эффективные методы поддержки психического здоровья, повышения качества жизни и обеспечения полноценного развития детей с ограниченными возможностями. В условиях современной образовательной среды особое значение приобретает создание условий, способствующих гармоничному развитию эмоционально-волевой сферы, что в конечном итоге способствует успешной социализации и самореализации личности.

Список литературы

1. Ахметова Н.А., Казакова О.С. Особенности формирования эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения // Психология и педагогика. – 2023. – № 4. – С. 78–84. [DOI: 10.25682/2072-8745-2023-4-78]

2. Белокопытов А.Н. Роль музыки в коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением зрения // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2017. – № 2. – С. 112–118.

3. Васильева Е.А. Эмоционально-волевая сфера детей с нарушением зрения: психологические аспекты // Психология образования. – 2021. – № – С. 45–51. [DOI: 10.31752/2076-6748-2021-2-45]

4. Головко, С.И. Идеи П.К. Анохина о природе жизни / С.И. Головко // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Семнадцатой международной научно-практической конференции, Белгород, 18 февраля 2019 года. – Белгород: ООО ГиК, 2019. – С. 250-251.

5. Григорьева М.Ю. Особенности социализации детей с нарушением зрения: психолого-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 4. – С. 33–40. [DOI: 10.31752/2076-6748-2020-4-33]

6. Демина А.А. Волевые качества детей с нарушением зрения: коррекционная работа // Психология и педагогика. – 2022. – № 1. – С. 61–67. [DOI: 10.25682/2072-8745-2022-1-61]

7. Кузнецова Л.А. Волевая сфера детей с нарушением зрения: особенности и коррекция // Психология образования. – 2016. – № 4. – С. 33–38.

8. Кузнецова Л.А. Эмоционально-волевая сфера детей с нарушением зрения: развитие и коррекция // Психология образования. – 2021. – № 3. – С. 28–34. [DOI: 10.31752/2076-6748-2021-3-28]

9. Левина И.В. Психологические аспекты развития детей с нарушением зрения // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 6. – С. 78–85.

10. Марченко Г.В. Социальная адаптация детей с нарушением зрения: психолого-педагогические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 1. – С. 45–50. [DOI: 10.31752/2076-6748-2022-1-45]

11. Петров В.Н. Когнитивно-поведенческая коррекция у детей с нарушением зрения // Психологические исследования. – 2020. – № 3. – С. 78–84. [DOI: 10.31752/2076-6748-2020-3-78]

12. Селиванов В.И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. – Рязань: Рязанский государственный педагогический институт им. С.А. Есенина, 1974. – 149 с.

13. Смирнова О.А. Арт-терапия в работе с детьми с нарушением зрения // Психология и искусство. – 2021. – № 2. – С. 56–61. [DOI: 10.31752/2076-6748-2021-2-56]

14. Тимофеева Н.С. Эмоционально-волевая сфера детей с нарушением зрения: психолого-педагогические аспекты // Психология и педагогика. – 2020. – № 3. – С. 22–28. [DOI: 10.25682/2072-8745-2020-3-22]

15. Хабибуллина А.Р. Эмоционально-волевая сфера детей с нарушением зрения: современные подходы к коррекции // Психология и педагогика. – 2022. – № 4. – С. 65–70. [DOI: 10.25682/2072-8745-2022-4-65]

16. Campos, J.J. On the Nature of Emotion Regulation / J.J. Campos, C.B. Frankel, L. Camras // Child Development. – 2004. – V. 75. – № 2. – P. 377-394.

3.7. Управление развитием образовательной мотивации подростков общеобразовательной организации

Стратегической целью образования на данном этапе развития общества является развитие социально активной личности. Для достижения этой цели приоритетным является использование личностно-деятельностного подхода, который в свою очередь призван уделять особое внимание развитию образовательной мотивации учащихся.

Сегодня образовательная мотивация школьников является важным аспектом образовательного процесса, так как мотивация учеников является ключевым фактором, влияющим на их успехи в учебе. Обучающиеся современной школы все чаще сталкиваются целым рядом проблем, которые негативным образом сказываются на их мотивации в образовании. Это ведет к плохой успеваемости, ухудшению самооценки, психологическим проблемам различного характера, а также ограничению образовательных возможностей в будущем.

Когда ученики мотивированы, они более заинтересованы в учебном процессе, более активно участвуют в учебной деятельности, задают вопросы и проявляют больший интерес к изучаемым темам. В результате, они получают более высокие оценки и лучше усваивают материал. Кроме того, высокий уровень образовательной мотивации помогает ученикам развивать свои навыки саморегуляции, что позволяет им эффективнее использовать свои ресурсы и достигать поставленных целей. Это также помогает им развивать самооценку и уверенность в своих способностях.

Образовательная мотивация обучающихся играет важную роль в современной школе, поскольку выступает ключевым фактором, направляющим их к академическим успехам, способствует активному вовлечению в учебный процесс и развитию потенциала каждого ученика. Важно не только сформировать образовательную мотивацию современного подростка, но и обеспечить развитие мотивации к самообразовательной деятельности, чтобы сохранить естественную потребность в саморазвитии на протяжении всей жизни (Е.А. Гараева, Остер А.А.) [2].

В педагогическом и психологическом знании к настоящему времени накоплено достаточно работ, раскрывающих сущность и структуру мотивации личности (Дж. Аткинсон, Е.П. Ильин, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Фрейсберг, Х.Хекхаузен) [1,3,4,5,6,8,9,10,13].

Также можно отметить работы, раскрывающие аспекты формирования учебной мотивации и анализ мотивации учебной деятельности [7,11].

Целью исследования является теоретическое обоснование и опытно-экспериментальное подтверждение эффективности реализации модели управления развитием образовательной мотивации подростков общеобразовательной организации.

В основу исследования положена гипотеза о том, что процесс управления развитием образовательной мотивации обучающихся современной школы будет успешен, если:

- определен критериально-диагностический аппарат, позволяющий выявлять уровень развития образовательной мотивации подростков;
- разработана и реализована модель управления развитием образовательной мотивации подростков общеобразовательной организации;
- использованы современные технологии обучения, обеспечивающие условия для мотивации и стимулирования подростков к учебной деятельности.

-Работа осуществлялась на базе МОАУ «СОШ №15» города Оренбурга. Была разработана анкета, состоящая из 25 вопросов, направленных на выявление различных аспектов образовательной мотивации школьников.

В анкете использовались вопросы, отражающие интерес к учебному процессу, отношения с педагогами и сверстниками, отношение к школьным занятиям и домашним заданиям, личные учебные цели, самооценку и уверенность в собственных силах, а также отношение к трудностям и желание улучшать свои учебные результаты. Каждый вопрос предполагал выбор одного из трех вариантов ответа, что позволило количественно оценить уровень мотивации (таблица 1).

Анкета для оценки уровня образовательной мотивации подростков общеобразовательной организации

1. Мне на уроках чаще бывает интересно		
Да	Нет	Не знаю
2.Мне нравятся учителя нашей школы		
Да	Нет	Не знаю
3.Я бываю, внимателен, когда учитель интересно объясняет		
Да	Нет	Не знаю
4.На уроках я узнаю много нового		
Да	Нет	Не знаю
5. Урок заставляет меня думать		
Да	Нет	Не знаю
6. Я читаю занимательную литературу по предметам		
Да	Нет	Не знаю
7. Я с нетерпеньем жду уроков		
Да	Нет	Не знаю
8.Тебе нравится в школе?		
не очень	нравится	не нравится
9.Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты бы пошел бы в школу или остался бы дома?		
не знаю	остался бы дома	пошел бы в школу
10.Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?		

не очень	нравится	не нравится
11.Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?		
хотел бы	не хотел бы	не знаю
12. У тебя в классе много друзей?		
мало	много	нет друзей
13. Тебе нравятся твои одноклассники?		
да	не очень	нет
14. Почему тебе важно учиться?		
Чтобы получить хорошие знания	Чтобы порадовать родителей и учителей	Мне это не особенно важно
15. Ты хочешь учиться лучше, чтобы понять предмет?		
Да	Нет	Не знаю
16. Что тебя мотивирует учиться лучше всего?		
Интерес к предметам	Поощрение от родителей и учителей	Ничто не мотивирует
17. Насколько важно для тебя получать хорошие оценки?		
Очень важно	Важно, но это не главное	Не важно
18. Ты считаешь школьное обучение полезным для своей жизни?		
Да, очень полезным	В основном полезным	Не очень полезным
19. Как ты относишься к участию в школьных проектах и конкурсах?		
Мне нравится участвовать	Иногда участвую	Не очень люблю
20.Как ты чувствуешь себя на уроках?		
Спокойно и заинтересован	Часто не понимаю материал, поэтому отвлекаюсь	Мне скучно и неинтересно
21. Ты стараешься задавать вопросы, если что-то непонятно?		
Всегда задаю вопросы	Иногда задаю	Редко задаю
22.Насколько ты уверен(а) в своих учебных силах?		
Очень уверен(а)	Скорее уверен(а)	Совсем не уверен(а)
23. Ты хочешь получить знания, чтобы помочь своей семье в будущем?		
Да, очень хочу	Иногда так думаю	Нет, не думаю об этом
24. Как ты реагируешь на трудные задания?		
Стараюсь решить сам(а)	Прошу помощи у учителя или друзей	Откладываю и забываю
25. Что бы ты хотел(а) изменить в своей учебе, чтобы учиться лучше?		
Меньше домашних заданий, больше игр и интересных заданий	Лучшее общение с учителями	Ничего не хочу менять

Анализ вопросов анкеты позволяет выделить ключевые критерии оценки уровня образовательной мотивации учащихся:

1. Интерес и эмоциональная вовлеченность в учебный процесс − вопросы 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 20.

2. Отношение к школе, учителям и одноклассникам − вопросы 2, 9, 12, 13.

3. Учебные установки и цели − вопросы 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25.

4. Активность и инициативность в учебе − вопросы 6, 19, 21.

5. Самооценка и уверенность в собственных силах − вопросы 22, 24.

6. Мотивация избегать или принимать учебные обязательства − вопросы 9, 10, 11.

Собранные данные позволяют комплексно оценить, как внутренние, так и внешние мотивационные факторы, а также личностные установки учащихся, формирующие их образовательную мотивацию.

В ходе исследования выявлены три уровня образовательной мотивации подростков: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень образовательной мотивации. Учащиеся с высоким уровнем мотивации проявляют устойчивый интерес к учебе и проявляют активность в образовательном процессе. Они с удовольствием посещают занятия, внимательно слушают учителей и проявляют инициативу (задают вопросы, участвуют в проектах и конкурсах). Такие учащиеся ценят получаемые знания и видят их значимость для своей жизни и будущего. Им важно получать хорошие оценки, но главной движущей силой является осознание пользы образования. Они умеют справляться с трудностями и уверены в своих учебных силах. Отношения с учителями и одноклассниками у них гармоничные, школа воспринимается как благоприятная среда для развития.

Средний уровень образовательной мотивации. Учащиеся со средним уровнем мотивации проявляют умеренный интерес к учебе. Для них важны хорошие оценки и одобрение учителей, однако, интерес к учебным дисциплинам и активность на уроках выражены менее явно. Такие школьники посещают занятия по необходимости, могут испытывать пассивность на уроках и средний уровень уверенности в своих способностях. Отношения с учителями и сверстниками в основном нейтральные или положительные. Они готовы выполнять домашние задания, но не всегда видят в этом значимый смысл, а трудные задания иногда вызывают стресс или желание избежать их. Осознание пользы школьного образования есть, но оно может носить более прагматичный или ситуативный характер.

Низкий уровень образовательной мотивации. Учащиеся с низким уровнем мотивации испытывают отсутствие интереса к учебе и часто проявляют пассивность или негативное отношение к школе. Они с трудом удерживают внимание на уроках, не проявляют инициативу, редко участвуют в обсуждениях и школьных мероприятиях. Отношения с учителями и одноклассниками могут быть напряжёнными или поверхностными. Таких учащихся больше привлекает возможность избежать учебных обязанностей (например, не делать домашние задания или пропускать занятия). Они не видят смысла в учебе для своей жизни и будущего, при этом испытывают низкую уверенность в своих силах и часто избегают трудных заданий. В целом мотивация у них слабая или отсутствует, что негативно сказывается на успеваемости.

Такое деление позволяет целенаправленно разрабатывать меры поддержки и коррекции мотивационных позиций учащихся, адаптировать образовательные подходы и повышать эффективность учебного процесса.

В исследовании участвовала выборка из 50 учащихся восьмых классов. Выборка была сформирована с целью представительного отражения уровня образовательной мотивации среди подростков среднего звена школы. Возраст респондентов - 13-14 лет, что соответствует типичному возрасту учеников восьмого класса.

При отборе участников учитывались критерии, обеспечивающие репрезентативность: равное распределение мальчиков и девочек, а также отсутствие пропусков и заболеваний, которые могли бы повлиять на участие в анкете. Все учащиеся добровольно согласились принять участие, и им была предоставлена подробная информация о целях исследования, а также гарантирована анонимность и конфиденциальность ответов.

В результате анкетирования получены следующие данные (рисунок 1).

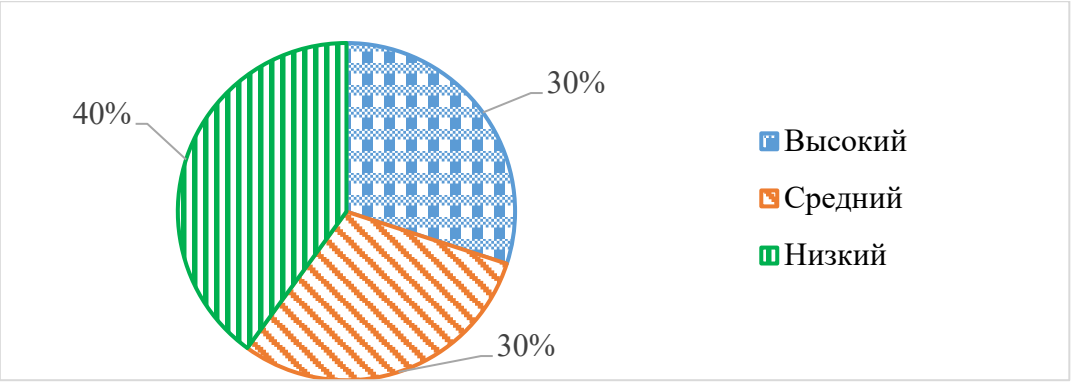


Рисунок 1 - Результаты, полученные в ходе анкетирования до реализации модели управления развитием образовательной мотивации подростков

Были получены следующие результаты: распределение учащихся 8-х классов по уровням мотивации оказалось практически равномерным, что свидетельствует о том, что значительная часть подростков (70%) демонстрирует недостаточную или неустойчивую учебную мотивацию.

Полученные данные подтвердили актуальность и необходимость целенаправленного управления развитием образовательной мотивации и послужили эмпирической основой для разработки и последующей реализации коррекционной модели, направленной на смещение баланса в сторону высоких мотивационных показателей.

Миссия модели – создать целостную образовательную среду, где доминирует внутренняя, познавательная мотивация как ключевой фактор академических успехов, личностного роста и осознанного выбора будущего пути ученика.

Цель модели: формирование у обучающихся устойчивой позитивной образовательной мотивации через системное воздействие на всех уровнях управления.

Модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков:

- целевой;
- содержательный;
- технологический;
- организационно-управленческий;
- оценочно-результативный.

Полученные в результате анкетирования данные позволили определить основные мотивационные риски и ресурсы, что стало отправной точкой для формирования практических рекомендаций и мероприятий, направленных на повышение мотивации в учебном процессе.

Особое внимание уделялось комплексности модели – она объединяет психологические, педагогические и организационные аспекты, обеспечивая системное воздействие на мотивационный потенциал каждого ученика.

Реализация модели включает постановку целей, определение критериев эффективности, разработку методик поддержки и стимулирования учащихся, а также анализ результатов для последующей коррекции. Такой подход помогает создать благоприятную образовательную среду, в которой каждый обучающийся ощущает свою значимость и видит смысл в приобретении новых знаний и умений.

Представим характеристику каждого из блоков модели более детально.

1) Целевой блок.

Миссия: создание условий для формирования у каждого обучающегося устойчивой внутренней мотивации к познанию, саморазвитию и достижению образовательных результатов через построение личностно-ориентированной образовательной среды.

Цель: повышение уровня и изменение качества образовательной мотивации обучающихся в сторону доминирования познавательных и внутренних мотивов.

Задачи:

- провести системную диагностику структуры и уровня мотивации учащихся на разных возрастных этапах;
- обеспечить профессиональную готовность педагогического коллектива к технологиям развития мотивации;
- обогатить учебный и воспитательный процесс формами, методами и технологиями, стимулирующими познавательный интерес;
- разработать систему индивидуальной поддержки учащихся с низкой и неустойчивой мотивацией;
- вовлечь родителей в процесс формирования позитивного отношения к процессу обучения и образованию в целом.

2) Содержательный блок (направления работы). Модель реализуется через пять ключевых направлений:

1. Мотивационно-ориентированная организация учебного процесса:

- Обогащение содержания: связь материала с жизнью, межпредметность, актуальные проблемы.
- Использование активных методов: проектная и исследовательская деятельность, проблемное обучение, кейсы, образовательные путешествия.
- Технологии формирующего оценивания: критериальное оценивание, самооценка и взаимооценка, портфолио ученика.
- Цифровизация: использование образовательных платформ, геймификация, интерактивный контент.

2. Воспитательная система и школьный климат:

- Создание ситуации успеха: публичное признание достижений (не только академических), конкурсы, фестивали, выставки.
- Развитие школьного соуправления: вовлечение учащихся в принятие решений, организацию событий.
- Формирование безопасной среды: нетерпимость к буллингу, система медиации, психологическая поддержка.

3. Система дополнительного образования и внеурочной деятельности:

- Разнообразие кружков и секций (робототехника, IT-технологии, медиа журналистика и т.д.).

Интеграция урочной и внеурочной деятельности: предметные недели, клубы дебатов, научные общества учащихся.

4. Работа с педагогическим коллективом:

- Повышение квалификации по темам: «Психология мотивации», «Современные педагогические технологии».
- Методические семинары, педагогические советы по обмену лучшими практиками.
- Внутришкольный мониторинг мотивации как KPI (ключевой показатель эффективности) учителя и класса.

5. Партнерство с родителями (семьей):

- Просвещение родителей: семинары, лекции психолога о том, как поддерживать учебную мотивацию дома.

- Совместные образовательные события: проекты, походы, мастер-классы «Родители – детям».

- Информирование об успехах ребенка, акцент на прогрессе, а не только на оценках.

3) Технологический блок (принципы и методы).

Принципы:

- Гуманизации: признание уникальности каждого ребенка.

- Индивидуализации: дифференциация заданий и образовательных траекторий.

- Системности: все элементы модели работают взаимосвязано.

- Открытости: готовность к обсуждению проблем и внесению корректив.

4) Организационно-управленческий блок.

Субъекты управления и их функции:

1. Директор, заместители: стратегическое планирование, ресурсное обеспечение, общее руководство.

2. Педагогический совет: утверждение программы развития мотивации, анализ результатов.

3. Методические объединения: разработка и внедрение мотивационных методик в предметные области.

4. Учитель-предметник: реализация технологий на уроке.

5. Классный руководитель: диагностика, индивидуальная работа с учеником и родителями, создание климата в классе.

6. Педагог-психолог: углубленная диагностика, коррекционная работа, консультирование педагогов и родителей.

7. Ученик: активный субъект, участник выбора индивидуальной траектории.

8. Родитель: партнер в реализации индивидуального плана развития ребенка.

5) Оценочно-результативный блок.

- Критерии оценки эффективности модели (разработаны на основе анализа анкеты):

- Когнитивный: рост числа учащихся с доминированием внутренней мотивации (данные анкет).

- Эмоциональный: повышение уровня удовлетворенности школьной жизнью, снижение тревожности.

- Поведенческий: активность на уроках, рост участия в олимпиадах, конкурсах, проектах.

- Социальный: благоприятный психологический климат в классах, конструктивное взаимодействие «ученик-учитель-родитель».

- Результативный: стабильные и повышающиеся академические результаты (качество знаний), рост метапредметных компетенций.

- Методы оценки: анкетирование, анализ статистики (посещаемость, участие в мероприятиях, академические результаты), интервью, фокус-группы, наблюдение.

Ожидаемый результат – выпускник школы, который: осознает ценность образования и необходимость непрерывного образования; обладает развитыми познавательными интересами; способен ставить учебные цели и нести ответственность за свои образовательные результаты; владеет навыками самоорганизации и рефлексии.

В рамках модели были разработаны и проведены мероприятия, направленные на повышение интереса к учебе, формирование осознанных учебных целей, развитие субъектной позиции ученика и улучшение психологического климата в школьной среде.

В результате многоуровневого внедрения модели детально прослеживаются ее сильнейшие черты, обусловленные неразрывной взаимосвязью компонентов образовательного процесса. Формирование общей мотивационной среды обеспечивалось не выделением отдельных мероприятий для учеников или преподавателей, а посредством направленного трансформирования одновременно нескольких аспектов: методов педагогической работы, содержания образовательных программ, микроклимата в коллективе, взаимодействия с семьями и управленческих кадровых решений.

Ориентация на целостность позволила уйти от борьбы с изолированными проявлениями демотивации, сосредоточившись на структурных изменениях, затрагивающих всю систему.

Переосмыслению подверглась и роль педагогического коллектива. Учителя не ограничивались поверхностным формальным обучением: реализовывалась поддерживающая инфраструктура профессионального роста через семинары-практикумы, посещения и анализ открытых уроков с акцентом на удачные педагогические техники, внедрение коучинговых технологий.

Стратегия формирования субъектной позиции участников учебного процесса выражалась в максимальном предоставлении подросткам права выбора и организации собственной деятельности. Введение практик, позволяющих осуществлять самостоятельную разработку игр, организацию культурно-образовательных событий, формирование тематических секций, стимулировало личную ответственность за образовательные достижения.

Внутренняя мотивация, таким образом, возникала не декларативно, а в результате проживаемого опыта успеха и осознанного выбора.

Прозрачность и продуктивность в коммуникациях с родительским сообществом заменили прежние формы линейной отчетности. Ограниченного участия больше не предполагалось; существенно расширились механизмы информирования и совместной работы – тематические лектории, распространение домашних методических рекомендаций позволили интегрировать ценности семей и школы, создав единую образовательную платформу поддержки учеников.

Важным стержнем всей модели стало создание благоприятного психологического фона: реализация цикла тренингов по командообразованию, введение новой концепции поощрения за персональные достижения и прогресс, поддержка инициатив школьного соуправления функционировали в русле минимизации уровня тревожности среди учеников.

Благодаря этому удалось выстроить экосистему безопасности и доверия – почву, крайне необходимую для плодотворной интеллектуальной работы. Реализация модели обеспечила системный подход к управлению мотивацией, позволив перейти от разрозненных действий к целенаправленной и скоординированной работе, что создало условия для перевода учащихся на более высокий уровень образовательной мотивации.

Проведение повторной диагностики по истечении учебного года демонстрирует положительную динамику в уровне образовательной мотивации учащихся.

Сравнительный анализ данных «до» и «после» внедрения модели является ключевым показателем ее эффективности (рисунок 2).

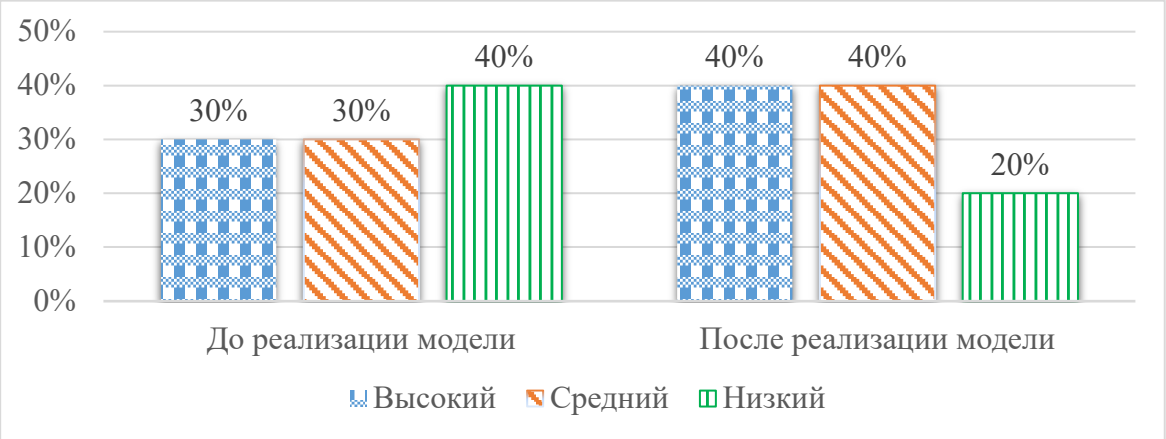


Рисунок 2 - Сравнительные результаты проведения анкетирования среди учащихся 8-х классов до и после реализации модели

Данные показывают качественное преобразование мотивационной сферы учащихся.

1) Существенное сокращение группы с низким уровнем мотивации, что является наиболее важным и значимым результатом. Снижение количества подростков с низким уровнем образовательной мотивации означает, что каждый пятый ученик, ранее демонстрировавший безразличие, негативизм или активное сопротивление учебе, изменил свою позицию. Отмечаются следующие изменения в ответах этих учащихся.

Вопросы об отношении к школе:

1. Уменьшилось количество выборов вариантов «Остался бы дома» (в.9) и «Нравится» (в.10). Вопросы об активности: Варианты «Откладываю и забываю» (в.24) и «Редко задаю вопросы» (в.21) стали менее популярны. Часть учащихся начала выбирать стратегию «Прошу помощи». Эмоциональный фон: Снизилось количество ответов «Мне скучно и неинтересно» (в.20). Данных результатов позволили добиться следующие реализованные шаги:

2. Индивидуализация подхода: Проектная деятельность и групповые работы позволили этим ученикам найти свою нишу и проявить себя не в качестве «двоечника», а в роли, например, креативного генератора идей или технического исполнителя.

3. Ситуация успеха: Новая система награждений («Прорыв года», «Лучший вопрос») дала возможность получить признание не за оценку, а за усилие и прогресс, что критически важно для неуспевающих детей.

Снижение тревожности: Методы формирующего оценивания (самооценка, работа над ошибками без «карающих» последствий) снизили страх перед неудачей. Они перестали бояться делать ошибки и стали больше пробовать.

2) Рост группы со средним уровнем образовательной мотивации.

Рост в этой группе означает, что часть учащихся с низким уровнем и, возможно, некоторые со средним перешли на более устойчивую и позитивную ступень. Это ученики, которые перестали учиться напрямую из-под палки, но еще не нашли глубокой внутренней причины.

В ответах учащихся отмечались следующие изменения:

1. Вариант «Не знаю» стал встречаться реже. Их ответы стали более определенными.

2. В вопросе о мотивации (в.16) они могли сместить выбор с «Ничто не мотивирует» или «Поощрение» на «Интерес к предметам».

3. Повысилась активность: «Иногда участвую» в проектах (в.19) сменилось на «Мне нравится участвовать». Данных результатов получилось добиться благодаря реализации следующих шагов:

4. Повышение интереса: Новые форматы уроков (квесты, «перевернутый класс», интеграция с IT) сделали обучение более вовлекающим. Учеба перестала ассоциироваться только с рутиной.

5. Социальное влияние: Работа в командах над проектами вовлекла их в общую деятельность. Им стало интересно делать что-то с друзьями, а учебный результат стал приятным побочным эффектом.

6. Осознание цели: Благодаря практике рефлексии и обсуждению практической пользы знаний (например, на интегрированных уроках), они начали лучше понимать, зачем им это нужно.

3) Увеличение группы с высоким уровнем образовательной мотивации.

Этот рост означает, что школа смогла не только «подтянуть» отстающих, но и создать условия для развития для сильных и заинтересованных учеников. В ответах данной группы учащихся отмечались следующие изменения:

Их позиция укрепилась и стала более осознанной. Если раньше их мотивация могла быть частично обусловлена хорошими оценками или привычкой, то теперь их ответы стали более уверенными и развернутыми (в качественных беседах).

Они активнее стали выбирать стратегию «Стараюсь решить сам(а)» (в.24) и проявлять инициативу.

Данных результатов получилось добиться путем реализации следующих шагов:

1. Возможность для роста: Проектная и исследовательская деятельность, кружки (программирование, медиа клуб) дали им выход за рамки стандартной учебной программы. Они получили возможность углубляться в темы, которые им действительно интересны.

2. Признание и вызов: Новая система поощрений и возможность представлять школу на конференциях и конкурсах удовлетворили их потребность в признании и самореализации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная и внедренная модель управления развитием образовательной мотивации оказалась эффективной.

Системный подход дал результат – воздействие на всех фронтах (от содержания уроков и методов преподавания до климата в коллективе и работы с родителями) позволило охватить все причины спада мотивации. Наиболее значимым достижением является перевод учащихся из группы «низкая мотивация» в группы «средняя» и «высокая».

Модель работает на развитие: она не только нивелирует негативные тенденции, но и создает среду для роста мотивированных учащихся, предотвращая их «застой».

Качественное изменение: важно не только процентное соотношение, но и изменение качества самой мотивации - смещение акцента с внешних стимулов (оценки, давление) на внутренние (интерес, познавательная потребность, осознание цели).

Таким образом, образовательная организация продемонстрировала способность управлять сложными процессами личностного развития учащихся и целенаправленно влиять на ключевой фактор их академических успехов – образовательную мотивацию.

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что системное управленческое воздействие на процессы развития образовательной мотивации подростков с позиций личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов не только нейтрализует существующие неблагоприятные тенденции, но и способствует развитию мотивационной сферы подростков, формируя осмысленную установку и самостоятельное отношение к образовательной деятельности.

Список литературы

1. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. Новгород, 2003. 375 с.

2. Гараева Е.А., Остер А.А. Анализ категории «образовательная мотивация обучающихся» в современном научном знании // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы всероссийской научно-методической конференции, посвященной 70-летию Оренбургского государственного университета, Оренбург, 30 января – 1 февраля 2025г. - Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2025. – С. 52-60.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 509 с.

4. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001. 572 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005. 352 с.

6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

7. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 53–73.

8. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 47–59.

9. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

10. Роджерс К., Фрейсберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 528 с.

11. Соколова Л.А. Формирование учебной мотивации: от древности до современности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 115-124.

12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.

3.8. Медиативные методы мобилизации мотивации обучения и поддержания психологической устойчивости обучающихся

Вовлечение обучающихся в образовательный процесс, достигаемое благодаря мобилизации мотивации обучения и поддержанию психической устойчивости, обусловлено влиянием социальной среды. Распоряжением Правительства РФ [20] развитие сети служб медиации в образовательных учреждениях обозначено в качестве инструмента, обеспечивающего формирование социальной среды, благоприятной для обучения и воспитания детей и подростков. Авторы данной работы, наблюдая динамику

вовлечения обучающихся в образовательный процесс, фокусировали внимание на социальных факторах, которые влияют на развитие личности детей и подростков. Материалы исследований с изложением методов медиативной помощи представлены в более ста публикациях, в частности [9-16]. Технология, защищенная патентом [5], постоянно совершенствуется, расширяя подходы медиации к урегулированию межличностных противоречий.

Цель данной работы заключалась, во-первых, в рассмотрении типов обучения, а также природы мотиваций, вовлекающих обучающихся в образовательный процесс с сохранением психической устойчивости, и, во-вторых, в изложении медиативных методов, восстанавливающих благоприятную социальную среду в образовательных учреждениях, а также способствующих социализации и мобилизации познавательной мотивации обучающихся.

Результаты работы. В настоящее время из-за внедрения онлайн методов и расширения каналов коммуникации образовательный процесс выстраивается на основе обновлённых принципов. В таблице 1 приводится расширенная оригинальная классификация современных типов обучения.

Таблица 1 - Структура образовательного процесса

Сведения от наставника	Формирование базы знаний и базы данных с использованием информации, полученной из устных и печатных источников. В образовательных учреждениях педагоги руководствуются дидактической теорией, определяющей монтаж излагаемого материала для прочного усвоения благодаря мобилизации мотивации обучения.
Личный опыт	Накопление в памяти информации относительно успешных и неудачных поступков в проблемных ситуациях – прочность памяти определяется переживаниями последствий поступков.
Самопознание	Построение индивидуальной триединой модели мира на основе представлений 1) о собственной личности, 2) о конструкции внешнего пространства и 3) об отношениях внутриличностных и внешних событий.
Внушение	Запечатлевание информации в особом состоянии сознания с одним открытым каналом коммуникации.
Аналог машинного обучения	Наполнение буферной памяти и отработка реакций на команды, определяющие поведение в стандартных ситуациях в соответствии с общепризнанными нормами без критической оценки воспринимаемой информации.

Схема на рис. 1 является дополнением табл. 1, иллюстрируя классификацию типов обучения. Треугольниками на схеме обозначены главные факторы, определяющие переживания во время интеллектуальной деятельности. Принятие и отторжение возникающих переживаний служит позитивным и негативным подкреплением результатов деятельности. Предложенная классификация типов обучения соответствует представлениям, высказанным в глубокой древности Конфуцием [4] относительно роли переживаний в обучении. Особое место в обучении занимает игровая форма. Игровое моделирование актуальной проблемы, как и результат совершенного поступка в реальных условиях, обеспечивают накопление личного опыта, который подкрепляется откликом на возникающие позитивные и негативные переживания. На рис. 1 обозначен психотерапевтический эффект игровых методов, снижающих стрессовые последствия интеллектуального напряжения.

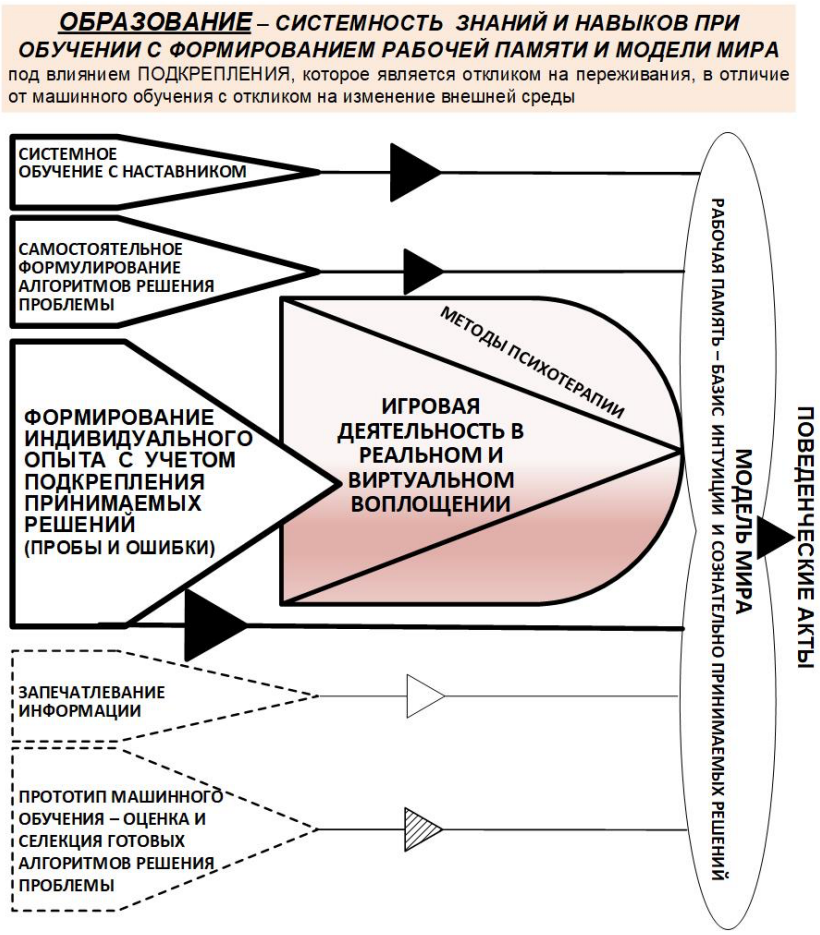


Рисунок 1 - Классификация типов обучения

Сущность обучения истолковывается в современной формулировке образной психологии [7]. *Обучение* представляет собой процесс накопления в памяти информации, составляющей модель мира и обеспечивающей осуществление психических и поведенческих актов. Воспринятая информация распределяется в памяти с построением сети *семантических образов*, отражающих смысловую связь явлений во внутреннем и внешнем мире, *синтаксических образов*, передающих структурную организацию объектов, и *праксических образов*, определяющих координированное движение тела в пространстве. Фрагменты информации, заносимой в память, дифференцированы по *весовым параметрам*. Эти параметры обусловлены значимостью фрагментов для формирования цельного образа с преодолением неопределенности и противоречивости сведений. Те фрагменты семантических образов, которые обладают высокой значимостью и отражают основные признаки объектов, составляют *базу знаний*. Информационные фрагменты, передающие детали синтаксических и праксических образов, относятся к *базе данны*х. Кроме того, в процессе обучения выделяется категория *рабочей памяти*, в которую из *буферной памяти* заносится актуальная информация, используемая в повседневной деятельности и легко воспроизводимая. Буферная память представляет собой всеобъемлющее временное хранилище полученной информации перед тем, как она будет постепенно забыта.

Стабильность процесса обучения обусловлена уровнем коммуникации по двум каналам передачи информации [8]. Имеется в виду *специфический канал*, содержащий посылки с информацией, используемой при построении образов, а также – *неспецифический канал*, по которому передается эмоциональная информационная

составляющая, отражающая переживания отправителя информационной посылки и влияющая на переживания получателя. Открытый неспецифический канал способствует успеху обучения, потому что облегчает взаимопонимание отправителя и получателя информации. Свойства неспецифического канала обусловлены эмоциональным потенциалом, ограниченность которого влияет на успех диалога. Ограниченность эмоционального потенциала характеризуется количеством стабильных эмоциональных связей, которое в межличностных отношениях у среднего человека не превышает 7±2. В случае большого количества контактов с окружающими эти связи ослабевают. Отвержение излишних контактов и прерывание межличностных отношений предложено рассматривать в качестве особого явления «остракизма» [2, 23]. По всей видимости, отвержение собеседника, закрывая канал коммуникации, одновременно провоцирует агрессию, которая оправдывает отвержение. Отвержение выражается стремлением преследовать и подавить собеседника, не оправдавшего ожиданий. Подавление осуществляется с использованием буллинга, который выражается моральной и физической травлей, а также троллинга – издевательством с использованием сетевых каналов общения. Медиативные методы позволяют преодолевать последствия буллинга и троллинга в отношениях участников образовательного процесса [6].

Система коммуникации в образовательном процессе. Информация, поступающая от наставника, излагается в форме монолога, однако обучающийся, реагируя и преобразуя получаемую информацию, находится в диалоге, хотя ограничен в открытом выражении своего мнения. В ходе диалога между наставником и слушателем происходит обмен информационными посылками, которые отражают фрагменты образов, составляющих обсуждаемую проблему. Семантическая ассоциативность языковых единиц, используемых в информационных посылках, затрудняет коммуникацию собеседников, если у собеседников не совпадают ассоциативные ряды. Препятствие взаимопониманию преодолевается посредством согласования ассоциативных рядов. Далее обращается внимание на тот факт, что качество коммуникации зависит от соблюдения правил (конвенциональности) процедуры диалога и от согласования используемых терминов. Еще раз подчеркивается, что качество диалога обусловлено, во-первых, *конвенциональностью*, во-вторых, *соответствием ассоциативных рядов*, в которых находится образ обсуждаемого объекта, а также, в-третьих, благодаря *общности контекстного поля*. Эта общность в истолковании смысла информационных посылок вместе с принятой конвенциональностью и установленной ассоциативностью обеспечивают построение *коммуникативной системы* [7]. Именно формирование этой системы является основополагающим условием взаимопонимания собеседников и плодотворности обучения.

Кроме отмеченных обстоятельств, взаимопонимание в диалоге обусловлено эмоциональным состоянием участников переговоров, потому что открытость каналов коммуникации зависит от переживаний собеседников. Здесь уместно обратиться к вопросу относительно способности управлять эмоциями и переживаниями. Природа эмоций зачастую истолковывается предвзято в качестве субъективной реакции, поддающейся сознательному контролю посредством волевого усилия. Однако в реальности эмоция – это наследственно заданный и генетически закрепленный паттерн бессознательной перенастройки всех систем организма в жизненно важной ситуации. Перенастройка обеспечивает подготовку к действиям в соответствии со стандартом

ситуационных обстоятельств. Выделяется шесть стандартных поведенческих ситуаций: две позитивные (обретение благополучия и появление партнера), три негативные (потеря благополучия, угроза безопасности и враждебное окружение), а также нейтральная (обновление обстоятельств с неизвестными последствиями). Обозначенные стандартные ситуации провоцируют две позитивные эмоции (радость и симпатия), негативные эмоции (огорчение, страх и агрессия), а также нейтральную эмоцию удивления [7]. Развитие переживаний зависит не только от эмоций, но и от совокупности мотиваций с набором намерений и установок, обусловленных реальными и прогнозируемыми жизненными событиями. Обращается внимание на то обстоятельство, что сознательному управлению поддаются не эмоции, а эмоциональные проявления, которые определяются мотивациями, контролируемыми сознанием. Действенность мотиваций объясняется, исходя из представлений о том, что мотивации представляют собой вторичный регулятор поведения, в то время как первичным регулятором являются потребности, задающие цель жизнедеятельности и инициирующие формирование мотиваций [7]. Каждая из мотиваций представляет собой программу действий по удовлетворению потребности, актуализируемой внутренними и внешними обстоятельствами. Основная часть мотиваций задана наследственно. Генетически закрепленные мотивационные программы не контролируются сознанием. Поэтому невозможно сознательно управлять эмоциями, возникающими в стандартных жизненных ситуациях. Вторая часть мотивационных программ поведения выстраивается на основе личного опыта и поддается сознательному управлению, поэтому возможно сознательно контролировать эмоциональные проявления в предвидении последствий совершаемых поступков.

Зависимость мотивации обучения от уровня ведущей потребности. Как уже отмечено выше, вовлечение в образовательный процесс зависит, во-первых, от напряжения потребностей, которые определяют мотивацию обучения, и, во-вторых, от психической устойчивости обучающихся. Отмеченное представление соответствует теоретическим положениям А.Н. Леонтьева [17] относительно связи жизнестойкости личности и смыслообразующих мотиваций. Нарушение упорядоченности психических процессов в условиях обостренных противоречий с окружающими чаще всего выражается повышением тревожных переживаний и подавляет познавательную мотивацию [18]. Проведенные ранее исследования подтвердили тот факт, что повышенная тревожность подавляет интеллект, но вместе с тем показали, что тревожность слабого и среднего уровня мобилизует интеллект и позитивно влияет на успешность сдачи экзаменов [7]. В настоящее время, несмотря на широкое обсуждение проблем, касающихся роли мотиваций в поведении, отсутствует общепризнанное представление относительно их природы. Чаще всего они рассматриваются в качестве стимула, побуждающего к деятельности, направленной на достижение обозначенных целей. Одновременно констатируется зависимость мотиваций от выраженности потребностей, удовлетворение которых приводит к восстановлению равновесного состояния систем организма. При этом предполагается, что существует стабильная иерархия потребностей [19], и выражается мнение, что удовлетворение физиологических потребностей является обязательным условием перехода к реализации психологических потребностей. Обозначаются два принципиальных свойства потребности – формулирование цели, достижение которой удовлетворяет потребность, а также нарушение равновесного состояния организма. Однако мнение относительно стабильной иерархии потребностей подвергается критике,

поскольку уровень и соотношение потребностей не постоянны, а всеобщее равновесное состояние организма достижимо только теоретически, потому что уравновешивание одной системы сопряжено с изменением баланса других систем организма. Отмеченные противоречия разрешаются, если рассматривать *природу потребности* в качестве сдвига упорядоченности психических и соматических процессов в организме с обозначением причины расстройства и формулированием цели, достижение которой восстанавливает оптимальную упорядоченность. В отличие от субъективного мнения о том, что поведение людей ориентировано стабильным «пирамидальным» набором ранжированных потребностей [19], биология признает две эволюционно заданные потребности – воспроизведение и выживание. Человек не является исключением и соответствует общебиологическим эволюционным закономерностям, несмотря на усложнение психической организации. Причем первая часть этих закономерностей определяет не только воспроизведение потомства и заботу о родственниках, но и социализацию в малых группах и в макросоциуме с соблюдением морально-этических правил поведения. Вторая часть приобретает двойственную форму, поскольку выживание человека зависит не столько от усилий по самосохранению, сколько от положения в обществе и поддержки со стороны окружающих людей. Социальный статус формируется самовыражением.

Рисунок 2 - Основополагающая роль потребностей в программировании мотивации обучения

Таким образом, выделяется триада потребностей, во-первых, продолжения рода и поддержания благополучия близких и родных людей, во-вторых, самосохранения и, в-третьих, самовыражения [7]. По всей видимости, преобладающая потребность лежит в основе явления доминанты, определяющей направленность поведения [21]. Совокупность потребностей, определяющих формирование мотивации обучения, иллюстрируется на рис. 2.

На примерах из практики школьных образовательных учреждений демонстрируется роль потребностей в формировании и мобилизации мотиваций, направленных на познание внешнего и внутреннего мира с построением их модели, цельность которой определяет жизнестойкость личности. Мобилизация мотивации обучения прослеживалась педагогами – результаты наблюдений излагались в ходе занятий по формированию службы школьной медиации. В беседах с участниками конфликтов, возникавших между одноклассниками, педагоги обсуждали последствия урегулированных споров. Рассматривалось не только состояние межличностных отношений, но и факторы, влияющие на успешность

образовательного процесса. Далее приводятся наиболее демонстративные примеры мобилизации мотивации обучения.

Первый случай. Излагаются события, которые обусловили мобилизацию подростка с доминантой потребности самосохранения. Михаил посредственно учился, имел слабый интерес ко всем предметам и не выделялся в группе сверстников. Его состояние изменилось, когда во время прогулки на него напали хулиганы. Он получил травмы, угрожавшие его здоровью. Нарушение благополучия организма заставило заботиться о сохранении жизнеспособности. Потребность самосохранение выразилась в стремлении восстановить и сохранить здоровье. Это стремление послужило стимулом для занятия спортом и побудило интерес к знаниям о природе и функциях организма. Подросток стал лучше учиться, выделил биологию в качестве приоритетного предмета. После завершения школьного образования он поступил на биологический факультет университета и успешно продолжил обучение.

Второй случай. До восьмого класса Степан оценивался учителями как плохо успевающий. Он нередко получал неудовлетворительные оценки по всем предметам. Попытка достичь успехов в спорте провалилась, потому что он не поддерживал строгий ритм напряженных тренировок. Ситуация изменилась, когда он победил на школьной олимпиаде по географии. География его интересовала из-за пристрастия к путешествиям. Оказавшись в центре внимания и всеобщего одобрения, он испытал удовольствие от реализации потребности самовыражения. Потребность проявилась в ситуации, когда окружающие, признавая его успех в географии, удивлялись его неудачам по другим предметам. Усиление потребности самовыражения мобилизовало мотивацию обучения, и у Степана повысился интерес ко всем предметам, изучаемым в школе.

Третий случай. Преподаватель математики общеобразовательной школы рассказала о кризисной ситуации, после разрешения которой у школьников повысилась мотивация обучения. Причиной кризиса стал конфликт между представителями двух коалиций учеников седьмого класса. Коалиции возникли из-за конкуренции предприятий, в которых работали родители учеников. Выходя из класса, Данила оттолкнул и обругал одноклассника Матвея, обвинив в том, что тот ему преградил путь. Матвей обиделся и ударил Данилу по лицу, после чего началась потасовка, в которой приняли участие те, кто поддерживал каждого из них. Потасовка прекратилась, когда пришел классный руководитель, за которым сбегала одна из учениц. Классный руководитель, оценив угрозу противостояния коалиций учеников, принял решение обратиться в службу школьной медиации за помощью в урегулировании конфликта. В результате медиации с участием одноклассников и с привлечением родителей Матвея и Данилы поссорившиеся одноклассники договорились помириться и впредь руководствоваться морально-этическими нормами поведения. Через неделю после ссоры преподаватель математики, наблюдая повышенный интерес учеников к предмету, попросила Данилу остаться после занятий и поговорить с ней. Преподаватель попросила его объяснить причину роста заинтересованности к математике. Данила пояснил, что старается повысить успеваемость не только по математике, но и по другим предметам. Он признался, что почти забыл о ссоре, но не забыл впечатление от рассказа отца Матвея во время медиативной сессии. Отец был очень расстроен н рассказал о своих опасениях по поводу будущего своего сына и его сверстников в обновленном мире без воспроизведения родовых традиций. Отец говорил эмоционально. Он недавно вернулся из экспедиции, в

которой избежал гибели благодаря помощи со стороны младшего брата, которого теперь почитает как спасителя. В опасной ситуации с риском для собственной жизни брат воспользовался своими знаниями и пришел на помощь, сумев правильно предсказать поворот событий. Данила вместе с другими учениками не остался равнодушным и сказал отцу Матвея, что на месте брата поступил подобным образом, потому что дорожит благополучием близких людей. Присутствующие на медиации ученики подтвердили свою готовность соблюдать родовые традиции. Никто не собирался изменять принципам своей природы и отказывать в помощи близким людям. Преподаватель математики пришла к выводу, что мобилизация мотивации обучения обусловлена доминантой потребности воспроизведения рода и осознанием способности поддержать близких людей в опасной ситуации только тогда, когда есть знания о природе событий в мире.

Ниже в табл. 2 приводится перечень основополагающих явлений вовлечения в образовательный процесс.

Таблица 2 - Ключевые явления вовлечения обучающихся в образовательный процесс

происхождение мотиваций	Мотивации, побуждающие к выполнению поведенческих актов с использованием психической и соматической *энергии* организма, представляют собой *программы* действий в соответствии с целью, достижение которой ведет к удовлетворению актуальной потребности – уровень побуждения к действиям изменяется (в пределах от сильно выраженного азарта до пассивности) и зависит, во-первых, от *качества* программы в основе мотивации (свойства программы задаются наследственно и личным опытом, накопленным в ходе обучения), во-вторых, от *упорядоченности* психических и соматических энергетических процессов (психологической устойчивости индивида) и, в-третьих, от степени *мобилизации* функционального ресурса организма на выполнение мотивационной программы
жизненная стойкость	Психическая устойчивость, задаваемая мотивационной сферой, определяется *упорядоченностью* (иначе говоря, энтропией, характеризующей хаотичность динамических систем) психических процессов со стабильной иерархией подсистем в цельной системе мозга – жизнестойкость обусловлена мобилизацией функционального ресурса организма на решение ситуационных проблем и восстановление упорядоченности вместо недостижимого всеобъемлющего равновесного состояния всех систем организма.
мотивационная сфера	Контроль мотивационной сферы, формируемой актуальными, ведущими и доминантными мотивациями, осуществляется *бессознательно* на основе наследственно закрепленных программ и *сознательно* с обращением к личному опыту и морально-этическим правилам. Мотивационная сфера находится в прямых и обратных отношениях с *эмоциональной сферой* и платформой переживаний (Лаврова и др., 2021). Важно отметить, что уровень мотивации обучения и вовлеченность в коллективную деятельность – это взаимосвязанные факторы успешного образовательного процесса, которые определяются потребностным целеполаганием и благоприятной социальной средой.

Здесь еще раз подчеркивается основополагающее обстоятельство природы мотиваций – контроль со стороны потребностей. Потребности формулируются после коррекции наследственно заданных программ регуляции состояния организма. Коррекция контролируется внешней средой. Современный социум допускает отвержение эволюционно заданных и генетически закрепленных программ, игнорируя угрозу негативных психосоматических последствий. Актуальность потребностей меняется не только в зависимости от ситуационных обстоятельств, но и от волевых свойств личности. Самый яркий пример – поведение жителей блокадного Ленинграда. Исследователь блокадных событий Р.М. Грановская [3] особо отметила тот факт, что поведенческие мотивации жителей и психическая устойчивость личности поддерживались опорой на

базовые нравственные социальные устои с доминантой потребности воспроизведения рода. Рис. 3 (а) иллюстрирует происхождение и целенаправленность мотиваций в зависимости от потребностей. Выраженность потребностей (см. рис. 3, б) обозначена вектором. Чем слабее потребности и чем короче вектор, тем больше пространство свободного поведения и меньше вероятность высокого уровня мотиваций. И наоборот, чем сильнее выражены потребности, тем более четко определены цели деятельности, тем прочнее психическая устойчивость и тем выше уровень мотиваций.

Рисунок 3 - Роль потребностей в мобилизации обучающихся

Преодоление препятствий плодотворному образовательному процессу. В педагогической литературе, в частности [1], признается отсутствие общепризнанных надежных методов мотивации и вовлечения детей и подростков в коллективный образовательный процесс. С одной стороны, предпринимаются попытки командного руководства мотивациями обучающихся, а с другой стороны, декларируется освобождение личности от внешнего контроля и провозглашается приоритет принципов самореализации. Противоречивость педагогических методов усугубляется неопределенностью в оценке роли семьи в образовательном процессе. Отмеченные негативные обстоятельства служат ориентиром усилий, направленных на организацию плодотворного образовательного процесса. Выделяются следующие направления:

1) *Мобилизация мотивации обучения посредством напряжения потребностей*. Мотивацию обучения принято истолковывать в качестве побуждения и адаптации обучающегося к совместной деятельности с преподавателем и сверстниками.

Мобилизация мотивации обучения зависит от доминанты потребности, которая задается социальными отношениями и поддерживается усилиями семьи и образовательного учреждения. Если потребности подавлены, то не стоит удивляться, что ученик воспринимает наставления как насилие и не хочет идти в школу, предвидя неприятные переживания в общении с педагогами и сверстниками. Выделяются следующие этапы вовлечения в образовательный процесс: 1) мотивации обучающегося актуализируются под контролем ведущей потребности, 2) степень мобилизации мотиваций обусловлена напряжением потребности и упрочением психической устойчивости, 3) мобилизация мотиваций поддерживается социализацией и адаптацией к коллективной деятельности, 4) благоприятная и созидательная социальная среда определяет реализацию мотиваций. Градации уровней мотивации представлены на рис. 4.

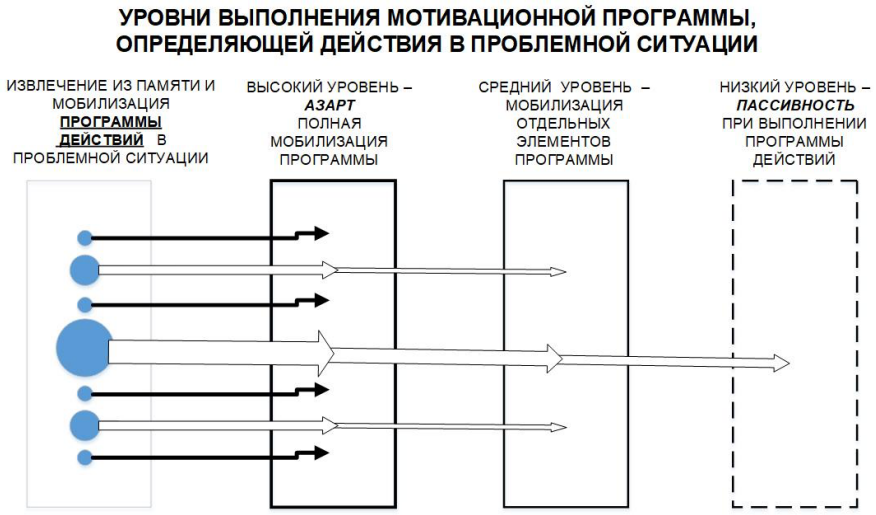


Рисунок 4 - Уровни мобилизации мотивации в образовательном процессе

2) *Укрепление психологической устойчивости* достигается благодаря упорядоченности мотивационной сферы в соответствии жизненной ценностью поведенческих целей. Шкала жизненных ценностей определяется моделью мира, объединяющей представления о внутреннем мире, внешнем мире, а также об отношениях событий во внутреннем и внешнем мире [7]. Каждый из отмеченных модельных элементов оказывает влияние на психическую устойчивость, однако самым важным фактором является качество межличностных отношений с окружающими. Поэтому именно благоприятная социальная среда признается главным условием жизнестойкости обучающихся и плодотворности образовательного процесса.

3) *Созидание благоприятной социальной среды* обеспечивается гармонизацией межличностных отношений обучающегося с членами семьи, с представителями референтной группы сверстников, а также с сотрудниками образовательного учреждения. Гармоничность подразумевает взаимопонимание, партнерство и взаимную поддержку в решении общих проблем. Имеется в виду, что гармоничность обусловлена, во-первых, высоким функциональным семейным ресурсом, обеспечивающим разрешение внутрисемейных противоречий, во-вторых, системной организацией образовательного учреждения с объединением процессов обучения и воспитания, а также, в-третьих, общественным контролем референтной группы сверстников с преодолением уголовной идеологии, в основе которой лежат стадные животные инстинкты. Ранее при оказании психологической помощи подросткам, пострадавшим от насилия со стороны агрессивных

сверстников, был прослежен вред стихийной уголовной идеологии с лозунгами единовластия и силового подавления внутригрупповых разногласий, которые обозначались словом «кипиш» [6].

4) *Преодоление зависимости от виртуальной среды.* Цифровизация образовательной среды расширяет каналы связи с источником знаний, однако возникающая зависимость от виртуальной среды сопряжена с негативными последствиями. Зависимость, во-первых, подавляет эмоциональную составляющую общения, затрудняя вовлечению в совместную групповую деятельность. Во-вторых, формирует клиповое мышление, направленное не на созидание системной базы знаний, а на формирование базы данных с возникновением ложного убеждения о высокой компетенции, что подавляет мотивацию обучения. В-третьих, препятствует формированию навыков коммуникации с использованием устной речи и рукописи. При этом теряется толерантность, поскольку снижается способность оценивать собственные переживания и эмоции окружающих. Было показано [22], что именно эта способность характеризует готовность людей к конструктивному сотрудничеству. В-четвертых, провоцируемое виртуальной средой отвержение реальных потребностей разрушает системную цельность личности. Прежде всего отмечается, что отвержение социальных контактов, обозначенное в качестве явления «остракизма» [2, 23], закрывает неспецифический канал эмоционального общения, препятствуя взаимопониманию в межличностных отношениях. В-пятых, при погружении в виртуальную игровую сферу теряется полезное время с одновременным истощением психической энергии.

Восстановление ослабленной психической устойчивости и подавленных познавательных мотиваций достигается благодаря реальному общению с открытыми неспецифическими каналами коммуникации. Медиация не только обеспечивает урегулирование и предотвращение конфликтов, но и содействует формированию социальной среды, благоприятной для общения и конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Организация службы медиации в образовательных учреждениях. Формирование в образовательных учреждениях социальной среды, благоприятной для развития личностного ресурса обучающихся, представляет собой основную *цель службы медиации*. Создание службы обеспечивается совместными усилиями обучающихся, педагогов, администрации и членов семей обучающихся. Повышение эффекта усилий обусловлено контролем со стороны специалистов, обладающих знаниями в области теории конфликтов, а также навыками профессиональной помощи в урегулировании межличностных разногласий. Начальный шаг в движении к обозначенной цели состоит в выяснении проблем, провоцирующих разногласия. В зависимости от характера возникающих конфликтов выбирается направление посреднической помощи. Выделяются следующие направления школьной медиации: 1) примирительная (договор о прекращении конфронтации); 2) согласительная (сохранение конструктивного сотрудничества); 3) восстановительная (избавление от негативных последствий конфликтов); 4) системная (поддержание благоприятной социальной среды с обучением навыкам урегулирования споров); 5) психотерапевтическая (с восстановлением психического здоровья участников конфликта).

Методы медиации в образовательном учреждении. Первая проблема, на которую предлагается обратить внимание при организации службы школьной медиации – это

взаимосвязь событий в семье и в образовательном учреждении. Имеется в виду, что семьи обучающихся и школьный коллектив представляют собой системные сообщества, объединенные решением общих задач. Медиатор, занимаясь урегулированием конфликта, сможет оказать полноценную помощь спорным сторонам только в том случае, если проследит системность интересов и ожиданий всех, кто вовлечен в конфликт [10, 12]. Поэтому правильно говорить о службе системной медиации (ССМ), подчеркивая взаимосвязь образовательного коллектива и семей обучающихся. Для оценки состояния коллектива применяется метод инфограммы [9], предусматривающий анализ информационно-эмоциональной структуры и выявление идентифицированных членов коллектива сотрудников учреждения и групп обучающихся. Благодаря анализу проясняется статус каждого члена коллектива. Принятие личного статуса способствует воспитанию социализации, поскольку формируется представление о цельности сообщества – «вот они мы». Методика «вотонимы» мобилизует обучающихся на коллективные действия. В случае конфликта структурный анализ коллектива облегчает прогноз разногласий и выявление лиц, вовлеченных в конфликт.

Как показывает опыт системной медиации, накопленный Центрами «Synergia», «Альянс», «Согласие» и «Эго», важным обстоятельством, от которого зависят успехи обучающихся, является состояние их семей. Сотрудники Центров разработали и апробировали психологический инструментарий, помогающий медиатору объективно оценивать состояние учебного коллектива и семей обучающихся, а также измерять мотивацию родителей на оказание поддержки детям. Одна из самых острых проблем, с которой сталкивается ССМ, обусловлена социальным расслоением семей учащихся. Имеется в виду неравенство материального положения, а также различия в традициях, культуре, национальности. При этом согласно всем проведенным наблюдениям – чем выше качество семейных отношений, тем более выражена мотивация детей на успехи в обучении и тем выше мотивация родителей и попечителей на оказание поддержки своим детям. Именно дети из гармоничных семей отличаются наибольшей толерантностью и готовностью следовать правилам, установленным в группе. Компьютеризированный тест функционального ресурса семьи [5] позволяет в течение нескольких минут оценить состояние семьи и выявить проблемные зоны семейных отношений. В случае, если участники конфликта стремятся к углубленному рассмотрению противоречий и вариантов согласия, предлагается использовать оригинальный метод «Моделирование семьи, личности и межличностных отношений» [11]. Под контролем ведущего в просторном помещении создается обстановка, отражающая ситуацию спора, как это представляется тому участнику конфликта, который инициировал мероприятие. Высокий уровень иммерсивности поддерживается благодаря присутствию группы наблюдателей. Представители этой группы, изъявившие готовность имитировать назначенную им функцию, включаются в процесс моделирования. Они следуют указаниям ведущего, который моделирует ситуацию в зависимости от динамики мотиваций инициатора. Участники конфликта используют методы визуализации при подведении итогов моделирования. Они изображают на рисунках структуру противоречий до и после переживаний, вызванных моделированием. Апробируется «веер решений» с выделением визуального образа оптимального решения конфликтной проблемы. По инструкции ведущего составляется графическая композиция, на которой схематически изображаются актуальные обстоятельства и связанные с ними переживания. Используются пять

графических элементов (круг, квадрат, треугольник, линия, точка), размер которых зависит от важности обозначаемых обстоятельств.

Разработанная с участием Н.В. Голубевой трансформационная иммерсивная игровая методика «Тренажер системной медиации» является универсальным инструментом. Методика используется для обучения медиаторов, помогает гармонизировать детско-родительские отношения и находить выход из нормативных и ненормативных семейных кризисных ситуаций [11], а также содействует урегулированию межличностных разногласий и восстановлению конструктивного взаимодействия в коллективе сотрудников. При этом обращается внимание на оценку толерантности по шкале [11], разработанной с учётом свойств толерантности и влияния на принятие решений в проблемных ситуациях:

В дополнение к изложенному инструментарию ССМ применяет методики, расширяющие перспективу рассмотрения причин конфликтов и вариантов урегулирования. Используются методики [11], которые обеспечивают: 1) оценку степени взаимопонимания в образовательном коллективе, 2) анализ уровня толерантности членов коллектива, 3) измерение личной ответственности членов коллектива, 4) оценку особенностей поведенческих стратегий в проблемных ситуациях.

Структурное и функциональное встраивание медиации в учебный и воспитательный процесс сопряжено с возникновением проблемы, обусловленной соблюдением основополагающих принципов медиации. Дело в том, что медиация основана на ряде принципов (добровольность, конфиденциальность, нейтральность и беспристрастность медиатора, доверительность, равноправие сторон спора), обязательных для соблюдения в посреднической деятельности. Предлагается решать проблему посредством распространения знаний о медиации. В процессе занятий ССМ проясняются ответы на вопросы: 1) как процессы обучения и воспитания соотносятся с принципами медиации, 2) какие особенности медиации и какие свойства медиатора наиболее эффективны при разрешении конфликтов в группе обучающихся, 3) как складывается и как изменяется система внутригрупповых межличностных отношений в образовательном коллективе с коалициями учащихся, родителей, педагогов и администрации.

Отличительная особенность ССМ заключается в том, что служба направляет усилия на повышение социализации обучающихся, опираясь на функциональный потенциал семьи и коллектива образовательного учреждения. Отмеченные во введении цели ССМ по урегулированию конфликтов и формированию благоприятной социальной среды в образовательном учреждении достигаются благодаря решению следующих задач: во-первых, отработки у педагогов, обучающихся и родителей навыков коммуникации в рамках конструктивной дискуссии с избеганием конфликтов, возникающих при конфронтации спорных сторон из-за недостатка толерантности; во-вторых, мобилизации личной ответственности и дисциплинированности в поведении; в-третьих, коррекции шкалы жизненных ценностей с осознанием значимости конструктивных и партнерских отношений с окружающими, а также соблюдения этических норм поведения.

Подготовка сотрудников ССМ включает в себя ознакомление с блоками теоретических положений, в частности, опубликованных от имени сотрудников Центров «Synergia», «Альянс» и «Согласие» в монографиях и статьях [9-16], отражающих результаты исследований личной ответственности, толерантности, принципов гармонизации малых групп (семьи, образовательного коллектива, производственной

организации). Реализация концепции ССМ основывается на системно-информационном подходе к пониманию принципов коммуникации в проблемной ситуации в условиях недостатка полезной информации, а также вредного воздействия негативных эмоций и дезинформации. Объяснение природы эмоций в качестве стандартных состояний мозга в стандартных жизненных ситуациях [11] позволяет прогнозировать возникновение агрессии и страха, то есть, тех эмоций, которые определяют развитие конфликта.

Программа практических мероприятий ССМ разрабатывается на основе концепции ССМ**.** В ходе семинарских занятий и тренингов производится обучение практическому использованию медиативных методов и технологии «Карта медиации» [10,11], обеспечивающих медиатора ориентирами в планировании и инструментарием при выполнении своей деятельности.

Практикующему медиатору приходится распределять приоритеты своей деятельности и определять, чем он занимается – управляет течением конфликта с продвижением справедливости или мобилизует поиск согласия в споре. В первом случае медиатору необходимо как можно полнее выяснить природу противоречивых интересов, в чем ему помогает составление карты конфликта. Во втором случае не обязательно проникать в глубины конфликта и бороться с несправедливостью, можно непосредственно обратиться к поиску вариантов соглашения спорных сторон. Технология «Карта медиации» служит ориентиром на пути к соглашению участников конфликта и представляет собой инструмент вовлечения участников конфликта в медиацию. Она систематизирует ожидания спорных сторон, помогает медиатору выделить «точки соприкосновения» и получить концентрированную информацию о мотивации участников конфликта на урегулирование спора. Кроме того, благодаря методике и визуализации систематизированных данных облегчается обращение к собранной информации. Упрощается определение мишеней медиации. Использование методики снижает интеллектуальную и эмоциональную нагрузку медиатора, поскольку уменьшается напряжение творческой работы благодаря стандартизации действий и сокращается время, посвященное сбору информации и анализу обстоятельств, благоприятствующих выходу из конфликтной ситуации

Выделяются следующие *этапы формирования ССМ*: 1) проведение семинаров для ознакомления учащихся, педагогов и родителей с возможностями медиации; 2) выявление инициативных представителей, выразивших готовность участвовать в работе ССМ; 3) проведение семинаров и тренингов участников ССМ для обучения навыкам использования медиативного инструментария в конкретных обстоятельствах конфликтной ситуации; 4) накопление опыта проведения медиации с участием обученных представителей; 5) супервизия медиативных сессий, проводимая профессиональными медиаторами.

Обновлённая классификация типов обучения служила предпосылкой к рассмотрению факторов, вовлекающих детей и подростков в образовательный процесс. Отмечено, что мотивация обучения, как и другие поведенческие установки, представляет собой программу удовлетворения ведущей потребности. Выделяется триада потребностей, определяющих поведение людей – продолжение рода, самосохранение и самовыражение. Понимание природы потребностей основывается на эволюционных принципах выживания и воспроизведения животных. Потребности провоцируются дисбалансом системной упорядоченности живого организма. Обращается внимание на динамику

напряжения потребностей, и предложен вариант векторной оценки потребностей с обозначением пространства в мотивационной сфере, определяющей психологическую устойчивость. Прослежено влияние социальной среды на формирование потребностей и мобилизацию мотивации обучения с вовлечением в образовательный процесс. Представленный материал свидетельствует о сложном сочетании общебиологических, психологических и социологических факторов, влияющих на успех образовательного процесса. Предлагается комплекс мероприятий по формированию службы медиации, которая содействует разрешению системных проблем, возникающих в образовательном процессе, и облегчает построение в образовательном учреждении благоприятной социальной среды.

Список литературы

1. Безруких М.М. Ваш особенный ребенок идет в школу. – СПб.: Питер, 2020. – 256 с.
2. Бойкина Е.Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований // Психология и право. – 2019. – Том 9. – № 3. – С. 127-140.
3. Грановская, Р.М. (2013) Социально-психологические причины стойкости жителей блокадного Ленинграда (1941-1944 гг.) // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2013. – №1. – С. 83–86.
4. Конфуций. Суждения и беседы. – М.: АСТ. 2018. – 416 с.
5. Лавров В.В., Лаврова Н.М. Способ диагностики антистрессового поведения членов кризисной семьи и последующей коррекции системных связей членов семьи. Патент № 2354297 от 10.05.2009.
6. Лавров В.В., Лавров Н.В., Лаврова Н.М. Психотерапевтические и медиативные приемы помощи подвергшимся угрозам и насилию подросткам // Донозология-2015. – СПб.: Крисмед. – 2015. – С. 239-242.
7. Лавров, В.В. Между мозгом и психикой. Образная психология. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. – 2016. – 171 с.
8. Лавров Н.В., Лавров В.В. Особенности взаимопонимания в контексте диалога: специфические и неспецифические факторы коммуникации // Язык и искусственный интеллект: Сборник (ред. Вдовиченко А.В.) – М.: ИД ЯСК. – 2023. – С. 182-225.
9. Лаврова Н.М., Лавров В.В. Измерение функционального ресурса организации // Коуч. – 2008. – № 1 (12). – С. 14-17.
10. Лаврова Н.М., Лавров В.В., Лавров Н.В. Конфликт и карта медиации. − СПб: Бридж. – 2012. – 144 с.
11. Лаврова Н.М., Лавров В.В., Лавров Н.В. Медиация: принятие ответственных решений. – М.: ОППЛ. – 2013. – 224 с.
12. Лаврова Н.М., Лавров В.В., Лавров Н.В., Романова Е.А., Шляпужникова Н.С. Реализация концепции медиации в образовательных учреждениях: программа формирования службы системной школьной медиации // Вопросы образования Кировской области. – 2014. – № 4. – С. 4-7.
13. Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Лавров В.В. Влияние медиации на формирование благоприятной социальной среды в образовательных учреждениях // Вестник медиации. – 2018. – № 2. – С. 4-11.

14. Лаврова Н.М., Лавров Н.В. Зезюлинская И.А., Панкова В.А., Меметов Э.М., Меметова А.Н., Ходжаметов Э.Р., Гасымов О.А. Служба системной дошкольной медиации. Симферополь: Таврида. – 2019. – 100 с.

15. Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Лавров В.В. Игровые методы психотерапевтической помощи в кризисной ситуации // Антология российской психотерапии и психологии. – 2021. – В.9. – С. 82-88.

16. Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Лавров В.В. Двойственность социальных свойств человека под контролем макроэволюции и микроэволюционной воронки мутаций // Антология всемирной психотерапии. – 2022. – В.10. – С. 76-81

17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат. – 1975. – 304 с.

18. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, – 2006. – 63 с.

19. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб.: Питер. – 2022. – 400 с.

20. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. N996-р. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 01.08.2023)

21. Ухтомский А.А. Парабиоз и доминанта. Собр. соч. – Л.: АН СССР. – 1950. – Т. 1. – С. 232-292.

22. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – London: Bloomsbury Publishing Plc. – 1996. – 340 p.

23. Williams K.D. Ostracism // The Annual Review of Psychology. – 2007. – V. 58. – P. 425-452.

3.9. Социокультурная среда как ресурс адаптации и интеграции детей с миграционной историей

Проблема адаптации и интеграции детей с миграционной историей в российскую образовательную систему имеет прочное теоретическое и нормативное основание. На международном уровне она опирается на положения, провозглашающей не только право на образование, но и на сохранение культурной идентичности. В России правовой фундамент выстраивается вокруг Федерального закона «Об образовании» [15], который закрепляет принципы доступности и адаптивности образования, а также права на изучение родного языка. Стратегические ориентиры задаются Концепцией государственной миграционной политики [7], акцентирующей необходимость социокультурной адаптации, и Федеральным государственным образовательным стандартом [10], который напрямую ставит перед школой задачу формирования российской гражданской идентичности в сочетании с уважением к культуре других народов. Государственный заказ на воспитание гражданина, открытого к межкультурному диалогу, создает нормативный импульс для преобразования школьной среды.

С научной точки зрения, процесс интеграции детей-мигрантов рассматривается через призму нескольких фундаментальных теорий. Культурно-историческая концепция Льва Выготского, утверждающая, что развитие ребенка опосредовано культурными инструментами и социальным взаимодействием, помогает понять, что для ребенка, оказавшегося

в новой лингвокультурной среде, школа становится главным «посредником» в освоении этой реальности [8]. Язык в этом контексте выступает не просто учебным предметом, а ключевым психологическим орудием, усвоение которого определяет успешность всей социальной ситуации развития. Этот процесс глубоко изучен в трудах специалистов по методике преподавания русского языка как неродного, таких как Е.А. Хамраева, которые доказывают, что обучение должно быть нацелено на формирование практической коммуникативной компетенции, позволяющей ребенку действовать в учебных и бытовых ситуациях [14].

Другим важным теоретическим основанием является теория аккультурации Джона Берри [8]. Она позволяет анализировать стратегии, которые выбирают мигранты при встрече с новой культурой. Современная педагогическая цель – способствовать выбору стратегии интеграции**,** при которой человек сохраняет свою культурную уникальность, но при этом становится полноправной частью нового общества. Это путь формирования бикультурной идентичности, более устойчивой и гармоничной, чем путь ассимиляции или, тем более, маргинализации. Такой подход созвучен идеям А.Г. Асмолова о том, что эффективное поликультурное образование возможно только в условиях диалога культур, где культура принимающего общества и культура семьи мигранта взаимодействуют на принципах равенства и взаимного уважения, формируя у всех участников образовательного процесса компетенцию культурного взаимодействия [2].

Исходя из этого, центральными для нашего исследования становятся понятия «адаптации» и «интеграции». Если адаптация – это первоначальное приспособление, преодоление стресса и базовых барьеров, то интеграция представляет собой более глубокий, двусторонний процесс. Его результатом является не просто усвоение ребенком норм и правил, но и его включенность в социальные и академические связи школы, при котором его культурный опыт не стирается, а получает признание. Этот процесс невозможен без целенаправленного формирования особой социокультурной среды школы – целостного пространства ценностей, отношений, традиций и образовательных практик, которое инклюзивно по своей сути и проектируется как ресурс личностного развития для каждого ребенка, независимо от его происхождения [12].

Теоретический анализ подтверждает, что успешная интеграция детей с миграционной историей – это сложный, многомерный процесс, требующий системного подхода. Он предполагает не просто обучение русскому языку, а трансформацию всей образовательной экосистемы, где среда становится главным агентом и ресурсом для мягкого и эффективного включения ребенка в новую для него социокультурную реальность.

Правовое регулирование образования детей с миграционной историей в Российской Федерации представляет собой многоуровневую систему, однако на практике его реализация сталкивается с существенными сложностями. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», каждый ребенок, находящийся на территории России, имеет право на доступное и качественное образование [15]. В частности, статья 28 закрепляет обязанность образовательных учреждений создавать необходимые условия для обучения всех категорий учащихся. Однако механизмы реализации этого положения применительно к детям-мигрантам остаются недостаточно проработанными на уровне подзаконных актов.

Особую проблему представляет выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Дети, не владе-

ющие или слабо владеющие русским языком, объективно не могут в установленные сроки достичь планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Несмотря на то, что статья 14 закона «Об образовании» гарантирует право на изучение русского языка как государственного, нормативное финансирование не всегда учитывает необходимость дополнительных занятий по русскому языку как иностранному [15]. Это создает организационный и финансовый парадокс: школа обязана обеспечить освоение образовательной программы, но не всегда имеет для этого необходимые ресурсы.

Существенным препятствием является отсутствие единых методик и критериев оценки знаний детей с миграционной историей. Хотя Порядок организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам предполагает возможность индивидуального учебного плана и адаптированных образовательных программ, механизм их разработки и реализации для данной категории учащихся нормативно не определен. На практике это приводит к тому, что педагоги вынуждены самостоятельно разрабатывать диагностические материалы и адаптационные мероприятия, не имея при этом соответствующей методической поддержки.

Проблема усугубляется противоречиями в миграционном законодательстве. Согласно Федеральному закону от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», для законного пребывания на территории России необходимо наличие соответствующих документов [11]. Однако многие дети мигрантов оказываются в «правовом вакууме», что создает дополнительные административные барьеры при их зачислении в образовательные организации. Отсутствие четкого межведомственного взаимодействия между образовательными учреждениями и органами миграционного контроля осложняет процесс учета и обучения таких детей.

Важным аспектом является выполнение требований статьи 87 закона «Об образовании», касающейся изучения родного языка. Несмотря на декларируемую возможность изучения языков народов Российской Федерации, реализация этого права для детей-мигрантов на практике затруднена из-за отсутствия учебно-методических комплексов, подготовленных педагогических кадров и недостаточного финансирования [15].

Таким образом, существующая нормативно-правовая база, провозглашая равный доступ к образованию, не всегда обеспечивает действенные механизмы реализации этого права для детей с миграционной историей. Это приводит к возникновению правовых, организационных и методических пробелов, которые непосредственно влияют на качество образовательного процесса и успешность интеграции таких учащихся в российскую образовательную систему.

Работа с детьми с миграционной историей в начальной школе сопряжена с комплексом взаимосвязанных трудностей, которые затрагивают все аспекты образовательного процесса. Прежде всего, педагог сталкивается с языковым барьером, который проявляется не только в ограниченном словарном запасе, но и в непонимании грамматических конструкций, инструкций учителя и учебных текстов. Это создает "эффект снежного кома": ребенок, не понимая языка, не может усвоить программный материал по другим предметам – математике, окружающему миру, литературному чтению. Как следствие, возникает серьезное отставание в освоении основной образовательной программы.

Особую проблему представляет социокультурная дезориентация. Дети, оказавшиеся в новой для них среде, часто не знакомы с базовыми нормами поведения, правилами школьной жизни, традициями и праздниками принимающего общества. Это может по-

рождать непонимание в общении со сверстниками, конфликтные ситуации и трудности адаптации в детском коллективе. Нередко у таких учащихся наблюдается высокий уровень тревожности, вызванный страхом сделать ошибку, быть непонятым или стать объектом насмешек.

Значительным препятствием является разрыв между школьными требованиями и семейной средой. Во многих семьях мигрантов родители сами слабо владеют русским языком и не могут оказать ребенку существенную помощь в подготовке домашних заданий. Кроме того, различия в культурных и образовательных традициях могут создавать дополнительные барьеры во взаимодействии "школа-семья". Родители не всегда понимают важность активного участия в школьной жизни ребенка и необходимости его социокультурной интеграции. Адекватное отношение родителей к воспитанию детей положительно сказывается на их учебной, трудовой и социальной активности в будущем [1].

Стоит отметить и психологические особенности, связанные с опытом миграции. Многие дети переживают стресс, связанный с переездом, разлукой с привычным окружением, необходимостью выстраивать социальные связи в новом коллективе. Это может проявляться в замкнутости, агрессивности или, наоборот, в излишней пассивности на уроках.

Особую сложность представляет дифференциация образовательных потребностей таких учащихся. Даже в пределах одного класса дети-мигранты могут существенно различаться по уровню владения языком, предыдущему образовательному опыту, культурному бэкграунду. Это требует от учителя разработки индивидуальных образовательных маршрутов и создания разноуровневых заданий, что значительно увеличивает педагогическую нагрузку.

Наконец, существует объективная нехватка методических ресурсов – адаптированных учебных материалов, диагностических инструментов, разработанных программ дополнительной поддержки. Педагогам часто приходится самостоятельно создавать дидактические материалы и искать эффективные подходы к обучению таких детей, что требует значительных временных затрат и специальной профессиональной подготовки.

Все эти сложности носят системный характер и требуют комплексного подхода – от организации целенаправленной языковой поддержки до создания инклюзивной образовательной среды, способной гибко реагировать на особые образовательные потребности этой категории учащихся.

С каждым учебным годом в нашем центре образования количество обучающихся с миграционной историей возрастает. Возникает вопрос о том, как их обучать и какие методы, и подходы использовать для достижения наилучших результатов. Необходимо учитывать: индивидуальные социально-психологические особенности ребенка; особенности его эмоционально-личностного развития; интересы, склонности, предпочтения и потребности; любознательность, исследовательский интерес и творческие способности; возрастные и полоролевые особенности [13]. Мы рассмотрим опыт работы в начальной школе.

Чтобы успешно интегрировать учащихся с миграционным прошлым в образовательный процесс и создать благоприятные условия для их языковой и социокультурной адаптации, нужно тщательно продумать организацию работы с детьми на начальном этапе их поступления в учебное заведение.

Для этого для каждого поступившего наш центр образования ребенка с миграционной историей мы проводим входную диагностику. Её цель определить уровень владения русским языком как основным средством коммуникации, а также оценить степень социокультурной адаптации и выявить возможные потребности в дополнительных образовательных услугах или программах поддержки.

Мы пробовали различные методики, но остановились на диагностических материалах, размещенных на портале «Единое содержание общего образования». Они разработаны для каждого класса начальной, основной и средней школы.

Входная диагностика фиксирует исходный уровень владения русским языком у обучающихся с миграционной историей; определяет сформированность умений и навыков во всех видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо); выявляет трудности в произношении, правильном использовании грамматических форм и лексики.

Настоящий протокол представляет собой комплексный инструмент для первичной диагностики уровня владения русским языком обучающихся с миграционной историей. Документ разработан с целью системной оценки языковых компетенций и выявления индивидуальных образовательных потребностей детей, начинающих обучение в российской школе.

Протокол включает десять содержательных разделов, последовательно охватывающих все аспекты языковой подготовки. Начальный раздел фиксирует общие сведения о ребенке, включая срок пребывания в Российской Федерации и страну происхождения, что позволяет учитывать лингвистические и культурные особенности учащегося.

Основная часть диагностики сфокусирована на оценке четырех ключевых видов речевой деятельности. В блоке "Говорение" анализируются диалогические и монологические навыки через такие параметры, как активность в общении, связность высказывания и грамматическая правильность. Раздел "Аудирование" оценивает способность понимать устную речь и выполнять задания на основе прослушанного текста. Блок "Чтение" исследует технику чтения и уровень понимания письменных текстов, а раздел "Письмо" позволяет оценить графические навыки и орфографическую грамотность.

Особое внимание уделяется фонетическому аспекту речи, где подробно характеризуются звукопроизношение, интонация и правильность ударения. Все показатели оцениваются по пятибалльной шкале, что обеспечивает единый подход к измерению различных компонентов языковой компетенции.

Итоговый раздел протокола содержит обобщенную оценку по каждому виду речевой деятельности, перечень выявленных трудностей и конкретные рекомендации по дальнейшей работе. На основе диагностики формулируются заключение об общем уровне владения языком и определяются сроки повторного обследования для отслеживания динамики развития.

Протокол служит не только инструментом диагностики, но и основой для разработки индивидуального образовательного маршрута, позволяя педагогам целенаправленно выстраивать работу по языковой адаптации и интеграции ребенка в образовательную среду (Приложение 1.).

Входная диагностика даёт нам возможность четко определить проблемы, сформировать языковые группы для детей, определить стратегию их обучения, а также

рекомендовать родителям оптимальный маршрут для получения дальнейшего образования.

Далее работа с учениками, имеющими миграционный статус, осуществляется нашими педагогами по следующим направлениям.

На первом месте стоит работа не только с ребёнком, но и с его родителями. Это направление включает в себя консультирование родителей по вопросам образования, культуры и традиций их страны, а также помощь в адаптации к новой образовательной среде.

Прежде чем приступить к работе с семьей обучающихся с миграционной историей, мы стараемся изучить основные традиции той национальности, к которой принадлежит ребёнок: форма одежды, национальные блюда, особенности гендерных взаимоотношений в семье. Это помогает нам лучше понять и принять культуру ребёнка, создать гармоничную атмосферу в классе и развить уважение к другим культурам.

Семье ребёнка также необходимо изучить основные традиции РФ и правила поведения в обществе (выучить формулировки приветствий, некоторых просьб и обращений).

Кроме бесед с родителями в течение учебного года, мы проводим различные мероприятия, которые направлены на оптимизацию процесса адаптации обучающихся с миграционной историей к новой языковой среде и социокультурной адаптации, а именно:

- родительских собрания, а также консультации для родителей и педагогов образовательных учреждений;

- проведение совместных обще классных мероприятий, например в рамках недели начальных классов родители разных национальностей проводили различные мастер-классы, рассказывали о традициях своего народа;

- размещение информации в социальных сетях и мессенджерах. Так как многие родители тоже имеют речевые трудности им важно визуально чувствовать адаптацию своего ребенка, его успехи и достижения для формирования у них положительной мотивации к организации работы и убеждения в ее важности и необходимости, углубления у них не только психологопедагогических и методических, но и нормативно-правовых знаний, а также развития умений и навыков [9].

Традиционно в школе проходит фестиваль национальных культур, в котором дети месте с родителями принимают активное участие.

Второе направление, по которому работают наши педагоги Индивидуальная работа на уроках. При подготовке урока следует учитывать следующие моменты.

1. Языковой барьер. Ученики, которые ранее изучали русский язык в национальных школах как иностранный, сталкиваются с ситуацией, когда этот язык становится для них основным средством общения и ключевым фактором успешной адаптации к новым условиям жизни. В связи с этим учителя проводят масштабную работу по расширению словарного запаса учащихся. В процессе обучения используются театрализованные постановки, ролевые игры, основанные на реальных жизненных ситуациях. Активно применяется игровая технология. Например:

«Волшебник 5 измерения». Учителя, работающие с учениками, имеющими миграционный статус, знают, что изучение рода является одной из наиболее сложных, а в игровой форме, на примере наглядности ребятам легче ее усвоить.

«Шапка Незнайки» когда один из учащихся надевает шапку Незнайки и забывает слова, а остальные должны ему объяснит значение слова.

«Художник без красок».

«Цветик-семицветик» В середине цветка пишется слово, задача учащихся образовать от него однокоренные слова и записать на лепестках. Также в середине цветка можно написать слово, на лепестках записать ассоциации. Сейчас при изучении частей речи в 3 классе мы активно используем этот метод на уроках. Ребятам нравиться образовывать новые слова с помощью приставок, так как работать словообразование с помощью корня и суффикса им дается с трудом.

Для развития словарного запаса многие учителя в своей работе используют тетради для работы с пословицами. Работа над изучением пословиц начинается с расшифровки пословицы, затем выясняется ее значение. После чего учащимся предлагается своими словами объяснить ее и нарисовать. Данную работу ребята могут выполнять в группах, парах или индивидуально.

Чередование групповых, коллективных и индивидуальных форм работы важно для эффективного обучения. Групповые занятия позволяют учащимся сотрудничать и обмениваться идеями, коллективные – работать над проектами совместно с учителем, а индивидуальные – сосредоточиться на собственных задачах и потребностях. Такое разнообразие подходов помогает ученикам развивать коммуникативные навыки, критическое мышление и самостоятельность.

2. Трудности в подготовке домашнего задания. Так как трудности возникают и при усвоении учебного материала, для успешной подготовки домашнего задания учащиеся затрачивают значительное количество времени на подготовку домашних заданий, особенно в младших классах.

Домашнее задание в классах, где есть дети-иностранные граждане всегда дифференцировано и учитывает индивидуальные особенности каждого ученика. Обучающимся предлагается выбрать из предложенных учителем тот тип задания, который будет им понятен и который они смогут выполнить самостоятельно или с помощью родителей (старших братьев, сестёр).

В 3- 4 классах вводится «Клуб взаимопомощи». Обучающиеся на стенде указывают свои фамилию имя, с каким учебным вопросом можно к ним обратиться, в каком учебном вопросе им нужна помощь и время, когда они могут помочь. Ребятам очень нравится такой вид деятельности.

Так же в классах используются «Тетради для правил», в которые учащиеся складывают заранее подготовленные учителем памятки по предметам, выполненные в качестве схем или таблиц, в которых информация изложена четко и кратко.

Один из самых важных аспектов – наличие национального акцента. Это может привести к ошибкам в ударении, низкой грамотности и неправильному употреблению окончаний.

Для совершенствования дикции на каждом уроке мы используем чистоговорки и скороговорки и выполняем артикуляционную гимнастику.

Например, в первых классах ребятам очень нравится Артикуляционная гимнастика «Лягушка – хоботок» «Бегемот» и другие гимнастики, связанные с поведением или внешним видом животных. Так они учатся не только правильному звукопроизношению, но и в игровой форме запоминают информацию о животном мире.

Чистоговорки используются на всех видах уроков. Вот, к примеру чистоговорки для урока математики. Направленные на дифференциацию мягких и твердых согласных. Например:

Бы-бу-би – нарисую в клетки три

Лы-ли-ла – запишу я цифру два

Ат-ять-ать – полюбил я цифру пять.

Такая комплексная работа способствуют не только развитию восприятия русской речи на слух, но и помогает улучшать произношение, вырабатывать навыки беглого проговаривания, облегчает запоминание лексико-грамматического материала.

Следующее направление, в котором работают наши педагоги это внеурочная деятельность, которая позволяет детям развивать свои творческие способности, учиться работать в команде и приобретать новые знания и навыки.

Для обучающихся с миграционной историей важно заниматься в окружении русскоязычных сверстников, но при этом иметь возможность после уроков посещать группы продленного дня, либо кружки, либо дополнительные занятия, направленные на изучение русского языка дополнительно. Сейчас с помощью современных технологий педагоги могут создавать свой учебно-методический комплекс и проводить творческие и запоминающиеся уроки, привлекая к их разработке и воплощению, на принципах педагогики сотрудничества, своих учеников [6].

Внеурочная деятельность в нашем Центре образования ведется по разным направлениям в зависимости от возраста учащихся и их индивидуальных потребностей.

Цель работы в этом направлении – не только научить детей бытовым понятиям, но и помочь им успешно социализироваться в обществе. Это означает, что они смогут устанавливать контакты, общаться, понимать других людей и быть понятыми ими.

Во время внеурочной деятельности мы стараемся рассказать о нашей стране, об окружающем нас мире как можно больше, поэтому часто проводим занятия в групповой форме, что способствует лучшему восприятию материала, общению между одноклассниками и укреплению дружеских отношений в классе. Приведу в качестве примера несколько.

1.Знакомство с различными праздниками: день медведя; день защиты животных; международный день чая; день толерантности, день Герба РФ.

2. Занятия, направленные на гражданско-патриотическое воспитание: вечный огонь, день пожилого человека и др. Наши учителя активно участвуют в проекте «Киноурок».

3. Занятия, направленные на совершенствования русского языка и сплочение классных коллективов. Такие как «говори правильно», минутка доброты, наш класс = наши друзья.

Последнее не значимости, а по порядку направление – это тесное сотрудничество со школьной библиотекой. В библиотеке проходят занятия «Русский язык как иностранный». Прежде всего это использование занимательного материала:

1. Предметные картинки, игрушки (широко используются при проведении лексической работы, что бы дать ребенку дополнительные визуальные ощущения для лучшего усвоения)

2. Загадки, ребусы.

Но больше всего времени уделяется аудированию. Основная цель – научить ребенка понимать русскую речь. Речь, используемая для обучения, должна быть лаконична и интегрирована со средствами массовой информации [4].

При прослушивании текста дети могут выполнять различные задания. А после прослушивания можно беседовать на тему, данную в аудировании.

Для обучающихся с миграционной историей являются важным не только занятия, но и участие в играх творческих конкурсах и предметных олимпиад.

Так в начале апреля в нашем ЦО традиционно проходит конкурс чтецов «Прекрасные стихи на русском, как на родном», посвященный Международному дню языкового и культурного многоязычия.

В конце учебного года с каждым обучающимся с миграционной историей проводится повторная диагностика для выявления уровня владения русским языком. Она оценить динамику и скорректировать образовательные программы, помогает определить эффективность применяемых методик обучения и выявить устойчивые трудности в освоении языка.

В процессе повторной диагностики отслеживаются изменения в уровне владения всеми видами речевой деятельности. Особое внимание уделяется прогрессу в освоении грамматических конструкций, расширению лексического запаса и улучшению произносительных навыков.

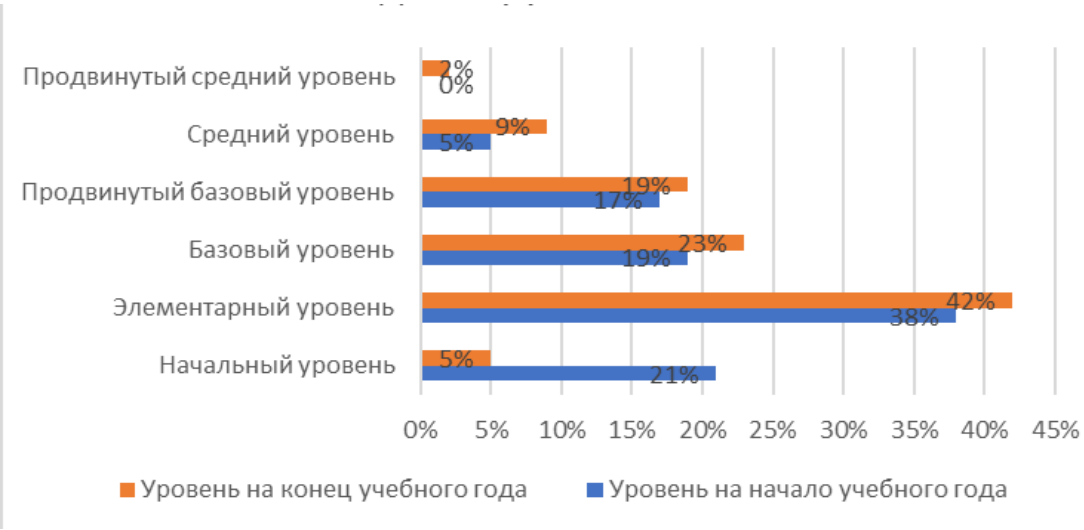


Рисунок 1 - Сравнительная характеристика уровней владения русским языком

При анализе результатов повторной диагностики проводится сравнение исходных и текущих показателей, выявляются сильные и слабые стороны в обучении, определяется темп освоения языка. Это позволяет оценить эффективность применяемых методик и внести необходимые коррективы.

Результаты повторной диагностики документируются в виде сравнительных таблиц достижений, формируются индивидуальные портфолио обучающихся. На основе анализа составляется рекомендации для дальнейшей работы и разрабатываются индивидуальные планы коррекции.

Всё это в совокупности способствует более эффективному и целенаправленному обучению русскому языку. Только работая в системе и сообща можно добиться положительных результатов интегрирации учащихся с миграционным прошлым в

образовательный процесс, ведь в классе важно не только помочь таким детям адаптироваться, но и сделать так, чтобы их приняли сверстники.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что процесс интеграции детей с миграционной историей в образовательное пространство начальной школы представляет собой сложную, многогранную задачу, требующую системного подхода и консолидации усилий всех участников образовательного процесса. Опыт нашей работы свидетельствует, что создание целенаправленно выстроенной социокультурной среды является не просто благоприятным условием, а ключевым ресурсом и мощным катализатором успешной адаптации и академических достижений данной категории учащихся.

Разработанная и апробированная модель, включающая диагностический, организационно-педагогический и средовый компоненты, доказала свою эффективность на практике. Важнейшим элементом этой системы является комплексная диагностика, которая позволяет не только зафиксировать исходный уровень владения языком, но и выявить индивидуальные образовательные дефициты и зоны ближайшего развития каждого ребенка. На ее основе становится возможным построение персонализированных образовательных маршрутов и формирование гибких учебных групп, что обеспечивает адресный и дифференцированный подход к обучению.

Особую значимость в данной работе приобретает интеграция урочной и внеурочной деятельности. Использование интерактивных методик, проектной деятельности, игровых технологий и системы «Клуба взаимопомощи» позволяет преодолеть языковой барьер, снять психоэмоциональное напряжение и создать ситуацию успеха для каждого ребенка. Такие мероприятия, как фестиваль национальных культур или конкурс чтецов, выполняют не только развивающую, но и важнейшую коммуникативную функцию, становясь мостом между культурами и способствуя формированию взаимного уважения и толерантной атмосферы в школьном коллективе.

Крайне важным направлением является тесное и систематическое взаимодействие с семьями обучающихся. Успешное преподавание является результатом совокупного влияния переменных, таких как педагоги, обучающиеся, семья, школа, общество, регион, история и культура [3]. Консультации, совместные мероприятия и вовлечение родителей в жизнь школы способствуют не только лучшему пониманию образовательных традиций принимающей страны, но и создают прочный фундамент для партнерских отношений между школой и семьей, что является залогом устойчивой положительной динамики в развитии ребенка.

Таким образом, только комплексный подход, сочетающий в себе целенаправленную языковую поддержку, психолого-педагогическое сопровождение, активную работу с родителями и создание инклюзивной, поликультурной среды, позволяет преодолеть существующие барьеры и обеспечить не просто формальное зачисление, а полноценную и успешную интеграцию детей с миграционной историей в российское образовательное и социокультурное пространство. Представленный опыт может быть масштабирован и адаптирован для других образовательных организаций, стоящих перед аналогичными вызовами.

Список литературы

1. Архиповская Е. П. Педагогическая культура семьи в современном обществе / Е. П. Архиповская // XXIX Царскосельские чтения : Материалы международной научной

конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 10-15.

2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4-18.

3. Взаимодействие педагогов и обучающихся при организации образовательного процесса в дистанционном формате / Г. Э. Емалетдинова, Д. Ю. Домничев, О. А. Сабодаш [и др.] // Альманах Крым. – 2022. – № 34. – С. 136-140.

4. Воспитание и образование подрастающего поколения в свете ориентации на инновационные цифровые технологии / Д. В. Мочалов, Г. М. Мурзагалина, М. И. Касимова [и др.] // Альманах Крым. – 2022. – № 34. – С. 141-145.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

6. Колесов, В. И. Виртуальный туризм как средство патриотического воспитания старших дошкольников в Ленинградской области / В. И. Колесов, О. А. Сабодаш // Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм. – 2023. – № 3(19). – С. 21-27.

7. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы : утв. Указом Президента РФ от 31.10.2018 № 622 // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 45. – Ст. 6925.

8. Ловпаче Ф.Г. Социально-психологические аспекты образовательной миграции // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №4 (188). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-obrazovatelnoy-migratsii (дата обращения: 27.10.2025).

9. Ничагина, А. В. Подготовка бакалавров к работе по патриотическому воспитанию дошкольников в соответствии с Федеральной образовательной программой / А. В. Ничагина, О. А. Сабодаш // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 2(119). – С. 180-200.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс] – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 12.10.2025).

11. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ (ред. от 14.07.2022) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 30. – Ст. 3032.

12. Российская школа в первой четверти XXI века : Коллективная монография / Р. М. Шерайзина, К. Р. Хачатурова, С. Н. Воднева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – 294 с.

13. Сабодаш, О. А. Использование кукольного театра в дошкольном образовании и воспитании / О. А. Сабодаш // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 3-2(32). – С. 125-128.

14. Хамраева Е.А. Обучение русскому языку как неродному в условиях поликультурной образовательной среды // Русский язык в школе. – 2018. – № 5. – С. 12-18.

15. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // [Электронный ресурс] - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.10.2025).

3.10. Концептуальные основы формирования психологически комфортной образовательной среды в сельских образовательных организациях

Формирование психологически комфортной образовательной среды – сложный многофакторный процесс, требующий согласованного участия и взаимодействия всех субъектов организации и ее социума. Данный процесс осуществляется под руководством администрации общеобразовательной организации, направленным на объединение усилий взрослых и детей, педагогов, учащихся, родителей с целью формирования психологически комфортной образовательной среды сельских образовательных организаций, обеспечивая возможности для самореализации и саморазвития сельских детей и всех субъектов образовательной организации, учитывая их возможности и дефициты, оптимально используя ресурсы самой организации и сельского социума. Для достижения указанной цели необходимо определить концептуально-ценностные ориентиры в проектировании и организации совместной деятельности субъектов общеобразовательной организации и ее социального окружения.

В результате анализа факторов, влияющих на формирование психологически комфортной среды сельской школы, изучения условий сельской местности, особенностей и проблем образования и воспитания детей на селе [1; 4; 5], нами определены **главные идеи**, реализация которых будет способствовать созданию психологически комфортной образовательной среды: ***интеграция и индивидуализация*** [2, с. 69-76]**.**

Психологически комфортную образовательную среду мы рассматриваем как систему, которая напрямую связана с таким понятием как ***«интеграция»***. Именно в процессе интеграции система приобретает важнейшее свое качество – целостность, предполагающее наличие в ней таких интегративных характеристик, которые не свойственны отдельным ее элементам. Интеграция – это процесс и результат взаимодействия различных элементов, которое приводит к возникновению чего-то нового, целостного. Интеграцию можно рассматривать, по крайней мере, в двух аспектах:
во-первых, как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей между элементами; во-вторых, как процесс, приводящий к такому состоянию. Кроме того, интеграция – важный показатель эффективности системы, так как ведет к ее целостности.

Таким образом, *интеграция является главным механизмом, условием и средством создания психологически комфортной образовательной среды*. Особые возможности реализации данной идеи обусловлены более тесными неформальными и деловыми связями, систематическим естественным взаимодействием всех субъектов, проживающих на селе, автономностью, замкнутостью сельских поселений и школ, необходимостью объединения имеющихся ресурсов для организации их жизнедеятельности и решения экономических и социальных задач на основе взаимовлияния и взаимодополнения средств образовательной среды и сельского социума.

Интеграцию в образовательной организации можно представить, как внутреннюю и внешнюю. *Внутренняя интеграция* характеризует образовательный процесс в самом учреждении, *внешняя* – взаимодействие учреждения с социумом, другими структурами.

Внутришкольная интеграция может быть рассмотрена как взаимосвязь и взаимодействие различных педагогических средств на нескольких уровнях:

- осуществление внутренних связей используемого средства (например, внутрипредметные связи);

- осуществление связей между педагогическими средствами (например, межпредметные связи);

- интегрирование одних средств в систему другого средства (например, интегрированный урок);

- интеграция средств, которая приводит к возникновению нового педагогического средства (например, обучение в разновозрастных группах, проблемно-тематический день и др.).

Различают также *вертикальные* и *горизонтальные* интегративные связи. В школе, любой образовательной организации можно осуществлять одновременно интеграцию по горизонтали, то есть межпредметную в одном классе, и по вертикали, между классами, учебными группами, которые отличаются по возрасту.

Интеграция педагогических средств может осуществляться в следующих направлениях:

- расширение воспитательных возможностей учебных занятий по предметам, повышение воспитательного потенциала учебного процесса, влияния учебной деятельности на нравственное и в целом социальное становление ребенка;

- усиление интеллектуального, познавательного характера внеурочной деятельности, профессиональной направленности дополнительного образования;

- использование комплекса педагогических средств, которые стирают грани между учебным процессом и внеурочной деятельностью детей, в относительно равной мере решают воспитательные и образовательные задачи, обеспечивают разностороннее развитие учащихся.

Высокий уровень интеграции в образовательной организации предполагает использование педагогических средств, которые не регламентируют отношения субъектов, образовательный процесс, а представляют собой новое качественное интегративное образование, позволяющее каждому осознанно и целенаправленно двигаться в образовательном пространстве, реализуя свои ресурсы, получая удовлетворение и достигая намеченного. Как правило, это средство сложно однозначно отнести к учебной или внеурочной деятельности школьника, это комплексное педагогическое средство, обеспечивающее достижение намеченных целей и способствующее решению системы задач.

Реализация интеграции как идеи формирования психологически комфортной образовательной среды в образовательной организации означает:

- взаимодействие всех субъектов образовательных отношений, школы и социума, тесные деловые и неформальные связи, всех субъектов, заинтересованных в достижении намеченных целей и планов, создании благоприятной атмосферы в коллективе;

- целенаправленность, комплексность, преемственность и цикличность деятельности членов организации по формированию образовательной среды, согласованность действий, объединение усилий в совместной деятельности субъектов образовательных отношений;

- комплексный характер целей образовательной деятельности и целостность достижения планируемых результатов; согласованность ценностно-целевых ориентиров субъектов образовательных отношений, непротиворечивость идей, которые объединяют взрослых и детей, членов коллектива;

- взаимопроникновение и объединение содержательных линий деятельности организации, всех ее объединений и структур с учетом индивидуального запроса участников образовательных отношений и профессиональных интересов обучающихся;

- взаимосвязь общего и дополнительного образования, различных видов урочной и внеурочной деятельности детей, дополнительного образования;

- взаимопроникновение педагогических средств, используемых в учебной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании; использование комплексных педагогических средств, решающих одновременно образовательные и социально-профессиональные задачи;

- объединение ряда педагогических средств учебной и внеучебной деятельности в особые воспитательные комплексы (разновозрастные группы, детско-взрослые сообщества, разновозрастные и интегрированные занятия, занятия на природе, предприятиях, в культурных учреждениях и др.);

- гибкий характер организации учебного процесса, инициирование, интеграция перспективных и текущих идей, различных средств, форм, формальных, неформальных, информальных способов взаимодействия педагогов и учащихся, взрослых и детей.

Не менее важно обеспечить ***индивидуализацию*** образовательного процесса, которая предусматривает самореализацию всех субъектов на основе раскрытия и развития их способностей. В сельской местности необходимость реализации этой идеи особенно возрастает, чтобы создать комфортную образовательную среду. С одной стороны, как правило, сельские школы малочисленные, где легче создать условия комфортности для каждого, а с другой – всесторонняя информированность субъектов друг о друге, стереотипность восприятия давно известных семей, их детей, препятствуют раскрытию и проявлению индивидуальности субъектов, реальных ресурсов детей и взрослых. Излишняя опека обучающихся со стороны педагогов, в том числе и по причине малочисленности школ и классов, ведут к подавлению детей, лишают их самостоятельности. В этой связи необходимо использование новых, оригинальных, ризомоподобных действий и нешаблонных решений, обусловленных индивидуальностью и неповторимостью каждого обучающегося.

Для реализации идеи и решения актуальных проблем педагогам важно понимать суть индивидуализации, знать и применять ее технологии. Важно обучить детей делать осознанный выбор, добиваться результата, преодолевая трудности, воспитывать у обучающихся уверенность в своих возможностях.

Существуют разные подходы к определению индивидуализации, но в контексте формирования психологически комфортной образовательной среды организации нам представляется необходимым рассматривать индивидуализацию как преобразовательную деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации и саморазвития. Неслучайно в педагогической науке и практике актуализировалось понятие «индивидуализированная образовательная среда», «личностно-развивающая образовательная среда» и т. п.

Цель индивидуализации, индивидуализированной образовательной среды – развитие индивидуальности и субъектности ребенка, всех участников деятельности, формирование у каждого субъекта потребности в саморазвитии, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни, чувствует свою неповторимость, сам определяет свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть и реализовать свои возможности.

Педагогам важно понимать индивидуализацию с двух сторон: внешней (деятельность педагога) и внутренней (деятельность ребенка), которые тесно взаимосвязаны, а степень субъектности участников образовательного процесса, характер их взаимодействия определяют соотношение этих двух сторон, то есть индивидуализация – это бинарный процесс [3]. Взаимосвязь двух сторон индивидуализации очевидна, более того – в реальном воспитательном процессе они неразделимы, но их соотношение меняется по мере развития индивидуальности и субъектности участников деятельности и субъектов взаимодействия. Тесная взаимосвязь и взаимообусловленность внешней и внутренней сторон индивидуализации обеспечивают развитие комфортности образовательной среды, нахождение оптимальных путей и средств самореализации субъектов, соблюдение прав детей и взрослых на выбор индивидуального пути и реализацию индивидуальной образовательной траектории, что обеспечивает самореализацию и саморазвитие членов организации.

Необходимость индивидуализации обусловлена тем, что важно раскрыть ресурсы, способности и склонности членов коллектива, что обеспечит их комфортность и защищенность в организации, целенаправленное развитие потребности в саморазвитии при тьюторском сопровождении индивидуальной образовательной деятельности школьников, демократичном стиле взаимодействия субъектов образовательной организации.

Реализация этой идеи требует:

– предоставления права обучающимся, членам коллектива принимать обоснованные решения, затрагивающие их интересы, потребности, образовательные и профессиональные планы;

- обеспечения свободного выбора и самоопределения, возможности самим обучающимся определять цели, содержание, виды, формы, способы своего образования и развития, взаимодействия с субъектами образовательных отношений;

- создания избыточного образовательного пространства, расширяющего возможности для обоснованного выбора образовательного пути и профессионального самоопределения;

- поддержки индивидуальности и развития субъектности детей и взрослых, поощрения проявлений обучающимися собственных позиций, самостоятельных действий и решений;

- осуществления взаимосвязи произвольности и саморегуляции в организации деятельности детей и взрослых, что способствует формированию умения управлять своим поведением;

- формирования у школьников, взрослых привлекательных образовательных и личных планов, представлений о себе в настоящем и будущем;

- обеспечения успешности, целенаправленного создания условий для положительных достижений детей и взрослых;

- стимулирования саморазвития и саморегуляции, не допускающего насилия и давления на членов организации и предусматривающего приобретение обучающимися опыта осознания и преобразования себя в деятельности;

- организации групповой деятельности взрослых и детей, способствующей, с одной стороны, проявлению и развитию индивидуальности и субъектности каждого, а с другой – формированию коммуникативности, умению действовать в команде.

Целенаправленно формируя психологически комфортную образовательную среду сельской школы, важно определить **подходы**, которыми следует руководствоваться субъектам образовательных отношений. Отметим, что необходим учет многих подходов для решения этой проблемы (системный, антропологический, средовой и др.), но мы выделили те подходы, которые особенно важны в условиях сельской местности [2, с.76-77].

Прежде всего, это ***социокультурный подход***, с позиций которого учитываются территориально-географические, культурные, этнические особенности сельских поселений [4]. У многих сел и деревень имеются свои культурные и национальные традиции, исторические, природные памятники, ресурсы, ценностные ориентиры, которые бережно поддерживаются жителями, являются значимыми для разных поколений села. Эти особенности наполняют образовательную среду образовательной организации ценностными смыслами добра, взаимоподдержки, взаимоуважения, бережного отношения к окружающему миру, созидания и творчества, влияя на психологическую атмосферу в школе и формирование отношений субъектов.

Важнейшим средством формирования комфортной образовательной среды является деятельность, особенно если она приобретает осознанный и созидательный характер. В этой связи очевидна необходимость реализации ***рефлексивно-деятельностного подхода*** к формированию среды. Учет этого подхода при формировании комфортной образовательной среды означает обеспечение анализа и осознания действий и состояний субъектов, их способности обращаться в свой внутренний мир, управлять собственной деятельностью, осмысливать и переосмысливать свои возможности, критично относиться к своему поведению и действиям с точки зрения общих целей и задач коллектива, своей школы. Взаимодействие и общение в процессе преобразовательной деятельности приобретает ценность определять субъектами траекторию развития своих личностных качеств, важных для себя и других людей, своей школы, села.

Одним из главных ориентиров в формировании комфортной образовательной среды является учет самобытности жителей села, их самоценности, обеспечение реализации потребности взрослых и детей в самореализации, формирование субъектности обучающихся, педагогов, родителей, жителей села. Для этого необходима реализация ***субъектно-ориентированного подхода***, когда создаются условия для проявления и развития субъектности взрослых и детей, для стимулирования механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания. Подход предусматривает формирование у субъектов взаимодействия активной, созидательной, ответственной и самостоятельной позиции при организации деятельности, социально значимых дел, при анализе и оценке индивидуальных и коллективных достижений.

С учетом вышеизложенных позиций определим **принципы**, учет и реализация которых может обеспечить формирование комфортной образовательной среды [2, с. 78-90].

Принцип развития нравственно-ценностных ориентиров в жизнедеятельности образовательной организации, в формировании отношений взрослых и детей. Реализации данного принципа объясняется необходимостью решения тех социальных проблем на селе, которые могут тормозить создание комфортной среды в образовательной организации. Это наблюдаемые, например, в ряде сел падение духовности, асоциальное поведение некоторых жителей (пьянство, воровство, насилие, бродяжничество), что

связано с отсутствием культурно-оздоровительных центров во многих поселениях, безработицей, оттоком наиболее образованной части населения и другими причинами. Школа, педагоги могут многое сделать для развития духовности, нравственности в образовательной организации и на селе, создания здоровой духовно-нравственной среды в самой школе и ее социальном окружении. Именно такая среда позволит успешно решать современные задачи образования сельских школьников. Для этого необходимы: духовно-нравственное обогащение содержания учебных дисциплин, внеурочной деятельности, дополнительного образования детей; участие всех субъектов в преобразовании окружающей жизни, в делах, направленных на заботу о людях, жителях села, старших и младших. Важным является освоение и создание лучших образцов конструктивного взаимодействия взрослых и детей, семейного воспитания, семейных отношений детей и родителей, ответственного отношения к труду, то есть воспитание на положительных образцах, примерах заботы о семье, окружающих людях, достойных и успешных жителей села.

Безусловно, создание школьной и местной символики, сохранение и укрепление традиций, нравственных норм в организации развивают и обогащают взаимоотношения между детьми, детьми и родителями, жителями села. Возрастает роль внеурочной воспитательной работы, которая направлена на духовное возрождение села и создает здоровую духовно-нравственную среду в самой школе и социальном окружении. Именно такая среда позволит успешно решать современные задачи образования сельских школьников.

Реализация данного принципа означает:

- изучение учащимися исторического и культурного наследия своей страны, села, знакомство с местными и национальными традициями;

- включение членов коллектива в активное освоение отечественной культуры, национального достояния, духовных ценностей своего народа, жителей села;

- вклад учащихся, педагогов, родителей в обогащение национальных и местных традиций, активное участие в преобразовании окружающей жизни, развитии культуры села, делах своей школы, направленных на заботу о людях, сверстниках, старших и младших;

- опору на лучшие образцы семейного воспитания, семейных отношений детей и родителей;

- использование в воспитании положительных образцов, примеров ответственного отношения к труду, семье, окружающим людям, достойных и успешных жителей села;

- использование при организации внеурочной деятельности местных музеев, памятников культуры, природы.

Реализация этого принципа требует:

- духовно-нравственного обогащения содержания учебной и внеурочной деятельности детей;

- учета социокультурных ценностей страны, региона, села при определении содержания и форм деятельности школьников;

- внесения в содержание деятельности детей и взрослых местного компонента, материалов, собранных в ходе исследовательской, поисковой деятельности школьников;

- знакомства учащихся с проблемами, трудностями села, включение педагогов, учащихся и родителей в их обсуждение, разработку проектов развития села, школы, местного хозяйства, производства;

- создания культурных и досуговых центров, где представлены экспонаты, отражающие духовное наследие местных жителей, результаты поисковых экспедиций, достижения местного населения, педагогов, учащихся, их семей и другие материалы, собранные взрослыми и детьми, где проводятся встречи, мероприятия, отмечаются главные события в жизни страны, села, школы;

- использования специальных педагогических средств, стимулирующих внимательные и чуткие отношения между педагогами, учащимися и родителями (совместные праздники, учебные занятия, совместные творческие объединения и др.);

- презентации, пропаганды достижений учащихся, родителей, семей, селян, предприятий села;

- создания символики, развития традиций, закрепляющих нравственные нормы взаимоотношений членов коллектива, жителей села.

Принцип ризомы, гибкости, вариативности и многообразия. Формирование комфортной среды возможно, если создаются условия для самореализации субъектов. Для этого учитываются особенности, возможности, потребности субъектов образовательной среды в конкретный момент, которые могут по-разному проявляться, обнаруживаться и меняться в зависимости от влияния многих внутренних и внешних факторов на развитие участников образовательного процесса и на сам процесс. Необходимо учитывать противоречивость и нелинейность, непредсказуемость в ряде случаев развития субъектов и педагогических процессов, саморазвитие личности и коллектива, что предполагает мобильные и вариативные действия, оперативную и гибкую реакцию педагогов, взрослых, умелую корректировку используемых воспитательных средств в образовательном процессе, при организации взаимодействия взрослых и детей, педагогов и обучающихся.

Реализация данного принципа обусловлена существенной зависимостью деятельности каждой сельской школы от конкретных условий, которые определяют в значительной мере построение образовательного процесса. Необходимость его реализации объясняется также тем, что в сельской школе особенно важно найти ресурсы для разнообразия жизни ребенка, поскольку здесь гораздо больше, чем в городской, ребенок испытывает давление от однообразия обстановки, так как часто нет других учреждений на селе, а также ограничены возможности для выбора контактов, партнеров для общения.

Принцип означает:

- определение каждой школой, коллективом обоснованного варианта организации образовательного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного образования, содержания, форм, технологий воспитательной учебной работы, различных видов деятельности, приемлемых для сельской школы;

- обеспечение многообразия и вариативности учебной, внеурочной деятельности, дополнительного образования, удовлетворяющих запросы и потребности детей, родителей, учитывая индивидуальные планы детей и возможности педагогов;

- создание условий для самостоятельного выбора учащимися видов деятельности, форм участия во внеурочной работе, ролей, степени ответственности в системе социальных связей;

- поддержку различных инициатив, направленных на достижение значимых целей и самореализацию индивидуальности как педагогов, так и учащихся.

Данный принцип требует:

- создавать ситуации диагностики и самодиагностики, социальных проб, позволяющих выявить способности, проблемы, трудности детей и учесть их в отборе соответствующих педагогических средств при сопровождении деятельности взрослых и детей;

- обоснованно выбирать формы совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей в соответствии с целями, содержанием воспитательного процесса, возрастным, половым, количественным, социальным составом группы, индивидуальными особенностями школьников;

- одновременно организовывать различные виды и формы деятельности школьников, обеспечивая тем самым добровольный и самостоятельный выбор, создавать ситуации для познания учащимися своих возможностей, склонностей и осознанного выбора своих действий;

- предоставить детям возможность добровольно включаться в различные сферы деятельности, постоянно расширяя и обогащая их;

- стимулировать появление новых, ранее не использовавшихся средств, форм деятельности детей и взрослых;

- использовать субъектно-ориентированные и индивидуально-ориентированные технологии, позволяющие самому ребенку принимать решения, делать осознанный выбор;

- стимулировать создание и развитие разнообразных объединений, которые бы позволяли учащимся выбирать и выполнять разные роли (старшего и младшего, ведущего и ведомого, лидера-организатора и рядового участника и т. д.), обеспечивая сменяемость социальных ролей, постоянно расширяя диапазон и повышая уровень освоения социальных ролей школьниками, взаимодействовать со взрослыми разных сфер деятельности.

Принцип регулирования взаимодействия взрослых и детей. Тесное повседневное взаимодействие жителей села является естественным и осуществляется в постоянных и временных разновозрастных детско-взрослых сообществах, которые обладают большим воспитательным потенциалом и эффективным средством создания благоприятной атмосферы в образовательной организации. В сельской школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и школьниками. При соблюдении ряда педагогических условий в небольшой школе формируется атмосфера хорошей многодетной семьи.

Реализация данного принципа предусматривает, прежде всего, организацию совместной деятельности, общение взрослых и детей на основе партнерства, взаимоуважения и диалога, не допуская подавления младших старшими. Важно обратить внимание на характер взаимоотношений субъектов, совместных действий, общения, чтобы обеспечить психологическую защищенность каждого участника взаимодействия, самореализацию личности каждого субъекта, утверждение его достоинства, достижение

успеха; возможность проявить независимость своих суждений, оценок, выразить свою собственную позицию, точку зрения.

Это в значительной мере зависит от правильности позиции лидеров, организаторов работы детско-взрослых сообществ, поведения старших. Целесообразно разработать правила взаимодействия членов организации при участии взрослых и детей, а в дальнейшем осуществлять анализ реализации этих правил, вносить в них изменения, способствующие развитию и укреплению нравственного «духа» в коллективе.

Важным средством регулирования взаимодействия взрослых и детей являются детско-взрослые сообщества.

Принцип развития самоорганизации и самоуправления. Реализация данного принципа предполагает самостоятельность членов организации в принятии и реализации решений, затрагивающих их интересы и потребности, способствует формированию субъектной позиции обучающихся, обогащению опыта совместной деятельности школьников, партнерского, демократичного взаимодействия субъектов образовательных отношений. Самоорганизация и самоуправление означают: осознание, понимание и принятие каждым участником целей и задач, как общей совместной деятельности, так и индивидуальных действий; проявление активности и заинтересованности каждого участника в достижении коллективного и индивидуального положительного результата, способности анализировать деятельность, рефлексивно относиться к индивидуальным и коллективным действиям, результатам, принятым решениям. Для формирования комфортной образовательной среды необходимо осуществлять коллективную разработку прав, обязанностей, ответственности обучающихся, правил организации коллективной деятельности и отношений между участниками образовательных отношений, обеспечивать выполнение этих решений, систематически контролируя и анализируя их реализацию.

Малочисленность коллектива благоприятна для развития самоуправления в школьном и первичных коллективах, так как есть реальная возможность оперативно собраться всем взрослым и детям для обсуждения важных проблем и принятия решений и также оперативно отследить их реализацию. В ряде школ еженедельно проводятся общие сборы или линейки для подведения итогов работы и принятия новых решений по организации деятельности на ближайший период. Коллективность выработки решений, возможность каждому субъекту, старшим и младшим, принять участие в обсуждении школьных проблем формируют ответственность, коммуникативность, субъектность позиции участников деятельности.

Рассмотренные выше принципы связаны **с *принципом развития и обогащения социальных связей образовательной организации.*** Необходимость реализации данного принципа обусловлена автономностью и замкнутостью пространства, в котором происходит социальное становление сельского школьника, бедностью и ограниченностью общения в условиях сельской школы и социума. Реализация данного принципа означает расширение сферы социального взаимодействия детей, обеспечивая тем самым их адаптацию, автономизацию, социальную устойчивость и активность в условиях современной жизни, повышая культурный и образовательный уровень школьников, обогащая опыт взаимодействия субъектов, взрослых и детей, осуществляя социальные пробы, важные для их успешного развития. Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений со сверстниками,

педагогами, другими людьми, осознанию своих ресурсов и определению обоснованных личных и профессиональных планов и перспектив.

Для реализации этого принципа необходимо шире использовать возможности прежде всего самой школы, изменив структуру организации учебно-воспитательного процесса. В условиях сельской школы неэффективно проведение воспитательных мероприятий по классам, где обучаются менее 10 человек. В этой связи целесообразно создание разновозрастных временных и постоянных групп (РВГ), объединений (РВО), что позволит развивать контакты детей и создавать новые ситуации общения, меняя состав РВГ в зависимости от дел, задач, видов деятельности, интересов детей.

Расширению связей и отношений детей в школе также способствуют:

- встречи, дискуссии, обсуждения с участием успешных жителей, тружеников села, специалистов, интересных и увлеченных людей;
- выполнение творческих работ, проектов с участием специалистов и умельцев села;
- организация кружков, творческих объединений не только силами педагогического коллектива, но и специалистами, жителями села;
- приглашение учащихся других школ к проведению совместных мероприятий, встреч, конкурсов, соревнований, олимпиад;
- организация выставок достижений селян, творческих работ умельцев в школе;
- создание музеев, тематических выставок и презентаций;
- привлечение различных информационных средств, интернет не только для получения, сбора информации и ее обсуждения, но и для взаимодействия с другими школами, учреждениями, специалистами.

Особо следует отметить важность развития взаимодействия детей и родителей. С этой целью целесообразно следующее:

- проводить внеурочные мероприятия с участием родителей (дискуссии, встречи, экскурсии, праздники, смотры);
- организовывать совместную деятельность детей и родителей, бабушек, дедушек через систему семейных конкурсов в течение всего учебного года, семейные проекты, выставки семейного творчества, семейных достижений, праздники семьи;
- создавать семейные клубы, творческие и спортивные коллективы детей и родителей;
- стимулировать взаимодействие детей и родителей (присвоение званий «Семья года», «Самая дружная семья», «Самая творческая семья», «Образцовая семья», «Спортивная семья» и т. п., материальные поощрения семьям за особые достижения, пропаганда семейных достижений через печатные и наглядные средства, местное радио и др.);
- поощрять родителей, активно участвующих в организации деятельности детей (присвоение званий, благодарственные письма, рассказ о лучших через средства массовой информации).

Обогатить социальный опыт детей и их контакты позволяет внешняя среда школы:

- природа, где можно проводить экскурсии, походы, исследования, мероприятия, в том числе с целью ее охраны, изучения и улучшения;
- местные предприятия, организации, учреждения, где могут проходить встречи с трудовыми коллективами, совместные праздничные, спортивные, культурные

мероприятия, конкурсы, трудовые дела, социальные практики профессиональной направленности;

- культурные, исторические и природные памятники, знакомство с которыми и их охрана могут стать основой экскурсий, походов, исследовательской и проектной деятельности;

- местные и районные культурно-оздоровительные учреждения, которые организуют досуговые мероприятия для населения, взрослых и детей;

- ближайшие общеобразовательные школы, совместно с которыми могут создаваться ассоциации для проведения внеурочной деятельности, что позволяет использовать кадровые и материальные ресурсы друг друга, проводить совместные мероприятия, дела, создавать творческие и спортивные коллективы;

- профессиональные образовательные учреждения, где организуются встречи с преподавателями и учащимися, совместные мероприятия, конкурсы, экскурсии и другие формы профориентационной работы;

- областные, федеральные очно-заочные школы, центры, которые предлагают участие отдельным детям и коллективам в различных конкурсах, олимпиадах, проектах, играх и т. п.

Руководство сельских школ должно найти возможности для выезда детей и педагогов в театры, областные и районные музеи, другие города, исторические и культурные центры, инновационные школы и образовательные учреждения.

Успешность реализации принципа обогащения социальных связей детей и взрослых зависит от того, как осуществляется развитие социального партнерства и сотрудничества.

Принцип социального партнерства, сотрудничества и созидательного творчества. В сельской местности невозможно сформировать комфортную образовательную среду без взаимодействия и сотрудничества школы со своими социальными партнерами: местной администрацией, предприятиями, культурными и спортивными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями. Школа использует воспитательные, образовательные, кадровые, информационные и материальные ресурсы социума для создания благоприятных условий, необходимых для самореализации каждого ребенка, обеспечивая не только успешность социализации и развития сельских школьников, но и способствуя росту социальной активности всех жителей, взрослых и детей, развивая и обогащая их отношения.

Для реализации данного принципа на селе имеются благоприятные условия, обусловленные взаимной зависимостью школы и села, необходимостью взаимодействия образовательного учреждения и всех структур сельского социума. Сельская школа не может в полной мере решить весь комплекс социально-педагогических задач, создать здоровую духовно-нравственную среду без взаимодействия и сотрудничества со своими социальными партнерами: местной администрацией, предприятиями, культурными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями. Школа, реализуя этот принцип, с одной стороны, использует воспитательные, образовательные, кадровые и материальные ресурсы социума для воспитания и обучения подрастающего поколения, а с другой – способствует культурному, образовательному и нравственному обогащению своих партнеров, а также помогает решать проблемы социального и экономического развития села. При этом необходимо

включить всех участников педагогического процесса и партнеров школы в процесс совместного творческого поиска средств улучшения окружающей жизни, жизни села и самих себя и созидательную деятельность.

Реализация данного принципа обеспечивает не только успешность социализации и развития сельских школьников, но и способствует более эффективному решению проблем села, росту социальной активности всех жителей, взрослых и детей.

Данный принцип требует:

- принятия договорных документов, определяющих содержание и формы социального партнерства субъектов социума, права и обязанности партнеров по взаимодействию;
- разработку положений, регулирующих отношения жителей села, взрослых и детей;
- выполнение взаимодействующими сторонами взятых на себя обязанностей;
- заинтересованной взаимоподдержки, инициатив, идущих от партнеров;
- выявления актуальных социальных проблем села, школы, ближайших учреждений, их совместного обсуждения и решения;
- участия социальных партнеров в развитии материально-технической базы учреждений образования и культуры на селе, в материальной поддержке обучающихся и их семей.

Принцип обеспечения тьюторской позиции педагогов. Формирование психологически комфортной образовательной среды существенным образом зависит от того, какую позицию занимают педагоги во взаимодействии с другими субъектами. Педагоги должны не обучать и воспитывать детей, а сопровождать их развитие; не инструктировать и поучать родителей, а советоваться и обсуждать с ними возникающие проблемы и трудности детей; не руководить, навязывая свои мнения и решения, а мотивировать и вдохновлять взрослых и детей, создавая условия для удовлетворения их интересов и потребностей. В связи с этим сегодня особенно важно формировать у педагогов тьюторскую компетентность, чтобы развивать партнерские взаимоуважительные и демократичные отношения взрослых и детей.

В образовательных организациях существует реальная, подкрепленная нормативно-правовыми документами возможность для введения самостоятельной педагогической должности «тьютор». В то же время реализация целей, задач, функций и технологий тьюторского сопровождения может осуществляться всеми педагогическими работниками (учителями, психологами, классными руководителями, преподавателями из других организаций и т. д.).

Принимая во внимание ценностно-смысловые аспекты тьюторской деятельности, педагоги, реализующие традиционные функции, могут занимать по отношению к обучающимся тьюторскую позицию, то есть они выстраивают педагогический процесс как практику индивидуализации и используют технологию сопровождения для решения профессиональных задач.

Для обеспечения тьюторской позиции педагогов необходимы:

- принятие сотрудниками организации идеи тьюторства как особой педагогической культуры и практики индивидуализации, формирование у них новых мировоззренческих установок на образование с позиций интересов обучающегося, его родителей;
- освоение и использование педагогами человеко-ориентированных (субъектно-ориентированных, личностно-ориентированных, индивидуально-ориентированных)

технологий организации образовательной деятельности школьников, технологии тьюторского сопровождения обучающегося;

- изучение и выявление педагогов образовательной организации, способных освоить и реализовать тьюторские функции во взаимодействии с обучающимися, их семьями, осуществление их поддержки и привлечение к организации детско-взрослых объединений;

- разработка нормативных и методических материалов по реализации тьюторского сопровождения деятельности школьников и коллектива.

Рассмотренные принципы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Их реализация позволяет формировать комфортную образовательную среду для всех субъектов при оптимальном использовании ресурсов организации и ее социального окружения.

Формирование комфортной образовательной среды сельской школы во многом обеспечивается благодаря системной работе всего педагогического коллектива по реализации вышеизложенных идей, подходов и принципов, чтобы обеспечить всем субъектам образовательных отношений возможности свободно развиваться и самореализоваться. Коллектив сельской школы должен быть готов к формированию такой среды, поэтому возникает необходимость обучения педагогических команд подобной деятельности.

Психологически комфортная образовательная среда сельской школы есть динамичная система, на которую, кроме внутренних факторов, влияют и внешние факторы. Для формирования такой среды особенно важно использовать ресурсы ближайшего социального окружения и сельскохозяйственного предприятия, на территории которого расположена школа.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Организация учебного процесса в сельской школе: учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. 245 с.

2. Байбородова Л.В. Формирование психологически комфортной образовательной среды в сельской школе: монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, О. В. Коршунова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 215 с.

3. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы : монография. Шуя : Весть, 2011. 179 с.

4. Коршунова О. В. Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : монография / О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова. Киров : Изд-во ВятГУ, 2018. 653 с.

5. Модели функционирования малокомплектных образовательных организаций: монография / И.И. Тараданова, Л.В. Байбородова, З.Б. Ефлова и [др.]; под общей редакцией И.И. Тарадановой. Москва: Государственный университет просвещения. 2024. 270 с.

3.11. Особенности формирования психологически комфортной образовательной среды в сельской школе

Проблема формирования психологически комфортной образовательной среды активно исследуется и обсуждается в педагогической науке и практике. Общеизвестно, что благополучие ребенка, его успехи в учебе зависят от его психологического состояние, которое определяется влиянием множества факторов и прежде всего, тем, какая атмосфера и какие отношения складываются в школе, классном коллективе, детском объединении. Чаще всего неблагополучная образовательная среда становится причиной отказа школьников посещать школу, нежелания учиться, агрессии, асоциального поведения.

Особое значение формирование психологически комфортной общеобразовательной среды имеет для сельских образовательных организаций, где жизнедеятельность субъектов сельских территорий существенных образом зависит от этой среды, поскольку школа – это социокультурный центр села, где чаще всего организуются все местные события, дополнительное образование и просветительская деятельность жителей, решаются вопросы воспитания и образования не только обучающихся, но и всего населения.

Прежде всего, определим содержание понятия ***«образовательная среда».*** Учеными даются разные определения этого педагогического явления. Оно часто исследуется как подсистема социокультурной среды, и понимается как совокупность факторов, обстоятельств, ситуаций, специально организованных педагогических условий развития личности [Исследование возможностей …, 2013]. Мы берем за основу определение В. А. Ясвина, который рассматривает образовательную среду в контексте системного подхода и характеризует ее как систему создания условий для развития личности по заданному образцу [Ясвин, 2021]. Развитие личности происходит благодаря социальному и пространственно-предметному окружению – совокупности материальных факторов образовательного процесса, межчеловеческих отношений между субъектами [Ясвин, 2021]. Для нас также актуально положение о том, что образовательная среда начинает формироваться со встреч «образующего и образующегося», где они совместно начинают ее проектировать и выстраивать отношения между отдельными структурами, образовательными программами, субъектами образования, образовательными деятельностями [Слободчиков, 2005].

К анализу проблемы ***психологической комфортности*** образовательной среды в школе обращаются многие российские и зарубежные исследователи, практикующие работники сферы образования. Комфортная образовательная среда есть внутреннее пространство школы, включающее систему ресурсов, содействующих сохранению психофизиологического здоровья, позволяющих ненасильственно включать субъектов в образовательную деятельность, в позитивное взаимодействие [Баева, 2002; Ковров, 2012; Кочетова, 2009]. Оценка качества образовательной среды в аспекте ее личностно-развивающего потенциала представлена в исследованиях Е. Б. Лактионовой, которая занимается разработкой теоретических оснований ее психологической экспертизы [Лактионова, 2011].

Конкретное определение комфорта дается в толковом словаре С. И. Ожегова: это условия жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие, уют [Ожегов, 2007]. Обстоятельный анализ психологической комфортности сделан авторами коллективной монографии, которые рассматривают психологическую комфортность как состояние, которое характеризуется следующие индивидуально-личностные проявлениями: положительные эмоции и чувства, устойчивое настроение – позитивный настрой, удовле-

творение потребности в интеллектуальной деятельности, стабильное физическое состояние [Психологическая комфортность …, 2021].

В педагогической науке исследуют вопросы психологической безопасности образовательной среды. Понятие «психологическая безопасность» как основная психологическая характеристика образовательной среды представлена И. А. Баевой [Баева, 2002]. Психологическая сущность образовательной среды определяется через совокупность деятельностно-коммуникативных действий и взаимоотношений участников образовательного процесса. Сельская школа, как локальная система безопасности, должна выстраивать свою комфортную образовательную среду с учетом удовлетворения потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса.

Коллективом исследователей данной проблемы [Психологическая комфортность …, 2021] на основе анализа литературных источников, широкой практики деятельности сельских школ зафиксированы следующие положения:

- комфортная образовательная среда есть, прежде всего, внутреннее пространство школы, включающее систему ресурсов, содействующих сохранению психофизиологического здоровья участников образовательного процесса, позволяющих ненасильственно вовлекать их в образовательную деятельность, в позитивное взаимодействие;

- основной психологической характеристикой образовательной среды является ее психологическая безопасность, а психологическая безопасность образовательной среды определяется через удовлетворение потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса;

- эмоциональное состояние основных субъектов образования, их отношения друг к другу, к основным духовным и материальным ценностям представляют собой основу психологической комфортности образовательной среды в современной школе.

Таким образом, ***психологически комфортную образовательную среду*** мы рассматриваем как состояние (результат) взаимодействия субъектов образовательных отношений, которое достигается оптимальной, личностно значимой для каждого субъекта, организацией образовательного процесса и характеризуется благоприятным морально-психологическим климатом в организации.

Анализ различных источников, многолетний опыт работы позволили установить, что в сельской местности формирование образовательной среды существенным образом зависит от степени влияния разных **факторов**: территориальных, экономических, социальных, институциональных, педагогических, психолого-педагогических. Влияние указанных факторов взаимосвязано, тем не менее попытаемся показать, как важно учитывать каждый из этих факторов при формировании психологически комфортной образовательной среды сельской школы [Байбородова, 2022, с. 56-63].

Территориальный фактор характеризуется расстоянием, которое выражается в соответствующих единицах. Сельские территории характеризуются низкой плотностью населения, территориальной разобщенностью сельских поселений, автономностью, высоким уровнем миграционных процессов при незначительном приросте населения. Все это в той или иной мере отражается и на атмосфере в образовательной организации. При этом условия проживания сельских школьников существенно отличаются. Так, например, в районном центре, где, как правило, имеются культурные и спортивные учреждения, организации дополнительного образования, средние профессиональные организации, действуют предприятия, здесь больше возможностей для развития разнообразного взаимодействия

и реализации субъектов, а значит их психологической защищенности и комфортности. Если поселение, село, удалено от районных и культурных центров, где малочисленная школа и отсутствуют учреждения культуры, дополнительного образования, главным местом организации взаимодействия во всех видах деятельности становится школа. В этих условиях, с одной стороны, процесс создания комфортной образовательной среды становится более управляемым, так как все сосредоточено в школе; с другой стороны, возникают издержки и проблемы из-за ограниченности и однообразия контактов, излишнего влияния, а часто и давления на ребенка со стороны взрослых. Естественно, что столь различные условия проживания детей на селе, существенным образом влияют на формирование образовательной среды, ее комфортность.

Территориальные условия отражаются на ***экономическом состоянии*** села, сельской школы, а место проживания сельских детей в значительной мере связано с экономическим состоянием семьи и соответственно влияет на состояние образовательной среды образовательной организации. Инфраструктура сельской школы связана с подвозом детей к месту учебы школьными автобусами, которые позволяют обеспечивать обучение детей из маленьких сел. Дети учатся в школах, где есть выбор образовательной траектории, где работают лучшие учителя и где установлено такое оборудование, которое вряд ли удастся поставить в малокомплектную школу с десятью учениками. С одной стороны, это способствует расширению возможностей для самореализации детей, с другой стороны, возникают сложности с организацией взаимодействия детей, живущих в отдаленных пунктах, разобщает детей, снижает уровень комфортности обучения отдельных школьников, что также отражается в целом на состоянии образовательной среды.

В ряде сельских поселений материально-экономические условия препятствуют успешному формированию психологически комфортной образовательной среды сельской школы, но многие проблемы решаются, если оптимально используются ресурсы социума. Существенное влияние на формирование психологически комфортной образовательной среды оказывает ***социальный фактор***. Этот фактор включает: тип населенного пункта, место проживания семьи, уровень образования родителей, состав семьи и др. Сельские поселения существенно отличаются друг от друга социальными условиями. Безусловно, села, где богатая история, традиции, культурные разносторонние связи между субъектами села имеются значительные ресурсы для формирования благоприятной образовательной среды организации.

Особенности сельского социума существенно влияют на формирование комфортности образовательной среды:

- связи школы и социума, взрослых и детей, всех участников образовательного процесса, непосредственные естественные личные контакты обучающихся, учителей, родителей;

- систематическое освоение обучающимися опыта практического сельскохозяйственного труда (практическая направленность обучения и воспитания, благоприятные условия для реализации деятельностного подхода, организации проектной деятельности);

- непосредственная близость детей к живой природе, возможность тесного активного взаимодействия с окружающим миром, положительно влияющие на организацию жизнедеятельности ребенка и развитие его личности;

- местные традиции, обряды, исторические, природных и культурные памятники, культурное и национальное наследие сельских поселений;

- интеллектуальные и культурные ресурсы местного населения, кадрового состава организаций и предприятий села, возможности и социальная активность местных лидеров и умельцев;

- развитие разнообразных связей субъектов села: между организациями, семьями, взрослыми и детьми.

В большинстве сельских поселений, особенно удаленных от районных центров, школа вынуждена взять на себя роль социальной защиты детей, семьи, организатора досуга детей и всех жителей, дополнительного образования взрослых и школьников. С одной стороны, это ведет к повышению возможностей создания благоприятной образовательной среды, содействуя развитию взаимодействия субъектов в сельском поселении; с другой – возникает перегрузка педагогов, что ограничивает их возможности самообразования и самореализации, часто снижает удовлетворенность от своей деятельности, препятствует формированию неформальных отношений с детьми, внимательному отношению к каждому ребенку.

Семья является основным институтом социализации, формирующим личность. Культурный и образовательный капитал, имеющийся в семьях, влияет на отношение родителей и детей к образованию, школе. Культурный и образовательный уровень семьи оказывает значительное влияние на целевые ориентиры детей, их стремление к развитию. К сожалению, уровень образованности, согласно данным Федеральной службы государственной статистики, сельских жителей ниже, чем в городе. Так, например, среди сельского населения значительная доля лиц с образованием не выше начального, что проявляется в поведении и образе жизни определенной части сельского населения.

В ряде сельских территорий наблюдаются негативные тенденции в жизнедеятельности школы и ее социума, которые объясняются объективными причинами: отсутствием культурно-оздоровительных центров во многих поселениях, безработицей, оттоком наиболее образованной части населения и др.

В то же время на селе сегодня можно часто встретить яркие проявления любви к своей земле, стране, селу, увлеченных специалистов, мастеров своего дела, которые являются убедительным примером созидания и творчества. В ряде сельских поселений создан «дух» дружного сообщества взрослых и детей, в котором сформированы отношения заботы, взаимоподдержки и взаимоответственности, что отражается и на атмосфере в школе.

Можно отметить *ряд благоприятных социальных условий,* которые способствуют формированию психологически комфортной образовательной среды в сельской школе:

- возможности для формирования устойчивых местных духовных и национальных традиций, пронизывающих систему отношений между жителями, духовно объединяющих взрослых и детей, школа при этом выполняет роль носителя, генератора и трансформатора самых лучших, прогрессивных идей, традиций, обрядов, способствующих развитию и обогащению нравственного потенциала отношений между взрослыми и детьми;

- повседневные тесные связи учащихся с жителями села, педагогов с родителями, что позволяет оперативно, в совместном поиске решать социальные, образовательные проблемы ребенка и его семьи;

- реальное участие учащихся в решении производственных и социально-экономических проблем села, которое обеспечивает практическую направленность обучения и воспитания детей, деятельностный подход к их образованию, включенность детей в проектную созидательную деятельность;

- территориальная приближенность школы к предприятиям, учреждениям, хозяйству села, природе, что позволяет обогатить и разнообразить учебную деятельность детей, оперативно привлекать специалистов, жителей, родителей к организации учебного процесса;

- дети очень рано включаются в трудовую жизнь семьи и сельскохозяйственных предприятий, что в определенной мере содействует высокой работоспособности сельских жителей, воспитанию добросовестности, трудолюбия, исполнительности детей;

- хорошее знание жителями, педагогами, учащимися особенностей друг друга, способствующее чаще всего установлению неформальных и эмоциональных контактов, усилению общественного контроля за поведением селян, детей и др.

Важно также зафиксировать типичные проблемы, обусловленные влиянием условий сельского быта и жизненного уклада на селе, которые отражаются на формировании образовательной среды:

- отсутствие или ограниченное количество специалистов и условий дополнительного образования, необходимых для организации полноценной и разносторонней урочной и внеурочной деятельности детей и взрослых;

- в деревне ниже, чем в городе, средняя квалификация работников, наблюдается тенденция снижения уровня образованности сельского населения, что часто ведет к тому, что дети, не видят вокруг себя высоких уровней жизненных стандартов, не стремятся к их достижению;

- в селе существует иное, чем в городе, соотношение между физическим и умственным трудом, что снижает значимость умственного труда в глазах родителей и детей;

- дети во многих, особенно работящих, семьях ежедневно тратят на домашний труд по нескольку часов, весной и осенью отвлекаются от учебы для работы на приусадебных участках дома, школы, в поле, что ведет к неравномерности учебного процесса, снижению их возможностей в обучении, уменьшению времени на самообразование;

- исследования показывают, что дети и родители предъявляют заниженные требования к образованию, некоторые не видят необходимости в изучении ряда предметов.

Названные выше особенности, условия, проблемы отражаются на жизнедеятельности школы, на формировании образовательной среды.

Перед педагогами встает организационная и методическая задача: учитывая достоинства малочисленности классов, найти способы решения вышеуказанных проблем.

Институциональный фактор также существенно влияет на формирование отношений, атмосферу в школе. Значительную часть составляют сельские малочисленные и малокомплектные школы, где кадровые и материальные ресурсы сельских школ весьма ограничены. Малочисленность классов имеет как положительные стороны, так и создает определенные проблемы для учителя и ребенка. Преимущества малочисленности класса, школы для формирования образовательной среды:

- хорошее знание личностных особенностей ребенка, что позволяет педагогам использовать в работе индивидуализированные способы организации учебной деятельности ребенка;

- для уроков свойственны камерность, меньшая заорганизованность, легче решаются проблемы дисциплины;

- интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и учащимися;

- существует реальная возможность проявить себя в общем деле, легче объединиться, договориться о единстве действий;

- все учащиеся и педагоги на виду, что при создании ситуации совместного поиска стимулирует активность учащихся и учителей;

- имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста;

- знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами, школьниками и родителями;

- при правильной организации взаимодействия участников образовательного процесса формируется атмосфера многодетной семьи;

- возможность гибко выстраивать учебно-воспитательный процесс, мобильно корректировать режим деятельности школы и учебное расписание, быстрее реагировать на потребности каждого ребенка, заказ родителей, запросы педагогов, социальных партнеров.

Малая наполняемость классов позволяет педагогу организовать аналитическую и рефлексивную деятельность каждого ребенка. Ученик имеет возможность в кругу хорошо знакомых людей высказаться, поразмышлять о своих успехах, что побуждает его к осознанной дальнейшей деятельности и реализации своих способностей. Педагог и ученик, вместе рассуждая, определяют ресурсы для развития, конкретные шаги для достижения успеха, что является стимулом для проявления способностей ребенка.

Казалось бы, в таких условиях выше должны быть учебные успехи детей. Однако, исследования показывают, что возникает немало проблем в развитии организации и ее образовательной среды:

- излишняя опекаемость детей педагогами, постоянный контроль за учебной деятельностью школьников препятствует развитию у них самостоятельности и ответственности;

- отсутствие соревновательности на уроках и в целом в учебе учащихся одного класса, ограниченное число ориентиров для сравнения и оценки своих реальных успехов в учебной деятельности приводит к неадекватности самооценки детей;

- ограниченный круг общения детей, однообразие социальных контактов препятствуют развитию коммуникативных умений, способности быстро реагировать на события в новой ситуации;

- психологическая незащищенность ребенка, постоянное давление учителей на ученика, ожидание учеником того, что его обязательно спросят, повышают тревожность ребенка;

- ограниченные возможности для выбора предметов, занятий, педагогов, видов контактов и деятельности, способов общения препятствуют удовлетворению образовательных потребностей, самореализации ребенка;

- однообразие обстановки, способов взаимодействия участников образовательного процесса быстрее утомляют ребенка, ограничивают возможности его развития.

В сельской малочисленной школе затруднен и ограничен выбор форм внеурочной деятельности. Некоторые из них теряют всякий смысл.

Перед педагогами встает организационная и методическая задача: учитывая достоинства малочисленности классов, найти способы решения вышеуказанных проблем. Сельские школы изыскивают различные возможности для удовлетворения запроса детей и родителей на разностороннее образование, используя ресурсы самой школы, ближнего и дальнего социального окружения, интернет-ресурсы.

По-разному на формирование психологически комфортной образовательной среды влияет взаимная достаточно разносторонняя информация субъектов друг о друге. Стереотипность восприятия субъектов и установок, сложившихся при их взаимодействии, могут быть в ряде случаев препятствием в формировании психологически комфортных отношений с ребенком и его семьей. При положительных ожиданиях от человека, ребенка, его семьи объективно создается атмосфера комфортности. При сложившихся негативных оценках поведения детей, сложных отношениях с семьей непросто преодолеть напряженность, настороженность взаимодействующих сторон. В этой связи формирование толерантных и доброжелательных отношений, принятия субъектами друг друга, независимо от их особенностей, является чрезвычайно важной задачей, чтобы создать психологически комфортную образовательную среду образовательной организации.

Решая исследуемую проблему, необходимо также изучать и учитывать ***индивидуально-личностные особенности*** всех субъектов образовательных отношений, мотивационные, физиологические и интеллектуальные ресурсы учащихся, педагогов, родителей, жителей села, развивать мотив достижения успеха, организуя доступную, привлекательную для всех деятельность, побуждающую их к саморазвитию.

Очевидно, что создание психологически комфортной среды необходимо для *удовлетворения индивидуальных интересов и запросов ребенка*, которые нужно выявлять, развивать и формировать. Такая среда помогает детям решать их *личностно-значимые проблемы*. При ее формировании необходимо учитывать особенности, проблемы и трудности воспитания и образования сельских детей, среди которых есть общие для всех школьников, проживающих на селе, особенности и трудности, так и специфичные, обусловленные влиянием факторов конкретного социума. Важно предусмотреть формирование таких качеств у сельских детей, которые обеспечат успешность их социализации и конкурентоспособность: инициативность, самостоятельность, стрессоустойчивость, готовность к переменам обстоятельств, целеустремленность, умения довести начатое дело до конца, принимать обоснованные решения, отстаивать свои интересы, предприимчивость, коммуникативность, уверенность в своих силах. Сформированность этих качеств будет положительно отражаться в действиях сельских школьников и способствовать формированию психологически комфортной образовательной среды.

Нами установлено, что формирование психологически комфортной образовательной среды существенно зависит от приоритетов, стиля и активности деятельности *лидера, руководителя образовательной организации.* В сельской школе эта зависимость проявляется особенно заметно. Немало примеров в образовательной практике, когда смена директора школы приводит к быстрому изменению атмосферы в коллективе, организации и во взаимодействии с местным сообществом. Можно назвать ряд типичных примеров, когда быстро разрушается благоприятная демократичная, доброжелательная атмосфера в коллективе, когда на смену демократичного руководителя приходит авторитарный директор или

у которого не сформирована управленческая культура. Для сельской малочисленной школы достаточно одного года, чтобы разрушить сложившуюся психологически комфортную образовательную среду. Совершенно очевидно, что смена руководителя организации очень часто отражается на решении рассматриваемой проблемы.

Не всегда лидером, организующим школьное сообщество взрослых и детей, является директор школы. Это может быть творчески работающий, профессионально грамотный педагог, организатор, способный увлечь привлекательной идеей своих коллег, детей, родителей, жителей села. Так, например, мы встречали учителей физкультуры в нескольких сельских школах, которые организовали спортивную деятельность, охватившую многих детей, взрослых, жителей села. Под руководством педагога созданы спортивные летние и зимние площадки, организуются спортивные мероприятия, детско-взрослые спортивные объединения, дети успешно участвуют в соревнованиях, занимая призовые места на областном и федеральном уровнях.

Под руководством педагогов, родителей, жителей села создаются детско-взрослые театральные, хоровые, музыкально-танцевальные коллективы, в различные виды деятельности которых включаются многие школьники и жители села. Такие объединение создают атмосферу творчества и гордости за коллективные достижения, где каждый находит сферу самореализации своих способностей. На наш взгляд, в сельской образовательной организации роль личности лидера, его влияние на атмосферу в коллективе, в том числе и села, отношения взрослых и детей особенно ярко проявляется.

Педагогический фактор, то есть целенаправленная организация педагогического процесса оказывает существенное влияние на формирование психологически комфортной образовательной среды. Особенность его влияния определяется тем, как педагогический коллектив, учитывая внутренние и внешние ресурсы, организует и развивает совместную деятельность субъектов образовательных отношений, создает условия для реализации и саморазвития взрослых и детей. Для этого педагогический коллектив изучает условия организации образовательного процесса, выявляет проблемы, трудности, преимущества, благоприятные факторы среды, которые могут быть использованы для формирования психологически комфортной образовательной среды.

С учетом особенностей сельской малочисленной школы нами были определены основные идеи ее развития, которые, на наш взгляд, должны стать руководящими для педагога при организации образовательного процесса:

- идея сотворчества педагогов, учащихся и родителей, основанием которого является коллективное целеполагание, планирование, совместное обсуждение и решение проблем;

- идея расширения связей с окружающим миром, обусловленная бедностью и ограниченностью общения в условиях сельской малочисленной школы;

- идея взаимодействия детей разного возраста, направленная на выполняние множества социально-педагогических функций, которая предусматривает организацию совместной деятельности и общение учащихся разных классов на учебных занятиях, во внеклассной работе;

- идея педагогизации социального окружения школы, означающая использование воспитательного потенциала села, природы, культурного наследия, взаимодействие с местными учреждениями, а также влияние школы на развитие и обогащение сельского социума.

Указанные особенности, а также идеи развития образовательного процесса находят отражение в содержании и методике обучения и воспитания сельских школьников. Здесь складываются благоприятные условия для интеграции средств учебной и внеучебной деятельности, что позволяет снять излишнюю напряженность и заорганизованность в школьной жизни ребенка.

Таким образом, на формирование психологически комфортной образовательной среды оказывают влияние многие факторы, которые находят отражение в ее характеристиках. Проведенное исследование позволило определить **признаки и особенности психологически комфортной образовательной среды сельской школы** как результата влияния этих факторов [Байбородова, 2022, с.66-68].

Прежде всего, образовательную среду сельской школы отличает ***бережное отношение субъектов образовательных отношений к традициям, ценностям организации и социума.*** Для сельских школьников представляют бесспорную ценность доброта, трудолюбие, отзывчивость. В школе организуется целенаправленная работа по формированию у детей бережного отношения к своему селу, школе, проводятся традиционные православные праздники, праздники села с участием всех жителей, старших и младших. Как правило, есть музей, или уголок, выставка, а иногда даже и специальное здание, где бережно собираются и хранятся исторически ценные материалы, семейные реликвии. Некоторыми сельскими школами создаются музейные выставки на природе, в селе.

С этим положением связана следующая особенность комфортной образовательной среды сельской школы – ***гуманность и нравственность отношений взрослых и детей.*** Во многих сельских образовательных организациях по-прежнему сохранилось уважительное отношение к учителям, старшим, внимательное отношение к людям, быстрое реагирование на просьбу помочь, поделиться с ближними своими ресурсами.

Подтверждением указанной выше характеристики является наличие в образовательной организации ***демократической культуры субъектов и отношений между ними*****,** которая проявляется в способности членов коллектива, взрослых и детей взаимодействовать на основе *диалога и партнерства*. Данные характеристики проявляются в достаточно высоком уровне развития *самоуправления* в детском, педагогическом, родительском коллективах и в целом в школе и других школьных объединениях.

Следующей особенностью является *экологичность* психологически комфортной образовательной среды, что обусловлено близостью школы к природе, естественное слияние деятельности людей с природными условиями и процессами, укрепляющими здоровье и «дух» людей. Это обстоятельство расширяет границы деятельности детей, создавая возможность близкого общения с окружающей средой при проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий. Природа, ее естественная красота, насыщенность самыми разными источниками для вдохновения эмоционально, нравственно и интеллектуально обогащают жизнедеятельность взрослых и детей и образовательной организации.

В сельской достаточно замкнутой и автономной среде все жители, взрослые и дети, педагоги и школьники хорошо знают друг друга, особенности семей и их членов, в школе обучаются братья и сестры, дети педагогов. Все это создает ***семейственность отношений***, которые в определенной мере *обеспечивают* ***защищенность детей***. Как правило, жители быстро реагируют на радостные, приятные события взрослого и ребенка, семьи, конкретного человека и готовы разделить проблемы своих соседей.

Рассмотренные выше характеристики образовательной среды обусловлены ***межпоколенным и разновозрастным взаимодействием***, что в условиях села возникает в повседневной жизни, образовательной организации и положительно отражается на развитии внутришкольной и социальной среды при целенаправленном использовании потенциала этого взаимодействия. Конструктивно и доброжелательно складываются детско-родительские отношения, действуют временные и постоянные объединения взрослых и детей в учебной и внеучебной деятельности, дополнительном образовании.

Комфортная образовательная среда образовательной организации характеризуется разумной ***насыщенностью и событийностью***, когда нет суеты и формализма из-за отсутствия систематичности построения образовательного процесса. В сельской школе проводятся мероприятия, которые становятся важным событием для каждого, взрослых и детей в процессе ***сотрудничества и творчества*** при организации совместной деятельности.

Психологически комфортная среды сельской школы благоприятна для организации деятельности, обучения и воспитания субъектов, когда можно быстро реагировать на любые внешние изменения, ***мобильно и гибко перестраивать систему действий*** во благо субъектов, успешно и оперативно решать индивидуальные и коллективные проблемы.

Психологически комфортная среда характеризуется ***открытостью,*** то есть предоставлением возможности каждому субъекту включаться в деятельность других организаций, быть доступной для внешней экспертизы. Открытость организации связана с ***привлекательностью*** как для самих ее субъектов, проявлением у них чувства гордости за принадлежность к ней, так и стремлением других субъектов, проживающих в конкретном селе и за его пределами, участвовать в делах школы.

Своеобразной и значимой характеристикой комфортной образовательной среды сельской школы является наличие благоприятных условий, с одной стороны, для ***успешной деятельности*** взрослых и обучающихся, социализации детей, а с другой – обеспечения их ***социального закаливания,*** содействующего формированию уверенности сельских школьников в своих силах, целеустремленности, способности преодолевать трудности и быть конкурентоспособными.

Рассмотренные характеристики комфортной образовательной среды сельской школы – это ценностные ориентиры, которые важно учитывать администрации образовательной организации, взрослым и обучающимся при организации деятельности по созданию такой среды.

Обобщая вышеизложенное, мы рассматриваем формирование комфортной образовательной среды как процесс предоставления субъектам возможностей чувствовать себя безопасно, уверенно, защищенными, реализовать себя и добиться успеха, удовлетворить потребности в самореализации и саморазвитии в процессе взаимодействия и совместной деятельности.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург: СПГУ, 2002. 215 с.

2. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В., Коршунова, О. В. Формирование психологически комфортной образовательной среды в сельской школе: монография / Л. В. Байбородова, В. В.Белкина, О. В. Коршунова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 215 с.

3. Исследование возможностей социокультурной среды в образовательном процессе современной школы : межкафедральная монография. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2013. 179 с.

4. Ковров В. В. Мириманова М. С., Оганесян Л.А. Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности : учебно-методическое пособие / В. В. Ковров, М. С. Мириманова, Л.А. Оганесян. Москва : Эконинформ, 2012. 181 с.

5. Кочетова А. А. Модульное проектирование культурно образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образовании : монография / под ред. З. И. Васильевой. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 257 с.

6. Лактионова Е. Б. Содержание психологической экспертизы образовательной среды и определение ее эмпирических показателей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург. 2011. № 142. С. 42-52.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Оникс : Мир и образование, 2007. 640 с.

8. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, О. В. Коршуновой. Ярославль : РИО ЯГПУ; Киров, 2021. 235 с.

9. Слободчиков В. И., Громыко Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2005. № 2. С. 3 – 12.

10. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование, 2021. 448 с.

ГЛАВА 4. СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

4.1. Методическое сопровождение разработки и реализации индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога дошкольной образовательной организации

Работа современного детского сада – это комплекс функционирования систем:

- системы внедрения управленческих решений;
- системы поддержки и контроля педагогов;
- системы модернизации среды (в том числе техническая модернизация);
- системы профессионального развития педагогов [8].

Проблема: большая текучесть кадров в дошкольном образовании г. Краснодара, очень большой объем методической работы у педагогов и администрации, высокий уровень выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

С целью оптимизации функционирования ДОО проведено исследование по выявлению дефицитов личностного, профессионального, управленческого характера. Анализ результатов изучения особенностей профессиональной деятельности педагогов ДОО выявил: низкий уровень мотивации педагогов; высокий уровень профессионального и личностного выгорания; недостаточно сформировано целеполагание в осуществлении собственной деятельности; недостаточный уровень знаний технологий работы с детьми и условий реализации ФОП; недостаточный уровень эффективности взаимодействия педагогов с целью оптимизации профессиональной деятельности; недостаточный уровень осведомленности педагогов о методическом материале регионального и локального уровней. Исследование особенностей профессиональной деятельности педагогов ДОО проводилось с помощью методики «Изучение эффективности профессиональной деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации» Самоходкиной Л.Г., диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модификации Е. Ильина), анализа штатного расписания детских садов г. Краснодара [2; 3; 5; 9].

В ходе анализа были выявлены противоречия:

- между необходимостью методического сопровождения аттестационных процедур, наличия большого количества методических документов - стремлением уменьшить документооборот у педагогов и администрации ДОО;
- между высоким уровнем выгорания и текучестью кадров - и низким уровнем мотивации и целеполагания у педагогов;
- между наличием системы по самообразованию педагогов ДОО - и отсутствием показателей личностного развития и роли в профессиональной деятельности.

В работе над статьей были использованы методы анализа научно-методической литературы, проектирование, педагогический эксперимент. В работе над проектом «Индивидуальный маршрут профессионально-личностного развития педагога ДОО» в условиях взаимодействия детского сада с университетом методы дополнены психолого-педагогической диагностикой (анкетирование, тестирование, самоанализ), методом экспертных оценок.

Цель исследования: изучить варианты разработки индивидуального маршрута развития профессионально-личностных компетенций педагога ДОО.

Задачи исследования:

- изучить теоретическую и практическую литературу по теме исследования;

- разработать систему мероприятий в рамках методического сопровождения развития профессионально-личностных качеств педагогов ДОО;

- изучить особенности системы методического сопровождения педагогов ДОО;

- оптимизировать и индивидуализировать деятельность методической службы и администрации с педагогами ДОО через создание индивидуального маршрута развития профессионально-личностных компетенций педагога ДОО.

Предмет исследования: методическое сопровождение педагога ДОО.

Объект исследования: индивидуальный маршрут развития профессионально-личностных компетенций педагога ДОО.

Изучение теоретической и практической литературы по теме исследования выявило, что «Методические рекомендации педагогам по составлению индивидуальных образовательных маршрутов» (Мин. Образования РФ), «Методические рекомендации по проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута педагогических работников ГБОУ ИРО Краснодарского края (ЦНППМ, 2021 г.), «Методическое пособие «Методическое сопровождение педагога в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута»: методическое пособие» (З.К.Омарова, А.А.Кычкина. Махачкала, 2023) и другие источники ориентированы на анализ и развитие профессиональных качеств педагогов школ для успешного прохождения аттестационных процедур, не отражают содержание работы над развитием личностных качеств, не содержат комплексной модели развития педагога, не содержат описание особенностей работы с педагогами ДОО [5; 6; 11; 15; 17].

Многие материалы, разработанные конкретными образовательными учреждениями – школами и детскими садами в рамках инновационной деятельности, представленные на сайтах учреждений – не доступны для изучения.

Выявлена необходимость изучения особенностей методического сопровождения развития педагогов ДОО. Под методическим сопровождением педагога ДОО мы понимаем комплекс целенаправленных научно-методических и организационно-методических действий, осуществляемых в ДОО методической службой и административным персоналом при взаимодействии с педагогическим коллективом, а также с педагогами и преподавателями организаций-партнеров на основании договоров о сотрудничестве.

Цель методического сопровождения педагога ДОО – выявление и устранение профессиональных дефицитов, развитие профессиональных компетенций, актуализация личностных ресурсов педагога и личностно-значимых качеств в аспекте построения Индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога ДОО.

Механизмы организации методического сопровождения педагога ДОО представляют совокупность следующих активностей:

- методы стимулирования развития профессиональной компетентности педагогов ДОО, в том числе поиск лучших практик и авторских педагогических систем обучения, воспитания и развития воспитанников, взаимодействия с родителями и коллегами;
- разнообразные формы взаимодействия и сотрудничества, включая построение методических сетей муниципального уровня;
- методы стимулирования развития личностной компетентности, профилактики профессионального выгорания;

методы оптимизации управленческих решений, направленных на сопровождение педагогических работников в ДОО [7, с. 317; 18].

Под индивидуальной моделью развития профессионально-личностных компетенций педагога ДОО мы примем систему мер:

- выявление профессионально-личностных дефицитов;
- разработка и реализация Индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога ДОО (далее ИМ);
- корректировка системы управления на индивидуальный подход.

При разработке ИМ необходимо уточнить профессиональные и личностные показатели, влияющие на осуществление профессиональной деятельности. Изучение и выявление показателей основывается на компетенциях, формируемых при работе личности над собственными качествами [12, с. 127; 16].

Понятие профессиональных качеств педагога включает в себя множество важных компонентов, которые приобретаются в процессе профессионального обучения и опыта работы. Они влияют на эффективность и успешность педагогической деятельности и формируют основу для профессионального мастерства.

Личность педагога ДОО играет ключевую роль в процессе обучения и воспитания. Методы и техники обучения, конечно, важны, но они несравнимы с влиянием и вниманием, которые проистекают из личности педагога. Каждый шаг педагога, каждое слово и поступок оказывают воздействие на воспитанников, именно поэтому так важно общаться с детьми с любовью, энтузиазмом, уважением и вдохновением [13, с. 65; 14]. Рассмотрим качества педагога ДОО подробнее в таблице 1.

Таблица 1 - Профессиональные и личные качества педагога ДОО

№ п/п	Профессиональные качества педагога ДОО	Личные качества педагога ДОО
1.	глубокое знание образовательной программы дошкольного образования - педагог должен обладать высоким уровнем компетенции в своей области знаний, чтобы точно и грамотно осуществлять функции обучения, развития, воспитания	эмоциональная интеллектуальность - понимать свои эмоции и эмоции других субъектов, эффективно реагировать на них и поддерживать позитивный климат в группе и ДОО
2.	педагогическое мастерство - эффективно применять различные методики обучения, развития и воспитания, разрабатывать интересные мероприятия и создавать развивающую предметно-пространственную среду	энтузиазм и страсть к обучению - педагог, который искренне любит свою профессию и радуется новым знаниям, может передать энергию и интерес людям, с которыми общается
3.	эмпатия и понимание - понимать потребности, интересы и проблемы детей и родителей, проявлять внимание и заботу, чтобы создать поддерживающую атмосферу в группе и ДОО	этичность и честность - педагог должен быть образцом моральности и соблюдать высокие стандарты поведения
4.	толерантность - быть терпеливым, поддерживающим и готовым адаптироваться под индивидуальные особенности каждого ребенка	терпимость и открытость - проявлять толерантность к различным мнениям, культурам и традициям, создавая дружественную и поддерживающую атмосферу
5.	организационные навыки - грамотно организовывать образовательный и воспитательный процесс, распределять	авторитетность - авторитетный педагог становится главным источником вдохновения и поддержки

	время и ресурсы для достижения максимальных результатов	
6.	коммуникабельность - обладать отличными навыками общения, чтобы эффективно взаимодействовать с детьми, родителями и коллегами	коммуникабельность - быть открытым к диалогу с детьми, родителями, коллегами, слушать их мнения и потребности, чтобы создать доверительные отношения
7.	творческий подход - находиться в поиске новых, инновационных методов обучения, развития и воспитания, чтобы сделать образовательно-воспитательный процесс более интересным и захватывающим	самосовершенствование - стремиться к непрерывному обучению и профессиональному росту, чтобы быть в курсе последних научных достижений и передовых педагогических методов
8.	энтузиазм и мотивация - вдохновлять детей, родителей и коллег своим энтузиазмом и страстью к знаниям, чтобы пробудить их интерес к деятельности	оптимизм и позитивное мышление - видеть позитивные стороны и перспективы, чтобы вдохновлять детей, родителей и коллег и дарить им веру в свои возможности и успехи
9.	адаптивность - быть способным адаптироваться к изменениям в образовательной среде (на уровне ДОО, края и РФ), к потребностям субъектов образовательных отношений	стрессоустойчивость - быть способным адаптироваться к изменениям в образовательной среде (на уровне ДОО, края и РФ), к потребностям субъектов образовательных отношений, сохраняя позитивное эмоциональное состояние и эффективность деятельности
10.	ответственность - осознавать ответственность за будущее детей, родителей и стремиться внести полезный вклад в их жизнь, образование, развитие и воспитание	целеустремленность - осознавать собственную цель и влияние ее на собственную деятельность, эффективность взаимодействия с окружающими
Результат развития: компетентность		
11.	Педагог, обладающий педагогическим мастерством, постоянно совершенствующийся	Педагог, обладающий неповторимым характером, творческим подходом, создает уникальную образовательную, развивающую и воспитывающую среду, в которой каждый участник образовательных отношений может расцвести и развить свой потенциал

В основе ИМ лежат психофизиологические показатели, влияющие на характер субъективной деятельности педагога, а именно: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсии, или интроверсии, эмоциональная устойчивость, аналитический или синтетический тип восприятия, определяющие когнитивный стиль.

Н. В. Кузьмина на основании проведенных ею психологических исследований, заключила, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный уровень интеллектуального развития; синтетический, целостный, когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации; гибкость и конвергентностъ мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции [4; 9].

Автор отмечает, что становление профессионализма происходит на основе следующих компонентов формирования индивидуального стиля педагогической деятельности:

- гностического: изучение педагогом объекта своей деятельности (содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется, достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного ее совершенствования);

- проектировочного: дальние, перспективные цели обучения и воспитания, а также стратегии и способы их достижения;

- конструктивного: особенности конструирования педагогом собственной

деятельности и деятельности обучающихся с учетом ближайших целей обучения и воспитания;

- коммуникативного: специфика взаимодействия преподавателя с учащимися, при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, т.е. с достижением дидактических целей;

- рефлексивного: умение педагога организовать как деятельность обучающихся, так и свою собственную [1].

Причем целесообразно объединение проектировочного и конструктивного компонентов в деятельностный.

Одной из ведущих концепций в этой проблематике является модель педагогической деятельности (представленная М.М. Поташником). Основным показателем уровня сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности автор считает показатель креативности, направленности на активную созидательную и преобразующую деятельность, технологическую подготовленность [8]. Индивидуальный стиль педагогической деятельности имеет несколько уровней формирования: адаптивный, репродуктивный и креативный уровень. Однако в науке и практике слабо представлена проблематика обоснования и оценки организационных, педагогических и психологических условий, в которых возможно формирование и развитие индивидуального стиля педагогической деятельности.

Таким образом, на сегодняшний день существует ряд научно-практических проблем развития педагога:

- отсутствуют механизмы конкретной ("адресной") методической поддержки профессионального самосовершенствования;

- отсутствует опережение в формировании педагогической техники;

- отсутствуют реальные рефлексивные и тренинговые пространства для развития педагога;

- педагог не владеет технологиями создания педагогического пространства, обеспечивающего реализацию индивидуальных учебных программ и проектной деятельности, социальных компетенций;

- слабо развиты педагогические сообщества, умеющие работать в проектном режиме;

- недостаточно используются технологии выстраивания паритетных отношений;

- педагог слабо владеет механизмами экспериментальной апробации;

- отсутствует психологический и педагогический мониторинг формирования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Все это обусловлено слабым развитием у педагогов компонентов индивидуального стиля педагогической деятельности или не сформированностью механизмов его реализации. В итоге, наше исследование опирается на теорию социокультурного развития личности; психологическую теорию деятельности; теорию индивидуальной

интегральности человека; теории самоактуализации; концепции профессионального развитии личности [12].

Приведем примеры мероприятий методического сопровождения разработки и реализации индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога ДОО (далее ИМ) (таблица 2).

Таблица 2 - Мероприятия методического сопровождения в ДОО по разработке и реализации ИМ

№	Наименование мероприятия	Срок реализации	Ожидаемый результат	Ответственный, должность
1.	Методический совет, семинарское занятие об изучении и анализе теоретических и практических источников по теме исследования	май 2024 г.	Теоретическое и методологическое описание проекта «Индивидуальный маршрут профессионально-личностного развития педагога ДОО»	Заместитель заведующего
2.	Консультации и рабочие совещания о разработке документов, обеспечивающих реализацию проекта	май-октябрь 2024 г.	Методическая разработка «Нормативное, правовое, методическое обеспечение разработки и реализации Индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога ДОО»	Заместитель заведующего
3.	Конференция, родительское собрание о знакомстве педагогов и родителей воспитанников с содержанием работы над проектом	октябрь 2024 г.	Согласие на участие в инновационной деятельности	Заместитель заведующего
4.	Методический совет о проведении первичного мониторинга профессионально-личностного развития педагогов ДОО	ноябрь 2024 г.	Описание диагностического инструментария	Педагог-психолог
5.	Анкетирование педагогов ДОО по выявлению профессиональных и личностных дефицитов	ноябрь 2024 г.	Аналитическая справка о проведении исследования профессиональных и личностных дефицитов педагогов ДОО	Педагог-психолог
6.	Методический совет по анализу системы управления ДОО	ноябрь-декабрь 2024 г.	Аналитическая справка о проведении исследования системы управления ДОО	Заместитель заведующего
7.	Консультации и рабочие совещания с сетевыми партнерами о взаимодействии	октябрь 2024 г. - декабрь 2024 г.	Модель взаимодействия с сетевыми партнерами в рамках творческого взаимодействия, договоры о сотрудничестве	Заместитель заведующего
8.	Консультации и рабочие совещания по составлению и апробации методического обеспечения реализации проекта	январь 2025 г. – май 2026 г.	Описание ИМ, Методическое обеспечение работы Электронного методического кабинета	Старший воспитатель
	Тренинги, семинары, практикумы с педагогами по развитию профессионально-личностных	апрель-май 2025 г.	Описание системы профессионально-личностного развития педагогов ДОО Сборник материалов (сценарии обучаю-	Педагог-психолог

	компетенций педагогов ДОО		щих и развивающих семинаров, тренингов, практикумов для педагогов ДОО)	
	Консультации и рабочие совещания по корректировке системы методического сопровождения педагога ДОО по совершенствованию профессионально-личностных компетенций	июнь-июль 2026 г.	Описание нормативных, правовых, методических условий реализации проекта	Старший воспитатель
9.	Консультации и рабочие совещания	июнь-август 2026 г.	Методическое пособие «Индивидуализация методического сопровождения педагога ДОО по совершенствованию профессионально-личностных компетенций» Методическое пособие «Индивидуализация методического сопровождения педагога ДОО по совершенствованию профессионально-личностных компетенций»	Старший воспитатель
10.	Анкетирование педагогов ДОО эффективности профессионально-личностного развития	октябрь 2026 г.	Аналитическая справка о проведении сравнительного анализа профессиональных и личностных компетенций педагогов ДОО	Педагог-психолог
11.	Совещание	декабрь 2026 г.	Аналитическая справка о проведении сравнительного анализа системы управления ДОО	Старший воспитатель
12.	Семинары, конференции, мастер-классы по диссеминации опыта по теме проекта	июнь 2026 г. – октябрь 2027 г.	Статьи, сертификаты, сценарии мастер-классов	Старший воспитатель
13.	Конференция по завершению проекта	апрель-июнь 2027 г.	Описание проекта	Старший воспитатель
14.	Консультации и рабочие совещания	август-сентябрь 2027 г.	Аналитическая справка	Старший воспитатель
15.	Методический совет	август-сентябрь 2027 г.	Разработка нового инновационного направления работы	Заведующий

Индивидуальный маршрут профессионально-личностного развития педагога ДОО (ИМ) включает:

I. Диагностико-аналитический этап (комплексная оценка уровня профессионально-личностной компетентности).

- выявление проблем в его профессиональной деятельности и актуализация его образовательных потребностей. Средством реализации данного направления является методическое наблюдение, рефлексивный анализ мероприятий, анализ результатов наблюдений. На первом этапе важно наряду с изучением и анализом проблем в профессиональной деятельности провести работу с педагогами, направленную на

осознание собственных компетенций, развитие мотивации к совершенствованию собственных профессиональных компетенций, совершенствованию личностных качеств.

- выявление проблем личностного развития методом анкетирования, тестирования, самоанализа. Изучаются целеполагание, мотивация, коммуникация, эмоциональное состояние, адаптация, ценности.

Данная работа организуется непосредственно на рабочем месте педагога в образовательной организации и методическое сопровождение при этом осуществляет заместитель заведующего или старший воспитатель.

II. Содержательно-технологический/проектировочный этап.

1. Саморазвитие (профессиональные, психолого-педагогические, методические, информационные, коммуникативные, личностные компетентности) через курсы повышения квалификации, стажировки, семинары, мастер-классы, конференции, тренинги, практикумы, консультации, реализацию самообразовательных программ, и др.).

Проектировочный этап предназначен для составления индивидуальной развивающей программы (Индивидуального маршрута) педагога на основе выявленных дефицитов.

Индивидуальный маршрут содержит образовательные и развивающие задачи, способы их реализации, процедуры проверки или самопроверки освоенного содержания. Оформление образовательных и развивающих задач педагогом происходит во взаимодействии с старшим воспитателем или наставником на уровне образовательной организации. В основу такого взаимодействия положена рефлексия.

Работа по пониманию оснований дефицитов позволяет педагогу осознать свои образовательные потребности и на основании этого оформить образовательные и развивающие задачи и обсудить примерный перечень действий по их реализации. Старший воспитатель или наставник при этом проводит экспертное консультирование посредством групповых и индивидуальных бесед, семинаров-практикумов, консультаций. Чередование групповых и индивидуальных форм работы с педагогами является оптимальным, но можно расширить разнообразие форм взаимодействия тренингами, мозговыми штурмами, творческими мастерскими, методическими семинарами и мастер-классами.

Для понимания возможностей реализации образовательных и развивающих задач педагогу необходима ресурсная карта, с помощью которой он может определиться со способами реализации задач, возможных кооперации при реализации собственных образовательных задач с другими.

Ресурсная карта включает информационные и личностные ресурсы (в том числе цифровые, ресурсы профессиональных сообществ, хобби и пр.), коммуникативные (деятельность общения и взаимодействия в форме консультации, профессионального или творческого клуба), деятельностные (участие в мастер-классах, творческих, педагогических проектах, обучение составлению методических продуктов – статей, сборников, рекомендаций, программ), социально-общественные (участие в социальных проектах, взаимодействие с организациями-партнерами, наставничество). В ресурсную карту с целью организации горизонтального формата обучения обязательно вносятся собственные ресурсы воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, педагога-психолога, учителя-логопеда с описанием индивидуальных личностных и профессиональных особенностей [16].

2. Система профессиональной поддержки включает совместную работу методической службы ДОО, дошкольного отдела методического центра департамента образо-

вания г. Краснодара по организации и проведению курсов повышения квалификации, стажировок, вебинаров, образовательных туров, мастер-классов.

3. Методическое сопровождение через корпоративную развивающую педагогическую образовательную среду (методическую работу образовательной организации, создание Электронного методического кабинета), персонифицированную деятельность методической службы ДОО, наставничество.

III. Оценочно-рефлексивный этап: анализ достигнутых результатов, постановка целей и задач на следующий этап (если есть необходимость), проведение итогового мероприятия.

Итоговые мероприятия, представление результатов реализации ИМ может быть организовано в формате семинара для коллег, разработки и проведения мастер-класса, оформления рефлексивного отчета или методического продукта. Данный этап – это общественно-профессиональная оценка результатов обучения и развития. Форматы проведения мероприятия могут быть разными: конференции, фасилитационные сессии и т.п.

Значение третьего этапа для каждого педагога состоит в том, что каждый участник проекта подводит итог собственной деятельности, направленной на развитие личностных и профессиональных компетенций, анализирует важность для себя этой деятельности, планирует формы и содержание дальнейшего развития [10].

Выводы

Изучение литературы по теме исследования позволило выявить параметры значимости разработки и реализации ИМ для ДОО:

- повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО при реализации педагогической деятельности;

- снижение уровня выгорания педагогов ДОО и повышение эмоциональной устойчивости;

- повышение качества управления ДОО и оптимизация методической деятельности через индивидуализацию подхода к развитию педагогов;

- повышение активности, инициативности, коммуникабельности педагогов ДОО, а следовательно повышение качества работы, улучшение эмоционального состояния, мотивации;

- повышение степени ответственности педагогов за результат деятельности при повышении качества образовательных услуг;

- увеличение количества педагогов, участвующих в инновационной деятельности;

- увеличение количества продуктов педагогической деятельности, способствующих повышению качества профессиональной деятельности педагогов ДОО и качества управленческих решений, направленных на оптимизацию системы поддержки педагогов ДОО;

- уменьшение показателей профессионального выгорания у педагогов ДОО;

- уменьшение показателей текучести кадров в ДОО и формирование устойчивости системы учреждения.

Разработка исследования о развитии личностных и профессиональных качеств педагогов ДОО, развитии профессиональных компетенции подтвердило актуальность изучения особенностей индивидуального маршрута в условиях ДОО.

Разработка и реализация индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагога ДОО будет способствовать повышению качества работы учреждения,

созданию условий развития педагога с учетом личностных особенностей и индивидуальных достижений.

Список литературы

1. Боровикова, С. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова; – М.: Просвещение, 2004. – 151 с.

2. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов. Методические рекомендации / Под редакцией М.А. Габова; О.А. Кирпичёва.; М-во образования, науки и молодежной политики Респ. Коми, Коми республик. ин-т развития образования. - Сыктывкар: КРИРО. 2018 г.- 60 с.

3. Инновации в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 626 с.

4. Менеджмент социальной работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Комарова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

5. Методические рекомендации по выявлению профессиональных дефицитов и адресного формирования направления повышения квалификации / Под общ. ред. В.И. Ребровой. - Спб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020.-23 с.

6. Омарова З.К., Кычкина А.А. Методическое сопровождение педагога в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута: методическое пособие / З.К.Омарова, А.А.Кычкина. Махачкала, 2023. - 60 с.

7. Пархоменко Е.А., Дубовова А.А., Матвеева И.С. Психолого-педагогическое сопровождение как инновационное направление в подготовке молодых педагогов-воспитателей // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 11 (237). С. 315–318.

8. Поташник М. М., Соложнин А. В. Управление образованием на муниципальном уровне: пособие для работников органов образования и руководителей образовательных учреждений. - Москва: Пед. о-во России, 2012. – 473.

9. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / Под ред. Е. И. Комарова. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 2007. – 272 с.

10. Распопова А.С., Босенко Ю.М. Особенности психологической культуры личности педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным стажем профессиональной деятельности // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика. Материалы VII Международной научно-практической конференции. В 3-х томах. Донецк, 2023. С. 157–165.

11. Рекомендации по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей образовательных организаций для сотрудников центров непрерывного повышения профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования / Под редакцией Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г - URL: https://clck.ru/dYCM (дата обращения: 14.01.2025).

12. Тупичкина Е.А. Модель содержания подготовки специалистов, ориентированных на реализацию преемственности в интеллектуальном развитии дошкольников и младших школьников// Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 123-130.

13. Тупичкина Е.А. Психолого-педагогическая характеристика обучения: информационный подход. Школьные технологии. 2007. № 4. С. 60-67.

14. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя: учебное пособие

/ Т. В. Форманюк. – М.: Просвещение, 2004. – 356 с.

15. Эпова Н.П. Индивидуальный план профессионального развития участника курсов повышения квалификации по вопросам реализации ФЦП «Русский язык» на 2016-2020 годы /Л.Н. Королева, Н.П. Эпова. – Текст: непосредственный. - Ростов н/Д.: Изд-во ГБО ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 21 с.

16. Эпова Н.П. Ресурсы профессионально-личностного развития учителя, обучающего русскому языку в инклюзивной школе, в условиях реализации Национального проекта «Образование» [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.П. Эпова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – с. 99.

17. Эпова Н.П., Потатуева В.О. Модель внутрилицейской системы профессионального роста и развития кадрового потенциала педагогов или успешность и эффективность многовариативности педагогического развития (на примере Лицея №11 г. Ростов-на-Дону): научная статья // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2020 г. №3, с. 1-13.

18. Эпова Н.П. Система методической поддержки образовательных организаций в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образование»: методическое пособие. - Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – 100 с.

4.2. Особенности методики взаимодействия семьи и школы для успешного формирования образовательного пространства

Важность интеграции усилий семьи, образовательных учреждений и со общества в формировании образовательного процесса становится всё более очевидной. Это взаимодействие необходимо для создания условий, способствующих всестороннему развитию детей и их успешной адаптации к вызовам современного общества.

Семья играет ключевую роль в формировании образовательных основ ребёнка, являясь его первым и главным воспитателем. Родители обеспечивают базовые условия для развития ребёнка, включая создание безопасной и стимулирующей среды, где ребёнок может развивать свои когнитивные и социальные навыки. Согласно исследованиям, проведённым Институтом образования НИУ ВШЭ в 2020 году, 78% родителей в России считают, что их участие в образовательном процессе детей является ключевым для их успешного развития. Это подчеркивает осознание родителями своей роли как первых наставников и помощников в обучении. Важно отметить, что взаимодействие родителей с ребёнком, их поддержка и вовлечённость в образовательный процесс способствуют формированию у ребёнка положительного отношения к обучению. Исследование ЮНЕСКО в 2019 году показало, что дети, получившие активную поддержку в обучении от своих родителей, имеют на 30% больше шансов на успешное завершение школьного образования. Таким образом, семья закладывает основу для дальнейшего успешного обучения ребёнка, формируя у него навыки, необходимые для достижения академических успехов [1, с. 43].

Эффективное взаимодействие семьи с образовательными учреждениями играет важную роль в достижении общих целей воспитания и обучения ребёнка. Совместные усилия родителей и педагогов создают условия для гармоничного развития ребёнка, способствуя его успешной адаптации к образовательной среде. В 2021 году Министерство

просвещения РФ сообщило, что 65% школ активно внедряют программы взаимодействия с родителями, включая совместные образовательные мероприятия. Эти программы направлены на укрепление сотрудничества между школой и семьёй, что позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого ребёнка. В отчёте Европейской комиссии за 2020 год отмечено, что успешные образовательные системы обеспечивают регулярное взаимодействие между школами и семьями, что способствует повышению успеваемости учащихся на 20% [2, С.27]. Это свидетельствует о том, что совместная работа родителей и педагогов является важным фактором в создании благоприятной образовательной среды. Таким образом, сотрудничество семьи и образовательных учреждений способствует достижению высоких результатов в обучении и развитии детей.

Функции образовательных учреждений в современном обществе. Образовательные учреждения, такие как школы и детские сады, играют ключевую роль в развитии личности ребенка, формировании его знаний, навыков и ценностей. В России функционирует более 42 тысяч дошкольных образовательных учреждений, которые посещают около 7,5 миллионов детей. Эти учреждения обеспечивают основу для раннего обучения и социализации. Исследования ЮНЕСКО подтверждают, что дети, посещающие детские сады, демонстрируют лучшие результаты в начальной школе. Школы, в свою очередь, предоставляют обязательное образование, охватывающее около 16 миллионов школьников в 2021 году, и способствуют формированию у детей фундаментальных знаний и подготовке к взрослой жизни. С другой стороны, в контексте современных вызовов стоит отметить, что образование стало проблемой. Таким образом, можно говорить не только о проблемах образования, но и об образовании как проблеме» [8, С.18]. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к образовательному процессу и осознания его важности для будущего детей. В результате образовательные учреждения остаются неотъемлемой частью воспитания и обучения, оказывая значительное влияние на формирование успешной личности.

Современное общество требует от образовательных учреждений - гибкости и готовности к изменениям. В последние годы значительное внимание уделяется внедрению цифровых технологий в образовательный процесс. В 2023 году в России было внедрено более 25 тысяч цифровых образовательных платформ, что подчеркивает стремление адаптироваться к цифровой эпохе. Пандемия COVID-19 стала серьезным испытанием для образовательной системы, вынудив школы перейти на дистанционное обучение. Это ускорило внедрение технологий и выявило необходимость в развитии у учащихся навыков работы с информационными технологиями. Согласно данным ВЦИОМ, свыше 60% родителей поддерживают, вышеуказанную необходимость. Важной задачей дополнительного образования педагогов является создание такой информационной среды обучения, которая будет отражать приоритетность педагогической направленности по отношению к ИКТ в системе современного образования [3, с. 15]. Адаптация к современным требованиям становится ключевым направлением для образовательных учреждений, способствующим их развитию и повышению качества образования.

В данном аспекте необходимо рассмотреть, как сообщество влияет на образовательную среду.

Любое сообщество играет ключевую роль в поддержке образовательных инициатив, предоставляя дополнительные ресурсы и возможности для развития образовательной среды. Исследование ЮНЕСКО показывает, что активное участие сообщества может

повысить качество обучения в школах на 20%. Это достигается через организацию дополнительных мероприятий, таких как кружки, семинары и культурные события, которые способствуют всестороннему развитию учащихся. Например, в Финляндии местные сообщества активно участвуют в образовательных проектах, организуя занятия по интересам и предоставляя поддержку для детей, что значительно улучшает их образовательные результаты [5, с. 85]. Важным моментом этого процесса является «медиа-инструментальная доступность, доступность большого количества бесплатных организационно-методических, научных, учебных материалов, благодаря которым можно получить достаточное количество информации по решению проблем, связанных с осуществлением тех или иных образовательных инноваций» [4, с. 24]. Эти ресурсы позволяют сообществам более эффективно поддерживать образовательные инициативы, что, в свою очередь, содействует улучшению качества обучения.

Так же на образовательную среду значительное влияние оказывают культурные и социальные факторы, формируя подходы к обучению и взаимодействию между участниками процесса. Исследование 2023 года показало, что школы, учитывающие культурные особенности учеников, демонстрируют на 15% лучшие результаты в обучении. Это объясняется тем, что уважение к культурному разнообразию способствует созданию особенной атмосферы, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и мотивирован. Например, в Канаде образовательные учреждения внедряют элементы культуры коренных народов в учебные программы, что способствует развитию уважения к многообразию и укреплению социальной сплоченности [6, с. 156]. Важность данной работы исследования возрастает на фоне увеличения разнообразия социальных сетей, которые привлекают современных обучающихся. Время препровождение в социальных сетях стало одной из основных форм досуга молодого поколения. Это, подчеркивает необходимость адаптации подходов в образовании к новым реалиям, в которых культурные и социальные аспекты играют ключевую роль в формировании успешной образовательной среды.

Но и как во всем новом, как правило возникают различного уровня подводные камни, которые значительно тормозят внедрение различного рода новшеств в образовательный процесс.

Так взаимодействие между семьёй, образовательными учреждениями и сообществом является ключевым элементом для создания эффективной образовательной среды. Однако, согласно исследованию Высшей школы экономики, около 30% родителей в России считают, что образовательные учреждения недостаточно активно взаимодействуют с семьями, что приводит к разногласиям в воспитательном подходе. Это свидетельствует о важности согласования целей и методов воспитания между всеми участниками процесса. Помимо этого, в глобальном масштабе, как отмечает ЮНЕСКО, 40% школ сталкиваются с нехваткой ресурсов, что ограничивает их возможности для вовлечения местных сообществ в образовательные программы. Данный фактор создаёт дополнительные барьеры для интеграции. Более того, согласно отчёту ОЭСР за 2022 год, только 25% образовательных систем внедряют программы, направленные на активное сотрудничество семьи и общества с образовательными учреждениями [7,с.84]. Эти данные подчёркивают необходимость разработки и реализации новых подходов для преодоления существующих проблем.

Недостаточное сотрудничество между участниками образовательного процесса может привести к значительным негативным последствиям. Например, исследование Института образования РАНХиГС показало, что отсутствие взаимодействия между школами

и семьями снижает успеваемость учащихся на 15%, что подчёркивает важность совместной работы для достижения высоких образовательных результатов. Однако существуют успешные примеры интеграции, такие как программа "Школа и семья" в Финляндии, где 90% родителей активно участвуют в образовательном процессе, что способствует улучшению успеваемости и общего развития учеников. В России также есть положительные примеры: по данным Росстата, школы, активно взаимодействующие с местным сообществом, демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости родителей и учащихся образовательным процессом. Эти примеры указывают на необходимость разработки и внедрения программ, направленных на усиление взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Эффективные методики взаимодействия семьи и школы. Важность укрепления сотрудничества между семьей и школой подтверждается количеством мероприятий, направленных на эту цель. В 2024 году в России было проведено более 500 таких мероприятий, включая дни открытых дверей и совместные проекты. Эти события позволяют родителям лучше понять процесс обучения, а педагогам – учесть индивидуальные особенности детей. Обмен опытом и информацией способствует созданию более целостной образовательной среды, где каждый участник играет свою роль в достижении общей цели – успешного развития детей. В этом контексте стоит отметить, что «изучение мирового опыта и внедрение новых технологий для дальнейшего успешного развития образования и науки являются не только одними из приоритетных направлений, но и важными аспектами в совершенствовании и реализации национальной концепции интеграции науки, образования и производства» [7, с.85]. Интеграция различных подходов и методов в образовательный процесс может значительно улучшить взаимодействие между семьей и школой, что, в свою очередь, положительно скажется на образовательных результатах детей.

В России хорошо внедрились программы, направленные на взаимодействие школ с местными организациями. Проект "Школа 2030" является ярким примером того, как партнерство способствует проведению образовательных мероприятий, объединяющих учащихся, педагогов и представителей сообщества. Эти мероприятия укрепляют связь между школой и окружающим социумом, создавая условия для обмена опытом и совместного решения актуальных задач. При этом внедрение цифровых технологий, позволяет образовательным организациям трансформироваться и улучшать взаимодействие с местными структурами, что расширяет возможности для учащихся.

Современные технологии играют ключевую роль в улучшении взаимодействия между родителями, образовательными учреждениями и сообществом. Согласно исследованию UNESCO за 2023 год, более 70% школ в мире используют электронные дневники и платформы для взаимодействия с родителями, что способствует повышению вовлеченности родителей в образовательный процесс. Эти технологии позволяют оперативно информировать родителей о результатах обучения, мероприятиях и других важных аспектах. В России внедрение платформы «Электронная школа» в 2023 году охватило более 80% школ, что значительно упростило коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса. Таким образом, школа в современной России применяет социальное партнерство в качестве стратегии по реализации институциональной деятельности как механизм [8, с. 19]. Это подчеркивает важность взаимосвязи между школами и родителями в условиях цифровизации общества. Финляндия также активно использует систему Wilma, предоставляющую родителям доступ к информации о посещаемости и

оценках, а также позволяющую участвовать в обсуждении школьных инициатив. Эти примеры демонстрируют, как современные технологии способствуют созданию более прозрачной и эффективной образовательной среды, обеспечивая активное участие родителей в образовательном процессе.

Примеры успешных проектов, направленных на интеграцию семьи, образовательных учреждений и сообщества, показывают, как совместные усилия способствуют созданию гармоничного образовательного процесса. В России проект 'Школа активных родителей' является образцом эффективного взаимодействия между родителями, педагогами и психологами. Регулярные встречи позволяют обсуждать актуальные вопросы воспитания и образования, что повышает уровень информированности родителей и их вовлеченности в школьную жизнь. В 2024 году программа охватила большое количество семей, что свидетельствует о её востребованности и успехе. В Финляндии программа «Прозрачная школа» предоставляет родителям возможность активно участвовать в школьной жизни, включая совместные проекты с учениками. Такой подход не только увеличивает удовлетворённость родителей образовательным процессом, но и укрепляет связь между семьёй и школой. В США инициатива 'Community Schools' объединяет школы с местными организациями для предоставления дополнительных образовательных услуг, таких как курсы для родителей и программы дополнительного образования для детей. В 2023 году в программе приняли участие более 3 миллионов человек, что подтверждает её значимость и масштаб. Эти примеры подчеркивают важность интеграции всех участников образовательного процесса для достижения высокого уровня образования и воспитания. Так родители активнее стали участвовать в жизни класса и школы, с интересом откликаться на участие в конкурсах и выставках, делать поделки совместно с детьми и делиться результатами друг с другом.

Проведённое исследование подтвердило, что эффективное взаимодействие между семьёй, образовательными учреждениями и местным сообществом играет ключевую роль в формировании качественного образовательного процесса. Совместные усилия всех участников способствуют созданию благоприятных условий для всестороннего развития детей, их успешной социализации и подготовки к жизни в современном обществе. Однако выявлены и существующие проблемы, такие как недостаточная координация действий, нехватка ресурсов и ограниченная вовлеченность родителей и сообщества в образовательный процесс. Эти факторы препятствуют достижению оптимальных результатов и требуют комплексного подхода для их решения. Рекомендации, представленные в работе, направлены на устранение барьеров и усиление взаимодействия. Использование современных технологий, создание партнёрств между школами и сообществами, а также развитие программ, направленных на вовлечение родителей, представляют собой перспективные направления для улучшения образовательного процесса. Дальнейшие исследования и внедрение успешных практик позволят адаптировать систему образования к вызовам современного общества и обеспечить её устойчивое развитие.

Список литературы

1. Букатов Н.С., Каланда Е.О., Лысенко С.В., Пушкарёв Ю.В. Интеграция образовательных систем и проблема формирования новой личности в системе высшего образования // Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета». – 2013. – № 1(11). – С. 43–44. – ISSN 2226-3365.

2. Бычкова Е.С., Кушнарева А.А. Роль информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности преподавателей // Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. – 2023.

3. Варгас-Эрнандес Х. Г., Барраза Нуньес М. Г. Оценка в вузах: анализ с использованием теории агентских отношений, теории ресурсов и возможностей // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 10−19. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.010-019.

4. Василевская О.В. Роль инновации в развитии современного образования //Наука и современность 2021. Ч2, №3. ООО «Центр развития научного сотрудничества» С.21-28.

5. Голиков Н. А. Интеграция практики и науки: проблемы, перспективы, достижения // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С. 84–85.

6. Зборовский Г. Е., Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т., Ефанов А. В. Образование в меняющемся мире // Образование и наука. – 2001. – № 2 (8). – С. 156–157.

7. Зеленецкая Т.И. Социальное партнерство в образовании: школа и местное сообщество // Идеи и идеалы. – 2012. – № 2(12), т. 2. – С. 84–85.

8. Меньшикова О. И., Бикменева Е. Г. Особенности образования в условиях цифровизации: технологический и гуманитарный аспекты // Знание. Понимание. Умение. – 2022. – № 4. – С. 18–19. – DOI: 10.17805/zpu.2022.4.2.

4.3. Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр: итоги реализации краевого проекта

Проект «Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр» направлен на реализацию задач развития основного и среднего общего образования. Цель проекта: создание, апробация и масштабирование технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны и организация игровых турниров среди обучающихся сельской школы как средства патриотического воспитания. В соответствии с целью, были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать и апробировать технологию создания настольной игры как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы;

2. Оценить эффективность разработанной технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы. Масштабирование технологии.

3. Создать в образовательной организации нормативно-правовую базу деятельности по сопровождению педагогов, занимающихся патриотическим воспитанием обучающихся сельской школы посредством разработки и апробации настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны [17];

4. Выявить и реализовать психолого-педагогические, организационные, материально-технические условия, способствующие эффективной реализации патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр;

5. Средствами сетевого взаимодействия транслировать инновационный опыт патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр [23];

6. Организовать повышение профессиональной компетентности и сопровождение педагогов школы, реализующих инновационные технологии, способствующие более

эффективной работе по патриотическому воспитанию обучающихся сельской школы посредством настольных игр [5].

Предмет проекта: процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы, реализуемый посредством разработки технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны и проведение игровых турниров среди обучающихся сельских школ.

В последние годы остро встает вопрос общей ответственности современного поколения по сохранению памяти и подвига советского народа в победе над фашизмом. Данный тезис находит отражение в выступлении В.В. Путина перед Федеральным Собранием РФ 15 января 2020 г. Президент отметил, что «мы гордимся поколением победителей, чтим их подвиг, и наша память - не только дань огромного уважения героическому прошлому - она служит нашему будущему, вдохновляет нас, укрепляет наше единство». В связи с этим перед педагогами поставлена задача сохранить и защитить правду о Великой Победе, заложить веру в справедливость достоверных исторических фактов, воспитать любовь и уважение к своей стране [1]. Это наш долг и ответственность перед будущими поколениями.

Для выполнения этой задачи необходимо искать такие подходы к современному молодому поколению, которые отвечали бы не только образовательным требованиям, но и соответствовали ожиданиям подростков и учитывали их психофизиологические особенности восприятия и мышления [28]. Информация в рамках назидательных лекций и традиционных уроков не всегда в полной мере усваивается современным школьником, она требует совершенствования, дополнения, творческого подхода [26].

При этом стоит обратить внимание на тот факт, что современные образовательные тренды, основанные на цифровых технологиях, на сегодняшний день не доступны в полном объеме еще многим провинциальным образовательным учреждениям в сельской местности [25]. Соответственно, деятельность педагога в обучении и воспитании молодого поколения является значимой и нацеленной на поиск актуальных и доступных в применении методических разработок [20].

Разработка и внедрение в практику настольных игр, посвященных Великой Отечественной Войне способствовала формированию патриотизма у обучающихся через создание новой практики, направленной на просвещение и изучение истории своей Родины, формирование гражданской ответственности и духовно-нравственного, патриотического мышления. Ключевым положением всех игр выступило сосредоточение на достоверных знаниях о Великой Отечественной войне. Это обусловлено тем, что современное поколение находится в потоке фейков, которые содержат множество ложных, искаженных фактов, историй, событий.

Таким образом, необходимость разработки и реализации проекта была обусловлена рядом противоречий, связанных с необходимостью поиска новых форм организации процесса патриотического воспитания обучающихся сельской школы и недостаточной разработанностью способов организации этого процесса с учетом особенностей современных школьников:

- между потребностями общества, государства в формировании гражданина-патриота на основе национальных культурно-исторических традиций и преимущественной ориентации молодежи на абстрактные человеческие ценности [7];

- между потребностями учащихся в знании исторической правды о своем Отечестве и

противоречивой информацией в СМИ, недостаточно правдиво и объективно отражающей прошлое и настоящее [16];

- между потребностью учащихся в социально значимой деятельности, социального самоутверждения и реальными условиями для включения учащихся в патриотическую деятельность [8];

- между темпами совершенствования, внедрения новых воспитательных технологий и готовностью учителей к внедрению их в области патриотического воспитания [9];

- между необходимостью патриотического воспитания обучающихся сельской школы с помощью инновационных методов и форм работы, учитывающим специфические особенности детей цифрового поколения, и недостаточной разработанностью содержания и методического обеспечения в данном направлении [12].

Инновационный потенциал проекта связан с возможностью создания и масштабирования модели патриотического воспитания обучающихся сельской школы. Процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы был реализован посредством разработки настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны.

Разработанная, апробированная и масштабированная технология создания настольных игр по военной тематике как средства патриотического воспитания позволила обеспечить образовательные учреждения Краснодарского края эффективной моделью патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр.

Патриотическое воспитание школьников – это деятельность, формирующая у учащихся высокие патриотические чувства, сознание гражданина своей страны, верность своему Отечеству, готовность защитить интересы Родиным[10]. Это деятельность, которая носит систематический и целенаправленный характер. Патриотическое воспитание формирует не просто законопослушного гражданина, а человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг [29]. Оно предполагает привитие уважения к героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, любви к родному языку, красотам родной природы и содержит в себе экологическое воспитание.

Патриотизм и гражданственность имеют огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Они выступают как составные элементы его мировоззрения и отношения к родной стране. Настоящий патриотизм носит гуманистический характер и включает в себя как любовь и преданность к своей стране, так и уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости [4]. Патриотическое воспитание осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа. Оно предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области культуры, науки, техники. Это направление воспитательной работы достигается также в процессе знакомства подрастающего поколения с жизнью и деятельностью выдающихся писателей, художников, актеров, ученых [22]. Развитию патриотических чувств обучающихся способствуют многие дисциплины общеобразовательного цикла – история, обществознание, литература, искусство, география и др.

На современном этапе развития Российского общества государственная политика в сфере патриотического воспитания становится приоритетной. За последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы

патриотического воспитания граждан Российской Федерации: разработана и внедрена в жизнь «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт, основу которого составляет духовно-нравственное развитие обучающихся. Создана государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Главная цель программы – это формирование у молодого российского поколения важнейших характеристик гражданина – любовь к Отечеству, гражданская зрелость, стремление к сохранению и преумножению культурных и исторических ценностей, верность традициям, активно развивается волонтерское движение [13]. Таким образом, на сегодняшний день проблема патриотического воспитания решается на всех уровнях. Государство и общество относит её к разряду общенациональных.

Патриотическое воспитание – это систематическая, целенаправленная деятельность, формирующая у молодого поколения патриотическое сознание, чувство верности своему Отечеству, готовность защищать интересы Родины и выполнять гражданский долг. Патриотическое воспитание включает несколько направлений: военно-патриотическое, гражданское, духовно-нравственное, историко-краеведческое воспитание [24].

Современная школа, являясь сложным пространством, обладает мощным воспитательным потенциалом, который в значительной степени помогает обучающемуся в определении мировоззренческих ориентиров, социализироваться [11]. Воспитательная работа важный инструмент, способный воспитать гражданина и патриота.

Внеурочная деятельность – это часть образовательного процесса в школе, позволяющая решать задачи обучения и воспитания за пределами урока, вне классной комнаты. Чередование урочной и внеурочной деятельности, формы организации образовательного процесса в процессе осуществления работы определяет организация, ведущая образовательную деятельность [3].

Патриотическое воспитание реализуется через ряд современных технологий, методов и форм работы с обучающимися [2]. Под методами и формами патриотического воспитания большинство ученых-педагогов понимают способы взаимодействия педагога и школьника, направленные на формирование патриотического сознания. Учитывая специфические особенности современных школьников, которые относятся к цифровому поколению, отметим, что не все традиционные педагогические методы, средства и технологии работы показывают эффективность при работе с ними.

Настольные игры, имея много общих черт с деловыми и компьютерными играми, характеризуются, в то же время, рядом специфических признаков:

- настольная игра предусматривает решение различных когнитивных задач, требующих развития метакогнитивных умений (пространственных, логических, знаково-символических и др.) [27];

- оптимальное решение конкретных задач, предусмотренных игрой, предполагает построение плана игровых действий каждым участником, выработку стратегий и их преобразование в процессе игрового взаимодействия, учета позиции другого при разработке стратегии. Выполнение игровых действий приводит к освоению необходимых метакогнитивных умений;

- коллективная форма проведения требует овладения разными коммуникативными умениями (сотрудничество с другими, умение работать в группе, учет позиции другого);

- соревновательная мотивация в ситуации выигрыша/проигрыша в ряде игр требует, с одной стороны, развития эмоциональной саморегуляции, а с другой – способствуют ее становлению [6].

Настольные игры становятся инструментом для воспитания человека, прививая ему определенный стиль мышления и решения проблем [21]. Значимость преимуществ использования настольных ролевых игр подкрепляется также и низким уровнем затрат, доступностью и минимальными квалификационными требованиями.

Настольные игры в настоящем проекте выступили как методы и средства патриотического воспитания. Уникальность метода видится в том, что в отличие, например, от компьютерных, настольные игры объединяют живых людей «здесь и сейчас», а их инструментарий уникален (игровое поле, карточки, правила и прочие атрибуты). Игровое поле настольной игры позволило выпукло и наглядно отобразить важнейшие алгоритмы, пути и вехи ВОВ [18]. Отсюда еще одна важная особенность: вовлекаясь в игровой процесс, любая материальная деталь настольной игры имеет гораздо больше шансов закрепиться в памяти школьника, чем привычные стенды на стенах или слайды в презентациях, проигнорировать которые при пассивном восприятии гораздо легче.

Исторически одной из главных целей игры являлась выработка необходимых личностных черт, качеств, навыков, привычек, развитие способностей детей. Таким образом, игра имеет большое влияние на развитие и становление личности ребенка. Использование ее как одного из методов и средств патриотического воспитания не только разнообразить урочную и внеурочную деятельность, но и достичь высоких образовательных результатов.

Контроль и достоверность результатов была обеспечена за счет: мониторинга эффективности реализации программы с утверждёнными показателями результативности, проведения внешней экспертизы проекта с привлечением внешних экспертов, публикации хода и результатов проекта в рецензируемых изданиях, открытой публикации отчетов по реализации проекта на сайте школы [19].

Реализация данного проекта полностью соответствует законодательству Российской Федерации реализация и обеспечила функционирование следующих результатов для различных участников:

- развитие патриотизма обучающихся, формирование культурных, социальных ценностей школьников, закладывания основ их гражданской идентичности и социально-профессиональных ориентаций [15]. В процессе активной коммуникации со сверстниками и взрослыми в процессе игрового взаимодействия произошло становление личности ребёнка, были сформированы качества гражданина и патриота, способного отстаивать и защищать свое Отечество, как в мирное, так и военное время [30].

- увеличение образовательной динамики, привлечение высококвалифицированных специалистов для работы с обучающимися; сотрудничество с социальными партнерами, формирование личности с активной жизненной позицией, патриота и гражданина [14].

Внедрение результатов проекта позволило обеспечить возможность тиражирования педагогического инновационного опыта на площадках регионального, федерального уровня, появление новых практик образовательной деятельности в ОО, системное использование продуктов инновационной деятельности в ОО Краснодарского края, расширение возможности сетевого сотрудническая в рамках реализации проекта и др. [20].

Так, была проведена стажировка для педагогов края (таблица 1).

Таблица 1 - Программа проведения стажировки
«Зона настольных игр. Патриотическое воспитание»

10:30-11:00	Регистрация участников стажировки *Васькова Татьяна Александровна, заместитель директора по ВР*
11:00-11:20	Открытие стажировки. Визитная карточка школы. Экскурсия по школе. *Комарова Татьяна Михайловна, заместитель директора по УМР,* *Мамсуров Руслан, обучающийся 10 «Б» класса – руководитель клуба настольных игр «Кот и Ворон»*
11:20-12:00	**Игротека** «Зона настольных игр» **Теория.** Обучение теоретическим основам организации настольных игр, знакомство *Мамсуров Руслан, обучающийся 10 «Б» класса – руководитель клуба настольных игр «Кот и Ворон»* *Комарова Татьяна Михайловна, заместитель директора по УМР*
12:00-13:50	**Практикум.** (разбор и апробация игр 6-ю командами) *Комарова Татьяна Михайловна, заместитель директора по УМР, модераторы-обучающиеся МАОУ СОШ№17 им. Эдуарда Есаяна*
13:50-14:00	Подведение итогов. Рефлексия. Закрытие стажировки. *Комарова Татьяна Михайловна, заместитель директора по УМР,* *Васькова Татьяна Александровна, заместитель директора по ВР*
14:00	Свободное время: отъезд домой, консультации

Краевой инновационный проект был апробирован на базе другой школы муниципалитета: МАОУ СОШ№4 им.Суворова.

Эффективность работы КИП для площадки, задачи:

1. Апробировать технологию создания настольной игры как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы;

2. Оценить эффективность технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы.

3. Создать в образовательной организации нормативно-правовую базу деятельности по сопровождению педагогов, занимающихся патриотическим воспитанием обучающихся сельской школы посредством апробации настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны;

4. Реализовать психолого-педагогические, организационные, материально-технические условия, способствующие эффективной реализации патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр;

5. Повышение профессиональной компетентности педагогов школы, реализующих инновационные технологии, способствующие более эффективной работе по патриотическому воспитанию обучающихся сельской школы посредством настольных игр.

Итоги и эффекты от реализации настоящего краевого проекта представляются на различных площадках: краевых и Всероссийских конференциях в виде докладов и публикаций, методических рекомендациях и др.

Устойчивость результатов проекта после его окончания обеспечена комплексным подходом к реализации его задач и мероприятий. Интеграция инновационной деятельности в основной образовательный процесс ОО обогащает последний новыми практиками воспитательной и образовательной деятельности, требует постоянного обновления материальных и образовательных ресурсов. Ресурсное обеспечение включает обогащение образовательной среды за счет приобретения новых игр, разработки собственных оригинальных

игр по определенной технологии, обогащение методического ресурса за счет увеличение количества и качества методического сопровождения образовательной деятельности.

Список литературы

1. Абрамова С. В. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально- правовое проектирование, изучение гуманитарного права. М.: Глобус, 2006. 224 с.
2. Аверина Н. Г. О духовно- нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа // Начальная школа. 2011. №11. С. 68-71.
3. Агапова И. А. Мы- патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы. М.: ВАКО, 2010.368 с.
4. Афонасова О.В. Краеведение как одна из форм патриотического воспитания младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 3. С. 196-199.
5. Бабкин Д.В., Бубнова И.С. Психическое выгорание и увлеченность работы педагогов // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 2022. С. 52-55.
6. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 201-207.
7. Беспятова Н. К. Военно- патриотическое воспитание детей и подростков. Методическое пособие. М.: Айрис Пресс: Айрис дидактика, 2006. 189 с.
8. Брослав Н.И. Формы патриотического воспитания младших школьников в современном подростковом клубе // Евразийский Союз Ученых. 2015. №2/4 (11). С. 7-9.
9. Бубнова И.С. К вопросу о развитии патриотических чувств у дошкольников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 45.
10. Бубнова И.С., Бабкин Д.В. Психическое выгорание и увлеченность работы педагогов образовательных организаций в период пандемии // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке. сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2022. С. 90-96.
11. Бубнова И.С., Батищева Е.В., Комарова Т.М. Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников в условиях центра профессионального обучения: опыт реализации краевого инновационного проекта // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся. материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 47-55.
12. Бубнова И.С., Рерке В.И. Дополнительное образование как социокультурный фактор формированные мотивации к творческой деятельности у младших школьников из семей «риска» // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3 (40). С. 126-132.
13. Буткевич В.В. Теоретико-методические основы гражданского воспитания младших школьников. Мн., 2007. 259 с.
14. Вырщиков А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. Москва : Педагогика, 1990. 150 с.
15. Ганицкая М.Д., Бубнова И.С. Исследование мотивации выбора профессии у

старшекласников // Человек. Сообщество. Управление: 2022. Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции. 2022. С. 89-91.

16. Дворецкий М.И. Специфика военно-патриотического воспитания младших школьников // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. № XI. С. 36-41

17. Дунская Ю.А., Бубнова И.С. Диагностика инновационной активности педагогов: опыт Краснодарского края // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 41-47.

18. Жубакова С.С. Патриотическое воспитание учащихся начальных классов // Проблемы науки. 2022. № 5 (73). С. 82-84.

19. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе // Начальная школа. 2007. № 7. С. 29-33.

20. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации. Левина Е.Ю., Балтыков А.К., Баткаева Я.А., Бубнова И.С., Виноградов С.Н., Гильманшина С.И., Гильмеева Р.Х., Зачиняева Е.Ф., Камалеева А. .Р., Кац А.С., Муллер О.Ю., Панькин А.Б., Прокофьева Е.Н., Слепушкин В.В., Стукалова О.В., Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А. Казань, 2022. 228с.

21. Микрюков В. Ю. Военно- патриотическое воспитание в школе: 1-11 классы. М.: ВАКО, 2009. 192 с.

22. Мусс Г.Н. Роль творческих конкурсов в системе патриотического воспитания младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 11. С. 18-22.

23. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133.

24. Никотина Е.В. Формы, методы и приемы формирования патриотизма младших школьников средствами музейной педагогики // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 30-2. С. 35-40.

25. Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 202-211.

26. Рерке В.И., Салахова В.Б., Бубнова И.С. Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2 (48). С. 138-146.

27. Свигуненко О.В. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе изучения окружающего мира // Вопросы педагогики. 2019. № 5-1. С. 186-189.

28. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5 (124). С. 120-125.

29. Фадеева В.С. Гражданское и нравственно-патриотическое воспитание младших школьников // Проблемы педагогики. 2015. № 10 (11). С. 41-44.

30. Чиркунова А.Е. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 706-709.

4.4. Семейные клубы как социальная технология и ресурс социальной поддержки молодой семьи с детьми

Становление молодой семьи неразрывно связано с процессом формирования независимости, освоением социальных ролей, осмыслением жизненного опыта и развитием самостоятельности. Недостаток материальных ресурсов, дефицит знаний о ведении быта и семейных отношениях, недостаточная осведомленность о правовой и экономической поддержке, отсутствие компетенций в воспитании детей, создают сложности для успешного функционирования молодой семьи.

Молодая семья занимает особое место в современных социально-экономических условиях. Она важная для государства, как основа будущего поколения. Поддержка молодой семьи крайне актуальна, так как это инвестиция в будущее. В связи с наличием проблем у молодой семьи и ее значимостью в современном обществе остро стоит вопрос о поиске эффективных способов содействия и помощи молодой семье с детьми.

Семейные клубы являются инструментом, который предлагает комплексную поддержку на разных стадиях жизни молодой семьи, они являются пространством для решения внутрисемейных проблем. При грамотной организации семейные клубы могут благоприятно воздействовать на профилактику семейных конфликтов, укрепление семейных ценностей, психологическое благополучие, педагогические компетенции молодых родителей, а также социальную адаптацию.

Интеграция клубной деятельности в систему государственной поддержки молодой семьи является перспективным направлением социальной работы с семьей, а семейные клубы выступают неформальным ресурсом социальной поддержки семьи и оказывают положительное влияние на решение проблем молодых семей.

Социальная поддержка молодой семьи в Российской Федерации: меры и формы поддержки. Современная политика государства ориентирована на создание условий для материальной поддержки молодой семьи, а также на развитие благоприятных условий для жизни семьи в обществе. Важное внимание уделяется пропаганде традиционных семейных ценностей, профилактике разводов и укреплению института семьи среди молодежи, в том числе, стимулированию рождаемости детей и их воспитания.

Меры государственной поддержки молодых семей законодательно закреплены как на уровне Российской Федерации, так и на уровне регионов. На государственном уровне установлена единая правовая база, реализующая федеральные установления. На региональном уровне поддержка семьи приобретает свою специфику, исходя из компетенции субъектов Российской Федерации и демографических особенностей региона. Стоит обратить внимание на то, что политика государства в отношении молодой семьи подразумевает под собой не разовую поддержку, а долгосрочную работу в данном направлении.

Основные меры для осуществления материальной поддержки молодой семьи в Российской Федерации:

1) Жилищные программы.

1. ФЗ «О дополнительных мерах поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ, а именно программа «Материнский капитал», которая продлена до 31 декабря 2030 года и позволяет улучшить жилищные условия семьям с детьми. Также стоит отметить, что к федеральному материнскому капиталу еще прибавляется региональный, сумма которого зависит от региона [1].

2. Программа «Молодая семья», по которой молодым семьям начисляется субсидия 30-35% от средней стоимости жилья в городе до покупки, постройки жилья или оформления ипотеки [8].

3. Постановление Правительства РФ от 30.12.2017 №1711, подразумевает льготную ипотеку для семей с детьми.

2) Социальные и медицинские гарантии.

1. Трудовой кодекс Российской Федерации, статьи 256, 258 и 261, которые подразумевают наличие гарантий для беременных женщин и родителей, например, отпуск по уходу за ребенком до 3 лет, перерывы на кормление ребенка, запрет на увольнение по инициативе работодателя и другие.

2. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 16.07.2014 №370Н, по которому медицинское сопровождение беременных и новорожденных полностью финансируется государством.

3. Лечение бесплодия с использованием экстракорпорального оплодотворения с 2016 года входит в программу обязательного медицинского страхования и осуществляется по всей территории Российской Федерации.

4. Во многих регионах Российской Федерации молодоженам при регистрации брака в загсе вручают сертификат на бесплатную проверку репродуктивного здоровья.

3) Пособия и выплаты.

1. ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 №81-ФЗ, устанавливает единую систему государственных пособий в связи с рождением и воспитанием детей.

2. Указ Президента РФ «О мерах по реализации демографической политики в РФ» от 07.05.2012, по которому были приняты меры, направленные на финансовую поддержку семей с детьми. С 1 января 2013 года в 50 российских регионах стала действовать программа по выплате пособий семьям при рождении третьего и последующих детей.

3. ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей» от 28.12.2017 №418-ФЗ, подразумевает продление выплат на детей до 3 лет.

4) Налоговые льготы.

1. Налоговый вычет при покупке общего жилья, который может получить каждый супруг, при условии, что доходы обоих облагаются НДФЛ по ставке 13%.

2. Социальные налоговые вычеты за лечение и обучение супруга. Родители могут оформить налоговый вычет за некоторые расходы на обучение и лечение несовершеннолетних детей.

Рассматривая основные меры материальной поддержки молодой семьи, можно сделать вывод о том, что они соответствуют целям политики государства в отношении молодой семьи. Однако, материальная поддержка направлена, прежде всего, на решение материальных проблем и не затрагивает психологические, воспитательные и иные аспекты жизни молодых семей. Важным является также то, что получение ряда выплат зависит от дохода семьи.

Например, право на единое пособие в 2025 году напрямую зависит от среднего дохода семьи на одного ее члена. Если доход выше прожиточного минимума, то государство в праве отказать в получении выплаты. Также есть условие по владению имуществом. Родители не могут владеть имуществом, в котором на одного члена семьи приходится больше 24 м^2 (для квартиры) и 40 м^2 для дома.

Таким образом, на материальную поддержку от государства могут рассчитывать не все категории молодых семей с детьми. По данным опроса ВЦИОМ, 51% россиян считает, что государство должно предоставлять поддержку всем семьям с детьми, несмотря на их доход, а 42% считает, что только семьям с низким доходом. Причем из 51% тех, кто считает, что поддержку должны предоставлять семьям с детьми вне зависимости от их заработка 67% – это молодежь [4]. Анализ данных социологического опроса 2023 года на тему государственной поддержки семей с детьми показал динамику общественных настроений, а запрос на универсальную поддержку среди молодежи ориентирован на выстраивание долгосрочной социальной стратегии государства в отношении семьи с детьми.

В этой связи стоит рассмотреть нематериальные формы поддержки молодой семьи, которые не предполагают финансовых компенсаций, но направлены на укрепление института семьи. К ним относятся:

1. Психолого-педагогические формы поддержки семьи с детьми в различных центрах помощи, комплексных центрах социального обслуживания, различных некоммерческих организациях, которые направлены на психолого-педагогическую помощь молодым семьям. Данная помощь включает в себя: бесплатные консультации психологов, работу школы молодых родителей, занятия, направленные на повышение родительских компетенций и др.

2. Социокультурные формы поддержки семьи, в которые входят организация досуга и отдыха семей с детьми, волонтерские программы, спортивные секции и др. Данные формы ориентированы на создание комфортной социальной среды, профилактику деструктивного поведения, поддержку психологического здоровья. Деятельность данных направлений осуществляется различными общественными организациями, центрами помощи семье, некоммерческими организациями.

3. Юридические формы поддержки семьи, которые основываются на помощи молодым семьям в процессе получения определенных выплат: пособий, льгот, ипотечного кредитования и др.

Количество и качество подобных форм поддержки очень важно увеличивать, так как молодая семья находится в положении, при котором крайне высок уровень конфликтов, недопониманий, психологических проблем. Семьи со стажем совместной жизни имеют более высокий уровень эмоциональной связи, благополучия, глубокой привязанности, что нельзя сказать о молодых семьях [3].

Таким образом, молодая семья рассматривается как приоритетный объект поддержки и субъект демографической и социальной политики, а социальная политика государства направлена на стабилизацию и улучшение ее качества жизни. Однако, денежные выплаты и иные формы материальной поддержки семьи ограничены и доступны не всем молодым семьям. Исходя из этого в решении проблем молодой семьи нужен комплексный подход, который будет направлен на решение не только финансовых проблем молодых семей, но также досуговых, психологических, педагогических и др. Важно отметить, что с молодой семьей нужно работать еще до того, как она сформировалась, а именно, проводить просветительскую работу с молодежью.

Семейные клубы как технология социальной работы с молодой семьей в Российской Федерации. По определению П.И. Новиковой, семейные клубы – это одна из нетрадиционных технологий социальной работы, которая основывается на добровольном

объединении семей и организуется для взаимной помощи и поддержки, досуга, укрепления семейных ценностей, а также улучшения качества жизни [7].

В практике социальной работы клубы молодых семей выступают моделью социальной службы, в задачи которой входит оказание комплексных услуг молодым семьям, семьям с детьми, а также молодежи, планирующей вступить в брак [5]. Они являются формой просветительской деятельности, определение которой закреплено в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. В соответствии с законом, просветительская деятельность – это деятельность, которая осуществляется вне рамок основного учебного процесса и направлена на распространение опыта, знаний, формирования навыков, ценностных установок, творческого, нравственного и физического развития человека.

В настоящее время распространение получили клубы молодых семей, организованные на базе образовательных учреждений, учреждений культуры и некоммерческих организаций. В зависимости от типа организации отличается нормативно-правовая база, которая лежит в основе работы клуба молодой семьи. Можно выделить следующие нормативные документы, которые необходимы для организации деятельности клуба.

1. Клуб образован на базе образовательного учреждения: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ и Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Клуб образован на базе учреждения культуры: «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» от 09.10.1992 №3612–1 в случае.
3. Клуб образован на базе некоммерческой организации: Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 №7-ФЗ.
4. Устав организации, на базе которой образован клуб молодых семей.
5. Приказ о создании клуба молодых семей.
6. Положение о создании клуба молодых семей.
7. Календарный план мероприятий клуба молодых семей.

Таким образом, клуб молодых семей – это, прежде всего, добровольческое объединение, созданное по инициативе самих семей с целью взаимной поддержки, обмена опытом и совместного решения актуальных для них задач. Направление деятельности клуба часто связано с профессиональными возможностями и компетенциями руководителя, который был инициатором в создании.

Если организатор – это молодая мама ребенка-инвалида или приемного ребенка, то и направление деятельности клуба строится на помощи родителям, оказавшимся в таком положении. Если руководитель – это психолог, то скорее всего, основным направлением деятельности клуба будет психологическая помощь и поддержка молодым родителям и т.п. Среди моделей организации клубов молодых семей можно выделить:

1. Клубы, которые основаны на базе образовательного учреждения (детский сад, школа, учреждения дополнительного образования).

2. Клубы, которые основаны на базе учреждения культуры (библиотека, музей, театр).

3. Клубы, которые основаны на базе некоммерческих организаций (автономные некоммерческие организации, общественные организации, фонды).

4. Клубы, которые основаны на базе иных государственных организаций (центры поддержки, молодежные центры).

Выделяют следующие особенности в деятельности клубов, созданных на базе государственных учреждений в сравнении с моделями, созданными на базе некоммерческих организаций. Во-первых, клубы, основанные при поддержке государства финансируются из бюджетных средств и муниципальных программ, а клубы, созданные при некоммерческих организациях, финансируются с помощью грантов и спонсорства. Во-вторых, клубы на базе государственных учреждений имеют четкие стандарты и отчетность, в то время как клубы при некоммерческих организациях могут экспериментировать с форматами и быть «гибкими». В-третьих, клубы на базе государственных учреждений чаще имеют широкий охват, а клубы при некоммерческих организациях чаще специализируются на узких кругах благополучателей. В-четвертых, клубы на базе государственных учреждений имеют бесплатный характер проводимых мероприятий, в то время как клубы при некоммерческих организациях могут взымать плату за участие в определенных видах деятельности внутри клуба [6].

В настоящее время клубы молодых семей имеют широкий спектр функций и комплексно решают большое количество задач, а сочетание разных видов клубной работы позволяет охватить широкий круг молодых семей с разными потребностями. Современные молодые родители часто не доверяют «директивам сверху». В клубе молодые семьи делятся опытом, видят, что их проблемы не уникальны. Формат «равный-равному» (peer-to-peer) снимает стресс, создает атмосферу взаимопомощи и доверия, укрепляет семью и формирует здоровые отношения. Основные функции клубов молодых семей представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Функции клубов молодых семей и их содержание

Функция	Содержание
Психологическая	1. Помощь в адаптации молодых супругов к семейной жизни. 2. Профилактика разводов среди молодых семей. 3. Помощь в адаптации молодых матерей и отцов к родительству. 4. Помощь в решении конфликтов, возникающих внутри семьи.
Образовательно-просветительская	1. Организация занятий, направленных на развитие детей. 2. Организация лекций о финансовой грамотности. 3. Организация тренингов и семинаров по основам воспитания. 4. Помощь в вопросах правовой осведомленности. 5. Профилактика негативных социальных явлений.
Развивающая и досуговая	1. Проведение творческих мастер-классов. 2. Организация семейных праздников. 3. Привлечение к волонтерской деятельности. 4. Организация совместного семейного отдыха. 5. Организация выходного дня.
Культурно-традиционная	1. Организация межпоколенческих проектов и мероприятий. 2. Организация этнокультурных программ.
Коммуникативная	1. Предоставление возможности молодым семьям для общения и обсуждения своего опыта друг с другом [7].

Основными формами работы в клубах молодых семей являются: беседы-диалоги и открытые обсуждения, круглые столы, психологические и правовые консультации, творческие занятия и мастер-классы, совместные поездки на природу, совместное

посещение выставок, экскурсий и музеев, тренинги и семинары, логопедические консультации, распространение опыта семейного воспитания, совместное участие в акциях, волонтерская деятельность, конкурсы, спортивные мероприятия, участие в форумах [13].

Часто клубы объединяют все формы работы и представляют собой совокупность творческих, социально-психологических, спортивных, досуговых, социально-педагогических, просветительских и информационных видов деятельности. Принципами работы клубов молодых семей являются: конфиденциальность, создание дружеской и доверительной атмосферы среди участников клуба, а также доброжелательность, взаимная помощь и поддержка.

К основным целям, которые лежат в создании семейных клубов, можно отнести образовательную и просветительскую деятельность, социально-психологическую поддержку семей, укрепление института семьи, а также организацию досуговой деятельности. Особенностями клубной работы с молодыми семьями являются следующие:

1. Акцент на рассмотрении и решении проблем, с которыми сталкиваются именно молодые семьи, например, адаптация супругов в начале семейной жизни.

2. Совместная творческая деятельность, направленная на сближение и организацию партнерства молодых супругов друг с другом и взаимодействие родителей с детьми.

3. Комплексный подход к решению проблем между молодыми супругами, родителями и детьми.

4. Акцент на вовлечение отцов в активную семейную деятельность и воспитательный процесс.

5. Участие в клубах таких же молодых семей, что повышает возможность поддержки и обмена опытом.

6. Пропаганда положительных сторон семейного воспитания.

7. Специфика привлечения молодых семей в клубную деятельность.

8. Равноправие участников, наличие благоприятной атмосферы, общности интересов [2].

Несмотря на большое количество положительных сторон, у клубов молодых семей есть и недостатки: недостаточное финансирование, когда клубы находятся на базе государственного учреждения; наличие риска низкой вовлеченности молодых семей и сложностей в привлечении семей в клубную деятельность. В настоящее время молодежь существует в поле социальных сетей, следовательно, очень важно развивать свои площадки, в том числе, и в медиа поле, что усложняется затратами на дизайн, маркетинг и прочие услуги.

Таким образом, семейные клубы – это перспективная социально-педагогическая технология групповой работы с молодой семьей, цель которой: формирование ресурсности и компетентности семьи. Деятельность семейного клуба направлена на профилактику проблем и укрепление семьи изнутри. В условиях дефицита времени семейный клуб решает комплексность задач как для детей и родителей, так и для семьи в целом. Участие молодых семей в процессе совместной деятельности повышает устойчивость семьи и формирует здоровые модели поведения. В условиях атомизации современного общества семейный клуб выступает неформальным ресурсом социальной

поддержки для молодых семей, помогает стравляться с трудностями и чувствовать себя частью общества.

Анализ российского и зарубежного опыта реализации клубной работы с молодой семьей. Клубы молодых семей – это устоявшаяся и ценная практика в социальной работе, которая доказала свою эффективность. Чтобы глубже понять специфику работы клубов молодых семей в Российской Федерации проанализируем содержание их деятельности на основе реальных программ.

План-программа работы клуба молодой семьи «Мы-вместе!» (Ульяновская область, Старомайнский район). Программа включает анкетирование родителей на выявление их педагогических возможностей, тематические уроки: «Какие ресурсы нужны родителям», «Как сберечь психическое здоровье ребёнка», «Игры и игрушки для развития речи дошкольников», «Полезные и вредные игрушки», «Какие качества формируют родители в детях». Клуб организует фотовыставки, конкурсные программы и др. Также есть возможность индивидуального консультирования родителей со специалистами и обмен семейным опытом [11].

План-программа работы клуба молодой семьи «Мы же на ты» (Ямало-Ненецкий АО, г. Губкинский). Программа включает большое количество практических занятий и информационных бесед, например, «Мультфильмы – вред или польза», «Говорить правильно – легко», «Как уложить ребенка спать», «Участие ребенка в домашнем труде», «Как подготовить ребенка к детскому саду», «Как сохранить семью», «Развитие речи у детей до трех лет». В клубе проводятся творческие мастер-классы для родителей и детей, например, «Простые подарки», «Пальчиковая мастерская», индивидуальные беседы с родителями, экологические и музыкальные мероприятия, беседы юридического характера [10].

План-программа клуба молодой семьи «Эдельвейс» (Омская область, Павлоградский район). Программа разделена на несколько циклов: «Общество и семья», «Личность и семья», «Общение и семья», «Семейное законодательство», «Здоровье семьи», «Брак, семья, дети» и включает в себя психотехнические и ролевые игры, разыгрывание ситуаций, беседы и круглые столы, тренинги, экскурсии, творческие мастер-классы и музыкальные занятия, юридические консультации и беседы со врачом. Хочется отметить, что для каждого цикла занятий привлекается специалист из данной сферы [12].

План-программа клуба молодой семьи «Вместе лучше!» (Архангельская область, г. Архангельск). Программа включает семинары для родителей на различные темы, например, «Эмоциональное выгорание и его влияние на супружеские и детско-родительские отношения», «Навстречу друг другу», «Дочковедение: отцы и дочери». Присутствуют и семейные мастер-классы, например, «Творчество во благо», «Песочный мир», «Арктика из песка», «Букет для мамы» [9]. В Архангельской области семейные клубы принимают активное участие в областной квест-игре «Неразлучники», «Фестивале беременности и материнства», областном форуме молодых семей Архангельской области.

Проанализировав реальные планы-программы нескольких клубов молодой семьи из разных регионов Российской Федерации, можно сделать следующие выводы.

1) творческая составляющая занимает одно из лидирующих мест в деятельности семейных клубов. Это является не только способом развлечения, но и инструментом для эмоциональной разгрузки супругов, родителей и детей;

2) во всех клубах серьезное внимание уделяется психологическим семинарам, лекциям и тренингам, что очень важно для развития комфортной психологической атмосферы в семье;

3) во многих клубах присутствует участие специалистов из сфер здравоохранения и законодательства, что помогает молодым семьям быть компетентными в области здоровья семьи, а также в юридических и правовых вопросах;

4) многие клубы уделяют внимание физическому развитию молодых семей с детьми, ориентируют на участие в спортивных мероприятиях;

5) семейные клубы включают развивающие и музыкальные занятия для детей и семьи в целом, а также большой спектр досуговых мероприятий, например, посещение музеев, выезды на природу, участие в форумах и др.;

6) наблюдается низкая вовлеченность мужчин (отцов и мужей) в деятельность клубов, так как недостаточно представлены программы для отцов.

Рассматривая реализацию клубной работы с молодой семьей в Российской Федерации, можно увидеть, что они направлены на всестороннее развитие семей и включают большое количество мероприятий. Присутствует психологическая и юридическая поддержка, творческая и музыкальная составляющая, подчеркивается важность физического развития и здоровья, проведение качественного досуга.

Опыт клубной работы получил широкое развитие в зарубежных странах. В США распространены группы поддержки родителей, которые называются Parenting Support Groups. В качестве примера мы рассмотрим PEPS Program – это бесплатная программа, которая реализуется специально для молодых семей и включает организацию групповой работы. Данная программа включает несколько направлений: Connecting the Expecting (для молодых семей, которые находятся в стадии планирования ребёнка), Baby Peppers (для молодых семей, которые уже находятся в ожидании ребенка), Newborn (для семей, которые недавно стали родителями), Second Time Around (для родителей двух детей), Parents of Adolescents and Teens (для родителей школьников и подростков), In-Person Groups (личные группы). PEPS помогает молодым семьям через организацию встреч оффлайн или онлайн, организовывая группы поддержки, что позволяет найти помощь особенно в трудные периоды жизни. Занятия в клубе проходят в формате общения, также есть возможность поучаствовать в программе в качестве волонтера и присоединиться для помощи в организации встреч [16].

Во Франции Фонд семейных пособий финансирует местные ассоциации, которые организуют группы взаимопомощи для семей, детские игровые площадки, которые помогают в социализации молодых мам и пап, лекции по психологии семейных отношений. Примером одной из таких инициатив может служить Les Maison des Familles (семейный дом) – это пространство для встреч разных семей, в том числе и молодых, в котором каждый может обратиться за помощью и поддержкой к таким же семьям.

В подобных домах семьи работа осуществляется в следующих направлениях: поддержка и общение между семьями в группах, участие в коллективных проектах, разрешение трудностей и улучшение условий жизни семей, создание связей между участниками, поддержка инициатив участников, которые направлены на улучшение жизни, развитие личности. Там организуются лекции, круги для общения, театральные занятия, спортивные мероприятия. Так же, как и в PEPS, в Les Maison des Familles есть возможность участия в программе в качестве волонтера. Всего во Франции на данный

момент насчитывается 28 таких домов, которые существуют при поддержке общественности, государства и благотворительных взносов [14].

В Исландии, Швеции и Нидерландах распространены Parenting Cafes – пространства для родителей, где семьи собираются за чашкой кофе или чая для обсуждения проблем, получения поддержки, консультаций от экспертов в непринужденной и неформальной обстановке. Встречи таких сообществ проходят в кафе, библиотеках, семейных центрах и других общественных местах. Они могут быть как платными, так и бесплатными. Примером организации подобного рода кафе может служить Buurtmama`s в Нидерландах. В таких группах молодые мамы получают поддержку, социализацию и живое общение, в то время как дети играют в специально организованном детском уголке [15].

Рассмотрев форматы клубной работы с молодой семьей в зарубежных странах, можно сделать вывод о том, что создание таких клубов – это чаще всего общественная инициатива, а главная задача семейных клубов – это помощь и моральная поддержка участников по отношению друг к другу. Сравнительный анализ организации клубной работы в России и за рубежом представлен в таблице 2.

Таблица 2 - Сравнительный анализ реализации клубных программ для молодой семьи в Российской Федерации и в зарубежных странах

Критерий	Опыт Российской Федерации	Опыт зарубежных стран
Организаторы	В РФ подобная клубная деятельность в основном создаётся и финансируется государственными организациями, в редких случаях это общественные объединения и некоммерческие организации	В зарубежных странах прослеживается тенденция, что клубные форматы организуются в основном общественными организациями и обществом в целом, а также частными фондами
Финансирование	Чаще финансирование со стороны государства, реже -гранты и взносы	Государственное финансирование, субсидии, пожертвования и общественные взносы
Основные темы	Досуг, решение психологических проблем внутри семьи, развитие и воспитание детей	Психологическая поддержка, гендерное равенство, поддержка мигрантов и меньшинств
Форматы работы	Чаще всего оффлайн-встречи с консультациями, семинарами, тренингами и мастер-классами	Разговорные онлайн и оффлайн-встречи, направленные в основном на обсуждение проблем и взаимную поддержку
Вовлечённость мужчин в деятельность	Низкая, практически не представлено направлений для работы именно с отцами и мужьями	Высокая, существуют отдельные целевые программы для отцов, клубы молодых отцов, отдельные встречи для мужской аудитории
Культурные особенности	Акцент на традиционные ценности	Толерантность к разным моделям молодых семей
Инновации	Онлайн-вебинары, встречи, социальные сети	Развитие цифровых платформ для поиска клубов рядом, чат-боты для поддержки, социальные сети, онлайн-встречи и вебинары
Акцент на молодой семье	Существует (наличие и распространение клубов для молодых семей)	Почти отсутствует, чаще молодые семьи – это участники обычных клубов для семей, реже – программы с уклоном на молодых родителей

Проведя сравнительный анализ клубной работы с молодой семьей в России и за рубежом, мы выяснили, что хоть она и имеет общие тенденции, однако, во многом отличается. Так, например, в России клубы молодых семей больше направлены на

комплексное решение проблем семей и их поддержку, качественное проведение досуга, повышение родительских компетенций и всестороннее развитие. В это же время формат клубов в зарубежных странах – это больше пространство для обсуждения и поддержки, то есть сами клубы являются «группами поддержки» для молодых семей с детьми. Также существенное отличие – это главная миссия подобных клубов. В России – это сохранение и преумножения значимости семьи, пропаганда традиционных семейных ценностей, за рубежом акцент направлен на гендерное равенство, инклюзию, социальную поддержку мигрантов и др.

Важно отметить, что как в России, так и рубежом, семейные клубы – это в первую очередь инициатива общества и участников, однако, финансирование в Российской Федерации на развитие клубов идет по большей части от государства, в то время как зарубежные клубы чаще существуют на взносы, а также пожертвования общественных организаций и партнеров.

Таким образом, клубный формат – это перспективная форма работы с молодыми семьями, которая объединяет людей с общими интересами. Клубный формат работы направлен на развитие ресурсности молодой семьи, содействие в достижении семейного благополучия, подготовку к осознанному родительству молодых супругов, укрепление института семьи.

Технология клубной деятельности заключается в последовательности следующих процедур: у молодой семьи есть проблема, она приходит в клуб и рассказывает о ней, получает поддержку от других участников клуба и выслушивает их опыт (что уже благоприятно сказывается на их психологическом состоянии), а далее они ищут способы решения проблемы совместно с участниками клуба и специалистами. Клубная работа – это возможность объединения людей с общими интересами для того, чтобы здесь и сейчас решать проблемы и двигаться к поставленной цели – созданию благополучной, здоровой в психологическом и физическом плане семьи.

В настоящее время существует большое разнообразие направлений в работе клубов молодых семей, что открывает «поле» для выбора. Также в клубах используется большой спектр форм работы: тренинги, семинары, круглые столы, творческие мастер-классы, юридические и психологические консультации, волонтерская деятельность, спортивные мероприятия, совместное посещение культурных мероприятий и многое другое. Таким образом, это подтверждает комплексность работы семейных клубов, деятельность которых направлена на социальную поддержку семьи в решении ее проблем. И, безусловно, развитие семейных клубов выступает перспективным направлением современной социальной работы с молодой семьей в Российской Федерации.

Исследование эффективности деятельности семейных клубов как ресурса социальной поддержки молодой семьи с детьми. Эмпирическое исследование проводилось методом анкетирования в городе Архангельске в 2025 году при поддержке ГОУ АО «Центр поддержки молодой семьи». В исследовании применялась случайная бесповторная выборка. Всего было опрошено 42 человека, состоящих в клубах молодых семей Архангельской области. Респондентами для глубинного интервью были выбраны 2 руководителя клубов молодых семей и исполняющий обязанности директора Центра. На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Участие в клубных мероприятиях, в основном, интересует семьи с детьми, так как практически все респонденты (98%) имеют детей. Рассматривая удовлетворенность

участников клубов молодых семей деятельностью последних, можно отметить, что она довольно высокая, так как большая часть респондентов (90%) оценили работу своего клуба на «отлично». Об этом также свидетельствует частота посещения мероприятий клубов. Большая часть опрошенных (71%) посещают мероприятия клуба регулярно. При этом, 20 человек принимают участие в клубе молодых семей более года, 11 человек от 6 до 12 месяцев, 4 человека от 3 до 6 месяцев и лишь 7 человек менее 3 месяцев.

Рейтинг пяти востребованных мероприятий семейного клуба выглядит следующим образом: досуговые мероприятия (81%), семинары по воспитанию детей (60%), волонтерская деятельность (45%), психологические консультации (33%), юридические консультации (14%). Несмотря на высокую удовлетворенность деятельностью клубов респонденты отметили необходимость взаимодействия с другими клубами, развитие социальных сетей, использование символических подарков для участников клубов, организацию встреч со специалистами из разных областей.

Интерес в исследовании представляло изучение мотивации участников, так как участие в клубе добровольное и подобного рода сообщества существуют в большей мере на энтузиазме руководителей и членов клубов молодых семей. При вступлении в семейный клуб мотивацией участия выступили: интерес к темам воспитания детей (81%), возможность найти новых знакомых (52%), желание улучшить отношения в семье (31%). У большинства респондентов (91%) ожидания оправдались, и они рекомендуют семейный клуб другим семьям с целью получения подобного опыта.

Респонденты отмечают, что участие в деятельности клубов влияет на внутрисемейные отношения. Аргументируя данное положение можно выделить несколько интересных закономерностей: 50% респондентов отметили, что отношения с партнером значительно улучшились, а у 17% респондентов произошли незначительные улучшения. Также наблюдается похожая статистика в вопросе о решении конфликтов в семье. Большая часть респондентов затруднились с ответом (40%), немного меньше ответили, что клуб существенно помог в решении конфликтов (29%), незначительные изменения заметили 19% респондентов и только 12% респондентов не увидели изменений. Однако, значительная часть респондентов стала чувствовать себя более уверенно в роли родителя благодаря клубу (64%), меньшее количество отметило, что стали немного увереннее (21%) и 14% респондентов не заметили изменений. Из конкретных изменений участники выделили: повышение сплоченности семьи, улучшение отношений с детьми, уделение семье большего количества времени и совместный досуг.

Следующим этапом эмпирического исследования выступило глубинное интервью с руководителями клубов молодых семей. Проанализировав ответы респондентов, можно сделать следующие выводы:

1. Руководителя оценивают клубы как эффективную технологию социальной поддержки молодой семьи. Клубный формат деятельности создает благоприятную атмосферу для обсуждения и решения проблем, предоставления опыта, укрепления семейных связей. Доказательством тому служит охват различных сфер семейной жизни, начиная от развития педагогических компетенций и заканчивая психологической поддержкой. Важной составляющей является эмоциональная поддержка, которая помогает семьям преодолевать трудности.

2. Рассматривая проблемы и трудности, с которыми сталкиваются клубы молодых семей, руководители выделили недостаточное финансирование. Недостаток материаль-

ных средств влияет на качество проведения мероприятий. Также существует проблема низкой вовлеченности и активности, так как не все семьи готовы активно и полноценно участвовать в деятельности клуба. Присутствуют психологические барьеры.

3. Наиболее востребованными направлениями работы являются: досуговые мероприятия, творческие мастер-классы, лекции и тренинги, направленные на развитие педагогических компетенций, психологические консультации. Руководители подчеркивают высокую значимость живого общения и утверждают, что онлайн-форматы не могут полностью его заменить, так как это лишит клубы личного взаимодействия – первоосновы клубной деятельности. Однако, была отмечена необходимость развития онлайн-форматов для привлечения большего количества участников.

4. Потенциал клубов молодых семей в будущем оценивается высоко, так как они могут стать распространенными площадками для обмена опытом и навыками, комплексным субъектом социальной поддержки молодой семьи и мощным инструментом для пропаганды семейных ценностей. Для этого стоит существенно усилить информационную работу, в которую входит развитие социальных сетей, выпуск буклетов, а для этого требуется привлечение большего количества ресурсов.

Глубинное интервью с руководителями показало, что у семейных клубов есть высокий потенциал для всестороннего развития, поддержки и помощи молодой семьи, однако, их развитие требует решения финансовых, а также организационных вопросов. Эксперт отметил важность вовлеченности руководителей в процесс деятельности клубов, ведь именно с них начинается активность участников, частоту посещения мероприятий и полезность информации, которая передается молодым семьям. Индивидуальный подход и успешные практики в работе клубов могут быть масштабированы. Для дальнейшего роста требуется усилить взаимодействие с государственными структурами и учреждениями, а также расширить использование цифровых инструментов, которые не будут приносить вред или заменять живые встречи.

Анализ результатов глубинного интервью с исполняющим обязанности директора ГАУ АО «Центр поддержки молодой семьи» подтвердил значимость клубной работы с молодой семьей как социальной технологии, а также важность вовлеченности государства в процесс данной работы. Семейные клубы выполняют функцию неформального и нематериального ресурса, который дополняет основные меры государственной поддержки. Однако отсутствие законодательного закрепления клубной формы работы с молодой семьей усложняет системное развитие и финансирование. Главная проблема – это слабое финансирование для более качественного проведения мероприятий. Также была выявлена потребность в методической поддержке руководителей клубов молодых семей, в развитии образовательных программ, включении в работу современных форматов и технологий.

В качестве заключения, стоит отметить, что для устойчивого развития клубного формата деятельности необходимо: укреплять нормативно-правовую базу, увеличивать финансирование и материальное обеспечение, активно внедрять современные технологии, расширять социальное партнерство и проводить систематические мониторинги и оценки эффективности. У клубов молодых семей есть потенциал, однако, их развитие требует совместных усилий со стороны государства, общества и самих семей.

Исследование показало, что клубы молодых семей являются эффективной социальной технологией поддержки для решения нематериальных проблем, но их потенциал реализуется лишь частично, так как существует проблема недостаточной

интеграции в государственную систему. Переход семейных клубов из модели, которая основана на энтузиазме в устойчивую технологию социальной поддержки требует скоординированных действий со стороны специалистов, участников клубов молодых семей и партнеров.

Список литературы

1. Велиева Э.Ш. Материнский капитал: современное состояние, отдельные аспекты реализации права на материнский капитал / Э.Ш. Велиева, И.В. Гулевич // Modern Science. – 2020. – № 2-1. – С. 150-154. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42416053
2. Верещагина Н.Н. Клуб молодой семьи «Улыбка» / Н.Н. Верещагина, Н.Х. Абдюшева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2022. – № 1. – С. 38-44.
3. Вортман В.И. Особенности психологического климата в семьях с разным стажем семейной жизни // Актуальные вопросы науки, общества и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч., Пенза, 05 декабря 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 156-158. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75176364
4. Всем и без контроля: о социальной поддержке семей с детьми / ВЦИОМ. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vsem-i-bez-kontrolja-o-socialnoi-podderzhke-semei-s-detmi
5. Кудрявцева Т.А., Федулова А.Б. Клуб молодой семьи как подход к решению семейных проблем // Исследование современных проблем общества в контексте социальной работы: сборник научный статей студентов и преподавателей. Вып. 4 / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; Высш. шк. соц.-гум. наук и межд. ком.; Каф. соц. раб и соц. без.; [отв. ред. и сост. А.Б. Федулова]; – М.: Издательство «Перо», 2016. – С.119-122.
6. Локова М.Ю. Создавая будущее: НКО как инструмент социальных преобразований / М.Ю. Локова, М.Н. Ханова, М.Р. Захохова // Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – Т. 108, № 1. – С. 29-34.
7. Новикова П.И. Семейный клуб как нетрадиционная форма взаимодействия ДОО и семьи // Педагогическая реальность дошкольного и начального образования: вызовы времени: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Хабаровск, 14 марта 2024 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2024. – С. 90-94. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=67331708
8. Осипова Е.Ю. Жилищная программа «Молодая семья» как мера государственной поддержки молодых супругов // Молодая семья в представлениях современной молодежи: сборник материалов Всероссийской научной конференции, Иваново, 28 октября 2023 года. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2024. – С. 77-81.
9. План-программа работы клуба молодой семьи «Вместе лучше!» // МАДОУ Детский сад № 157 «Сиверко». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://ivachuk2021-ds157.eduarkh.ru/articles/post/3571434
10. План-программа работы клуба молодой семьи «Мы же на ты» // МАУ «Молодежный центр «Современник». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXlUFoewruG8QnsQKDWylsAJ3cDgNy9vmTbod634fB_l0gITzhqQBO7J1cFA1ZICyu7c2dOkaSSNdJ7fHC-

GKU9cdTK2M69txD52jyFMAQvJonM65lT7iOME-5Un_0GftwPrELX_DnA%3D%3D%3Fsign%3DpWGRO5fbtKFrcYrLBxsB9DuuP248VIN31UcppDUOwV0%3D&name=Программа%20Клуб%20молодых%20семей%20Мы%20же%20на%20ты%202022.docx&nosw=1

11. План-программа работы клуба молодой семьи «Мы-вместе!» // МБДОУ детский сад «Солнышко». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://solnyshkostm.ucoz.ru/obrazovanie/klub_molodoj_semi_urainskajapdf.pdf

12. План-программа работы клуба молодой семьи «Эдельвейс» // БУ ОМ «КЦСОН Павлоградского района». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://pavkcson.ru/content/programma-raboty-kluba-molodoy-semi-edelveys

13. Яковлева Ю.А. Семейный клуб как эффективная форма социальной работы по укреплению ресурсов семьи // Научные труды Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы: Сборник статей по результатам межрегиональной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13-14 сентября 2021 года. Том Выпуск 3. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2021. – С. 105-108. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=47357987

14. Avec et pour les familles // Les Maison des Familles. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://www.maisondesfamilles.fr/

15. Match, Chat en Ontmoet // Buurtmama’s. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://buurtmamas.nl/

16. PEPS connects parents through peer-support groups // PEPS. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://www.peps.org/

4.5. Многопрофильная Гимназия «Сириус» – образовательное учреждение нового типа в образовательном пространстве России

В последнее время образование России развивается в новом формате, структурных и методологических взаимосвязях нескольких образовательных учреждений [11]. Общеобразовательные школы простраивают различные модели образования и внедряют новые технологии не только на Кубани, но и по всей России.

Многопрофильная Гимназия «Сириус» объединяет классическое образование с новейшими образовательными технологиями, объединенное с образовательным центром «Сириус» социально-педагогическими задачами и идеями воплощения [3]. Благодаря синтезу общего и дополнительного образования, сильному педагогическому составу, а также высокотехнологичной инфраструктуре каждый ребенок может раскрыть свой талант и выстроить собственную уникальную траекторию развития [4]. Анализ показывает, что на базе Многопрофильной Гимназии «Сириус» для детей реализуется более 20 программ дополнительного образования спортивной направленности (таблица 1).

Образовательный центр «Сириус» создан Образовательным Фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации В.В. Путина. Фонд учрежден 24 декабря 2014 г. выдающимися российскими деятелями науки, спорта и искусства [7].

Свою деятельность центр ведет на основании устава Фонда и лицензии на осуществление образовательной деятельности при поддержке и координации

Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства спорта Российской Федерации и Министерства культуры Российской Федерации [10].

Таблица 1 - Спортивные программы
ГАОУ «Многопрофильная гимназия федеральной территории «Сириус»

Туристический клуб 9-99 лет	Бокс общеразвивающая программа	Настольный теннис общеразвивающая программа	Хоккей. НП 1-го года обучения (2017- 2018 гг.р. 7-8 лет	Горный туризм 10-17 лет
Бокс. НП 1-го года обучения (2014-2016 гг.р.) 9-11 лет	Хоккей. Начальная подготовка 2-го года обучения 8-10 лет	Современный мечевой бой (общеразвивающая программа) 7-17 лет	Спортивная гимнастика. НП 1-го года обучения (2017-2019 гг.р.) 6-8 лет	Дзюдо. НП 1-го года (2016-2018 гг.р.) 7-9 лет
Акробатический рок-н-ролл (общеразвивающая программа) 4-17 лет	Кёрлинг (общеразвивающая программа) 10-16 лет	Всестилевое карате. НП 1-го года обучения (2016-2018 гр.) 7-9 лет	Парусный спорт (общеразвивающая программа) 9-11 лет	Легкая атлетика .НП 1-го года обучения (2014-2016 гг.р.) 9-11 лет
Всестилевое карате (общеразвивающая программа) 4-13 лет	Футбол. Начальная подготовка 3-го года обучения 9-11 лет	Кёрлинг. НП-1 года обучения (2016-2017 гг.р.) 8-9 лет	Всестилевое карате. Начальная подготовка 2-го года обучения 8-10 лет	Бадминтон. Начальный подготовка 2-го года обучения 10-11 лет
Бадминтон. Начальный подготовка 3-го года обучения 9-11 лет				

Сириус - синтез науки, спорта и искусства стимулирует творческое развитие личности [2]. Ежедневно на площадках Сириуса проводятся несколько мероприятий.

Футбольная школа ФК «ЗЕНИТ» для детей 3-16 лет в Сириусе - sirius.school-fczenit.ru
МЫ! Уже Чемпионы! Хочешь играть в футбол присоединяйся к нам!

Ознакомиться с отчетом о деятельности Фонда «Талант и успех» можно на официальном сайте Минюста России – www.minjust.ru.

Цель работы Образовательного центра «Сириус» – раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одарённых детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве[7].

Центр работает круглый год. **Проезд и пребывание в Центре для детей бесплатные**. Ежемесячно в «Сириус» приезжают 800 детей в возрасте 10–17 лет из всех регионов России. Их сопровождают более 100 преподавателей и тренеров, повышающих в Центре свою квалификацию. Обучение проводят ведущие педагоги спортивных, физико-математических, химико-биологических школ, а также выдающиеся деятели российского искусства в сфере академической музыки, классического балета и изобразительного искусства[6,12]. Образовательная программа рассчитана на 24 дня и включает в себя как занятия по специальности, так и развивающий досуг, мастер-классы, творческие встречи с признанными в своих областях профессионалами, комплекс оздоровительных процедур, а в течение учебного года общеобразовательные занятия[5,9].

Узнать о критериях отбора в Центр и подать заявку на конкурсный отбор можно на нашем сайте - https://sochisirius.ru/.

Основные задачи: охват максимального количества одарённых российских школьников и их педагогов, содействие повышению уровня профессиональной подготовки по приоритетным для Центра направлениям во всех субъектах Российской Федерации[16,17].

Развитие условий для реализации интеллектуального и личностного потенциала, профессионального самоопределения и становления детей независимо от их места жительства, социального положения и финансовых возможностей их семей [18].

Развитие новых форм включения одарённых детей в интеллектуально-познавательную, художественную, физкультурно-спортивную и общественно-полезную деятельность с использованием потенциала олимпийской инфраструктуры федеральной территории «Сириус» и партнёров Центра.

Создание системы «социальных лифтов» для талантливых молодых россиян, объединяющей профориентационные, образовательные, спортивные, творческие, исследовательские и иные ресурсы для развития и профессионального становления детей (таблица 2).

Формирование стимулов для партнёрства различных заинтересованных сторон, вовлечение новых участников, педагогов, экспертов, партнёров [1].

Таблица 2 - Развиваемые направления

НАУКА	ИСКУССТВО	СПОРТ	ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО
ПАРТНЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ	СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ	ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ЛЕКТОРИУМ	МАСТЕ-РКЛАССЫ	ЭКСКУРСИИ	КЛУБЫ

Представлены программы Образовательного центра «Сириус», на которые прямо можно подать заявку. Онлайн-заявки на участие в образовательных программах подаются на страницах самих программ в период проведения заявочной кампании.

Сириус проводит программы по направлениям «Наука» (математика, информатика, физика, химия, биология, проектные программы), «Искусство» (музыкально-исполнительское искусство, изобразительное искусство, хореография, литературное творчество), «Спорт» (хоккей, фигурное катание, шахматы), программы для студентов и педагогов,программы стажировок и сопровождения, партнерские и диста нционные для всех желающих.

При подаче заявки, пожалуйста, читайте внимательно правила и порядок отбора, определенные для каждой конкретной программы. Один человек может подать только одну заявку на участие в конкурсном отборе на выбранную программу. В случае обнаружения нескольких заявок от одного человека Координационный совет Образовательного фонда «Талант и успех» в праве его дисквалифицировать. Разработаны общие критерии отбора в «Сириус».

Выделены две категории программ: каникулярные и экскурсионные программы на федеральной территории «Сириус», которые получают развитие на сайте «Умного туризма».

«Умный туризм» - необычный образовательный проект,реализуемый только в этом Центре.

Рисунок 1 - Герб Сириуса

Рисунок 2 - Логотип Образовательного Центра

Направление «Спорт». Интенсивные спортивные программы Центра разработаны ведущими экспертными организациями с целью выявления, развития и дальнейшей профессиональной поддержки одаренных юных хоккеистов, фигуристов и шахматистов.

Интенсивная спортивная программа подразумевает применение более эффективных и качественно совершенных технических средств, инфраструктуры и методов спортивной подготовки в сравнении с «домашними» условиями участников.

Участники программ – победители и призёры всероссийских юношеских спортивных соревнований и турниров, члены региональных юношеских сборных, одарённые воспитанники детско-юношеских спортивных школ, рекомендованные спортивными федерациями [19,20].

Особенностями интенсивных спортивных программ Центра являются:

- индивидуальный подход высококвалифицированного тренерско-преподавательского состава к подготовке каждого спортсмена, позволяющий выявить лимитирующие факторы, раскрыть и развить сильные «коронные» стороны;
- мастер-классы, лекции, практические занятия от признанных специалистов;
- взаимодействие и обмен опытом между сильнейшими юными спортсменами и их тренерами;
- применение высокотехнологичных тренировочных методик и оборудования, которые недоступны по месту проживания;

- развитие эмоциональной устойчивости юных спортсменов с помощью современных технологий;

- междисциплинарное и межпрофильное взаимодействие с представителями направлений «Наука» и «Искусство», способствующее приобретению новых знаний, опыта, расширению кругозора, патриотическому воспитанию.

Приглашенные команды по профильному направлению «фигурное катание на коньках»:

1. Команда фигурного катания на коньках Новгородской области: 23 спортсмена + 2 тренера

2. Команда фигурного катания на коньках Воронежской области: 14 спортсменов + 2 тренера

3. Команда фигурного катания на коньках Самарской области: 21 спортсмен + 5 спортсменов-демонстраторов + 1 тренер

Общее количество участников: 58 спортсменов + 5 спортсменов-демонстраторов + 5 тренеров

Соревновательный период (юноши 2011 г.р.).

1. ХК "Автомобилист-Спартаковец" г. Екатеринбург - 23 спортсмена + 2 тренера.

2. ХК "Авангард" г. Омск - 23 спортсмена + 2 тренера.

3. ХК "Кристалл-Юпитер" г. Нижний Тагил - 23 спортсмена + 2 тренера.

4. ХК "Салават Юлаев" г. Уфа - 23 спортсмена + 2 тренера.

5. ХК "Трактор" г. Челябинск - 23 спортсмена + 2 тренера.

6. ХК "Югра-ЮКИОР" г. Ханты-Мансийск - 23 спортсмена + 2 тренера.

Общее количество участников: 138 спортсменов + 12 тренеров.

Сентябрьская интенсивная спортивная программа «Шахматы»

Сильнейшие юные шахматисты России, отобранные Федерацией шахмат России в соответствии с действующими критериями:

Спортивно одаренные дети и молодежь, показавшие высокий уровень мастерства на всероссийских и международных шахматных соревнованиях.

Общее количество участников: 16 спортсменов и 3 тренера.

Сентябрьская интенсивная спортивная программа «Хоккей»

Соревновательный период (юноши 2011 г.р.).

1. ХК "Сибирь" г. Новосибирск - 23 спортсмена + 2 тренера.

2. ХК "Кузнецкий лед" г. Новокузнецк - 23 спортсмена + 1 тренер.

3. ХК "Кристалл" г. Бердск - 23 спортсмена + 1 тренер.

4. ХК "Металлург" г. Новокузнецк - 23 спортсмена + 1 тренер.

5. ХК "Сокол" г. Красноярск - 23 спортсмена + 2 тренера.

6. ХК "ДЮСШ-Металлург" г. Новокузнецк - 22 спортсмена + 1 тренер.

Общее количество участников: 137 спортсменов + 8 тренеров.

Сентябрьская интенсивная спортивная программа «Фигурное катание на коньках»

Приглашенные команды по профильному направлению «фигурное катание на коньках»:

Свердловская региональная общественная организация «Федерация фигурного катания на коньках» 2 команды синхронного катания на коньках:

1. «Евразия-Экосистем»: 7 спортсменов + 8 спортсменов-демонстраторов

2. «Юность»: 24 спортсмена + 4 спортсмена-демонстратора + 4 тренера

Общее количество участников: 31 спортсмен + 12 спортсменов-демонстраторов + 4 тренера

Августовская интенсивная спортивная программа «Хоккей»

Подготовительный период (юноши 2011 г.р.).

1. ХК "Адмирал" г. Владивосток - 23 спортсмена + 1 тренер;
2. ХК "Амур" г. Хабаровск - 22 спортсмена + 2 тренера;
3. ХК "Гвардия" г. Краснодар - 16 спортсменов + 2 тренера;
4. ХК "Наследие" г. Симферополь - 23 спортмена + 2 тренера;
5. ХК "Северсталь" г. Череповец - 23 спортсмена + 2 тренера;
6. ХК "Феникс" г. Калининград - 23 спортсмена + 2 тренера.

Общее количество участников: 130 спортсмен и 11 тренеров.

Августовская интенсивная спортивная программа «Фигурное катание на коньках»

Приглашенные команды по профильному направлению «фигурное катание на коньках»:

1. Региональная общественная организация «Федерация фигурного катания на коньках Республики Мордовия»
2. Региональная общественная организация «Федерация фигурного катания на коньках Республики Татарстан»

Общее количество участников: 41 спортсмен + 5 тренеров

Июльская интенсивная спортивная программа «Хоккей»

Подготовительный период (юноши 2010 г.р.).

1. Сборная команда России (белые) - 23 спортсмена + 2 тренера;
2. Сборная команда России (синие) - 23 спортсмена + 2 тренера;
3. Сборная команда России (красные) - 23 спортсмена + 2 тренера;
4. Сборная команда Республики Беларусь (1) - 23 спортмена + 2 тренера;
5. Сборная команда Республики Беларусь (2) - 23 спортсмена + 2 тренера.

Общее количество участников: 115 спортсменов и 10 тренеров.

Июльская интенсивная спортивная программа «Фигурное катание на коньках»

Приглашенные команды по профильному направлению «фигурное катание на коньках»:

1. ГБУ ДО «Московская академия фигурного катания на коньках»
2. СПб ГБУ ДО СШОР «Звёздный лёд»
3. АНО «Спортивный клуб фигурного катания Тамары Москвиной»

Общее количество участников: 60 спортсменов + 10 тренеров + 4 спортсмена-демонстратора

Июньская интенсивная спортивная программа «Хоккей»

Переходный период (юноши 2010 г.р.).

1. «Заполярник» г. Норильск - 23 спортсмена и 2 тренера;
2. «Лидер» г. Ульяновск - 21 спортсмен и 1 тренер;
3. «Печенеги» г. Заполярный - 19 спортсменов и 1 тренер.

Общее количество участников: 53 спортсмена и 4 тренера.

Июньская интенсивная спортивная программа «Фигурное катание на коньках»

Приглашенные команды по профильному направлению «фигурное катание на коньках»:

1. "СШОР по фигурному катанию на коньках им. С.А. Жука" (МОРФ ФАУ ЦСКА) - одиночное катание

2. ГБУ ДО СШОР "Московская академия фигурного катания на коньках" - парное катание

3. Свердловская региональная общественная организация «Федерация фигурного катания на коньках» (МБОУ ДО СШ № 8 "Локомотив") - одиночное катание

4. Региональная общественная организация "Пермская краевая Федерация фигурного катания на коньках" (ГБУ ДО ПК «СШОР по базовым и олимпийским видам спорта) - парное катание

Общее количество участников: 48 спортсменов + 9 тренеров + 4 **спортсмена-демонстратора**

Майская интенсивная спортивная программа «Хоккей»

Соревновательный период (юноши 2010 г.р., по итогам сезона 2024/25 г.г.)».

1. «Спартак» г. Москва - 25 спортсменов и 2 тренера;
2. «Армия-СКА» г. Санкт-Петербург - 25 спортсменов и 2 тренера;
3. «Локомотив» г. Ярославль - 25 спортсменов и 2 тренера;
4. «Ак Барс» г. Казань - 25 спортсменов и 2 тренера;
5. «Трактор» г. Челябинск - 25 спортсменов и 2 тренера;
6. «Северсталь» г. Череповец - 22 спортсменов и 1 тренера;
7. «Адмирал» г. Владивосток - 25 спортсменов и 2 тренера;
8. «Сибирь» г. Новосибирск - 25 спортсменов и 2 тренера;
9. «Буйволы» г. Краснодар - 25 спортсменов и 2 тренера;
10. «Юность-Минск» г. Минск - 25 спортсменов и 2 тренера;

Общее количество участников: 247 спортсменов и 19 тренеров

Только в этом образовательном учреждении развивается необычное образовательное направление с выполнением социальных функций. Это многопрофильная проектная технология.

Особенности индивидуальной технико-тактической подготовки хоккеистов в соревновательном периоде. Интенсивные профильные программы по хоккею Образовательного центра «Сириус» интегрированы в уникальную общенациональную систему выявления, отбора и подготовки кандидатов в юниорскую сборную команду России U16. Программы реализуются в соответствии с Федеральным стандартом спортивной подготовки по виду спорта «Хоккей».

Основные задачи программ по хоккею:

- просмотр и отбор кандидатов в сборную команду России U16;
- совершенствование индивидуальных, групповых и командных тактико-технических взаимодействий игроков;
- обучение игроков умению готовиться к игре, управлять своим состоянием в ходе матча и восстанавливаться после него;
- воспитание морально-волевых качеств и патриотизма у юных спортсменов-хоккеистов;

- объективная оценка перспективности уровня подготовки хоккеистов;

- совершенствование базовых навыков техники катания на коньках и владения клюшкой.

Тренер: Сергей Анатольевич Петренко – российский хоккеист, нападающий, заслуженный мастер спорта СССР, олимпийский чемпион, чемпион мира.

Участники: «Авангард» (г. Омск), 2009 г. р.

План тренировки. 55–65 минут

1. Разминка. Скоростное ведение с передачами и имитацией обводки в кругах вбрасывания.

2. Разминка. 5*3, 5*2 на ½ зоны.

3. Разминка вратарей. Короткие броски после встречной передачи и обводкой под клюшку.

4. Подготовительная работа. Выходы 1х0 из угла площадки на половину поля с открыванием лицом и спиной вперед.

5. Подготовительная работа. Выходы 2х1 с атакой своих ворот, из средней зоны с отталкиванием от защитников.

6. Основное упражнение. Комплексное упражнение 5х2. Выход из зоны через защитников, атака противоположных ворот с ходу и позиционная.

7. Основное упражнение. Короткий розыгрыш большинства 5х3 и 5х4. Работа специальных бригад.

8. Индивидуальная работа. Короткий розыгрыш 5х5 после вбрасывания в зоне атаки.

9. Заминка. Буллиты, вбрасывание для центральных нападающих. Растяжка.

Общеразвивающие упражнения для спортсменов. Занятия по общей физической подготовке (ОФП) играют ключевую роль в развитии и достижении высоких результатов профессиональных спортсменов.

Именно они помогают развивать физические качества, необходимые для выполнения сложных задач, способствуют профилактике травм и помогают быстрее восстанавливаться после интенсивных нагрузок, и таким образом создают базу для специальной подготовки, уникальной для каждого вида спорта.

Комплекс общеразвивающих упражнений с фитнес-лентами

Комплекс общеразвивающих упражнений утренней зарядки для хоккеистов

Комплекс упражнений в тренажерном зале для хоккеистов

Используя резинки, удается активнее нагружать группы мышц, которые мало задействованы во время обычной тренировки. Упражнения с фитнес-резинкой помогают создать рельеф тела, сжечь калории и сделать фигуру подтянутой[15]. Комплекс можно использовать не только в работе со спортсменами, но и для занятий участников интенсивных профильных программ направлений «Искусство» и «Наука».

Проводит: Марианна Сергеевна Афанасьева (Вороновская) – специалист отдела спорта и физической культуры департамента спорта, Фонд «Талант и успех»

Участники: РОО «Федерация Брянской области по фигурному катанию на коньках» (команда по синхронному катанию на коньках «Аврора»), сентябрьская образовательная программа 2023 года

План тренировки – 40–50 минут

Все упражнения выполняются в 3 подхода по 10–15 повторений.

1. Скручивания туловища лежа на спине с лентой на бедрах. Пресс напряжен, ноги согнуты в коленном суставе.

2. Сгибание-разгибание бедра с упором на предплечье. Лента над коленями.

3. Повороты корпуса стоя в выпаде с лентой на вытянутых руках перед собой.

4. Разгибание рук из-за головы с лентой в руках.

5. Разведение рук с фитнес-лентой в наклоне.

6. Отжимания в упоре с колен. Лента на запястьях.

7. Наклоны корпуса вперед с фитнес-лентой, закрепленной стопой.

8. Приставные шаги в полуприседе с лентой на бедрах.

9. Выпады в сторону с махом бедра вверх. Лента над коленями.

Ассоциация школ – партнеров «Сириуса». Ассоциация создана 28 января 2019 года в рамках III Всероссийской конференции «Путь к успеху: стратегии поддержки одаренных детей и молодежи»[14].

Председатель Ассоциации: Максим Яковлевич Пратусевич, директор Президентского физико-математического лицея № 239, г. Санкт-Петербург.

Положение об Ассоциации

Миссия. Создание условий для выявления, поддержки и обучения мотивированных, способных и талантливых школьников через развитие системных сетевых и проектных форматов взаимодействия между школами, работающими с такими школьниками, и Образовательным центром «Сириус». Ассоциация стремится объединить организации с высоким уровнем активности и доверия друг к другу, чтобы каждый мотивированный и способный школьник страны получил доступ к качественному образованию вне зависимости от региона своего проживания.

Цели. Консолидация ресурсов лучших педагогов и школ и создание общероссийской системы выявления, обучения и поддержки одаренных школьников, в том числе с помощью инструментов интенсивных программ, профориентационных мероприятий, научно-исследовательской и проектной деятельности, а также дистанционного сопровождения, обеспечивающего индивидуальный прогресс и развитие способностей каждого ребенка[13].

Задачи. Создание единой сквозной системы обучения и поддержки одаренных школьников в области математики и естественно-научных дисциплин, охватывающей сферу общего образования (школы, работающие с одаренными детьми) и сферу дополнительного образования (прежде всего интенсивные очные программы и программы дистанционного сопровождения Образовательного центра «Сириус», а также программы дополнительного образования ведущих школ), в интересах всех школьников страны с целью реализации приоритетных национальных проектов и подготовки квалифицированных кадров для регионального развития.

Совместное проведение исследований, разработка, апробация и масштабирование новых педагогических и социальных практик, прежде всего профильных образовательных программ в сфере общего и дополнительного образования, развитие сетевых и проектных форматов взаимодействия в интересах поддержки одаренных школьников.

Выработка предложений по изменению правовых и социальных норм, участие в экспертизе федеральных и региональных нормативных актов, регулирующих сферу общего и дополнительного образования, в целях создания возможностей и стимулов для ее развития в интересах поддержки одаренных школьников.

Создание общероссийской программы мониторинга достижений сильнейших школьников, их профессионального развития и профессионального определения.

Содействие созданию системы подготовки и методической поддержки учителей и педагогов, обладающих необходимыми современными компетенциями по развитию таланта.

Направления работы. Участие педагогов школ – партнеров «Сириуса» в проведении образовательных программ на базе Образовательного центра «Сириус».

Проведение программ повышения квалификации, стажировок и дальнейшего сопровождения педагогов региональных центров выявления и поддержки одаренных детей.

Сопровождение региональных сегментов системы дистанционного обучения «Сириус. Онлайн» (по запросу регионов).

Участие в проведении краткосрочных интенсивных образовательных программ региональных центров выявления и поддержки одаренных детей (по запросу регионов).

Ресурсы членов Ассоциации

- Опыт результативной работы с одаренными школьниками.
- Опыт реализации углубленных программ на ступени общего образования.
- Опыт реализации интенсивных программ дополнительного образования углубленного уровня.
- Опыт индивидуализации и дистанционного взаимодействия в работе с одаренными школьниками.
- Наличие учителей и педагогов дополнительного образования, демонстрирующих высокие результаты в работе с одаренными школьниками и готовых участвовать в проектах Ассоциации.
- Наличие сильных школьников, участвующих в программах членов Ассоциации.
- Опыт работы с ведущими педагогическими и организационными практиками и подходами.

Прием в члены Ассоциации осуществляется на основании официального письма на имя руководителя Образовательного Фонда «Талант и успех» от руководителя организации – кандидата на вступление в Ассоциацию. К письму должна быть приложена Информационная справка о деятельности кандидата ассоциации.

Требования, предъявляемые к кандидатам на прием в состав Ассоциации:

- опыт результативной работы со школьниками (наличие победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников, наличие победителей и призеров олимпиад первого уровня, конкурса «Большие вызовы» за последние два года);
- участие в проведении профильных программ, программ повышения квалификации и дистанционных программ Образовательного центра «Сириус».

Состав ассоциации. В Ассоциацию входят ведущие школы и центры дополнительного образования страны в области математического и естественно-научного образования, которые участвуют в проведении профильных программ, программ повышения квалификации и дистанционных программах Образовательного центра «Сириус».

Школы – Ассоциированные партнеры «Сириуса». В 2023 году Фонд «Талант и успех» запустил проект «Школы – ассоциированные партнеры «Сириуса» (далее – Проект), в рамках которого в субъектах Российской Федерации формируется сеть

ведущих общеобразовательных организаций, работающих при методической поддержке «Сириуса». Проект разработан в соответствии с поручением Президента Российской Федерации и направлен на поддержку талантливых детей и молодежи, а также подготовку высококвалифицированных кадров для региональных экономик.

Пилотная стадия проекта реализуется на уровне основного и среднего общего образования в школах субъектов Российской Федерации. Школы – ассоциированные партнеры «Сириуса» привлекают к сотрудничеству профильные образовательные организации высшего образования, технологические компании, промышленные предприятия и региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, работающие по модели «Сириуса». Проект предполагает разработку и реализацию программ, включающих не только программы углубленного изучения предметов в 7–11 классах, но и программы дополнительного образования и внеурочной деятельности, а также организацию проектной и исследовательской деятельности обучающихся совместно с технологическими компаниями и промышленными предприятиями региона. Программы внеурочной деятельности и дополнительного образования разрабатываются для обучающихся 5–11 классов, что обеспечивает в 5–6 классе пропедевтику углубленного изучения предметов и развитие интереса к процессу обучения.

В первый год реализации Проекта к нему подключились 14 субъектов Российской Федерации, в 37 образовательных организациях открылись 7-е и 10-е классы с углубленным изучением математики, информатики и физики. В 2024/2025 учебном году география Проекта существенно расширилась: к нему присоединились 44 региона России, и число школ – участников Проекта возросло до 209. К профильным предметам, изучаемым на углубленном уровне, добавились биология и химия. В 2025/2026 учебном году Фонд продолжает работу над реализацией и развитием Проекта, в котором задействовано уже 385 школ из 54 регионов страны.

Миссия. Формирование в субъектах Российской Федерации комплексной образовательной экосистемы развития таланта, которая позволит применять лучшие модели и практики работы с талантливыми детьми и будет способствовать успешной самореализации обучающихся, формированию их ориентации на ценности образования и труда, осознанному выбору профессии, что в перспективе обеспечит приток кадров для региональной промышленности и экономики.

Цель. Создание сети ведущих общеобразовательных организаций, реализующих образовательные программы основного общего образования и среднего общего образования, предусматривающие изучение обучающимися на углубленном уровне двух или трех учебных предметов из предметных областей «Математика и информатика» и «Естественно-научные предметы» и освоение курсов внеурочной деятельности по перечисленным предметным направлениям в интеграции с дополнительными общеразвивающими программами технической и естественно-научной направленности.

Задачи:

- интеграция основного и дополнительного образования, обеспечивающая вариативность образовательных маршрутов и эффективное использование временных ресурсов обучающихся и преподавателей;

- разработка и реализация программ углубленного изучения предметов, приоритетных для развития экономики регионов, обеспечивающих высокие

образовательные результаты по предметам для успешного освоения обучающимися программ высшего образования по направлениям подготовки «Инженерное дело, технологии и технические науки»;

- формирование у обучающихся устойчивой мотивации к изучению учебных предметов посредством системы проектных заданий, разработанных совместно с компаниями-партнерами и вузами-партнерами;

- создание и поддержание образовательной среды, благоприятной для развития талантов и формирования научной гражданственности;

- обеспечение взаимодействия образовательных организаций с предприятиями и вузами региона с целью формирования непрерывного образовательного и профессионального маршрута «школа – вуз – предприятие», в котором наставничество выступает инструментом повышения мотивации обучающихся к получению профессии и построению профессиональной карьеры в своем регионе.

Ключевые партнеры:

- сеть создаваемых региональных центров выявления и поддержки одаренных детей в области искусства, спорта и науки;

- образовательные организации высшего образования;

- компании, предприятия и фонды развития.

Основные направления сотрудничества с организациями – партнерами соответствуют направлениям формирования и развития системы выявления одаренных детей в Российской Федерации:

1. Выявление одаренных детей посредством проведения олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений.

2. Организация дальнейшего сопровождения и мониторинга развития детей, показавших выдающиеся результаты по итогам участия в мероприятиях.

3. Создание возможностей для индивидуального развития одаренных детей.

4. Организация обучения одаренных детей, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, а также их сопровождение.

5. Организация и проведение особо значимых образовательных мероприятий, в том числе в дистанционной форме.

6. Информирование общественности о результатах работы с одаренными детьми.

7. Иная деятельность, направленная на развитие системы выявления одаренных детей.

Направления сотрудничества с региональными центрами выявления и поддержки одаренных детей в области искусства, спорта и науки:

1. Индивидуальное сопровождение всех детей и молодежи, чьи достижения попали в региональный и федеральный реестр одаренных детей.

2. Создание условий для существенного расширения реестра достижений одаренных детей и молодежи России за счет новых конкурсно-образовательных мероприятий и значимых достижений детей региона.

На Сайте выделены также направления сотрудничества с вузами и направления сотрудничества с компаниями.

Это образовательное учреждение для всестороннего развития и становления личности, которая всегда будет востребована в трудовых ресурсах, учреждениях любой формы собственности. Образовательное учреждение должно не только давать общее образование ребенку, а также ребенок на протяжении всего периода взросления должен получать дополнительное образование, отвечающее потребностям времени. Время перемен наступило в сфере образования. Образовательное учреждение должно быть конкурентно способным на рынке образовательных услуг, что и доказывает по своему типу образовательного менеджмента – Образовательный центр «Сириус», развивающий на своей базе инновационные программы и проекты с участием различных образовательных учреждений.

Многопрофильная Гимназия «Сириус» - образовательное учреждение нового типа, развивающее потребности не только ребенка, группы детей, но и формирующее команды молодых креативных людей, готовых выполнять государственные задачи и поддерживать национальные интересы России в любой точке мира.

Список литературы

1. Анисимова, Н. Н. Изменение подхода к содержанию и развитию спортивных объектов международного класса на территории РФ / Н. Н. Анисимова // Социосфера. – 2024. – № 1. – С. 27-32. – EDN NMBLRE.

2. Астраханцев, Д. В. Федеральная территория "Сириус" как форма развития молодежной политики / Д. В. Астраханцев // Юрист спешит на помощь. – 2022. – № 4. – С. 21-24. – EDN ZARHEJ.

3. Белоусов, К. И. Геоконцепты российских городов в языковом сознании воспитанников образовательного центра "Сириус" / К. И. Белоусов, Д. С. Павлова // Социо- и психолингвистические исследования. – 2020. – № 8. – С. 61-70. – EDN APAGRN.

4. Грушецкая, И. Н. Особенности профессионального самоопределения одаренных школьников - участников программ образовательного центра "Сириус" / И. Н. Грушецкая, О. С. Щербинина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5(136). – С. 210-215. – EDN WZBBUX.

5. Дискуссионная площадка «Спорт в современном мире» в рамках Всемирного фестиваля молодежи (2 марта 2024 года, Сочи, Сириус) / Е. А. Еремина, В. А. Никитина, В. Ю. Стерликова, Ю. М. Стороженко // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2024. – Т. 3, № 2. – С. 203-208. – DOI 10.18500/2782-4594-2024-3-2-203-208. – EDN EJTAWF.

6. Изучение эффективности методики обучения школьников основам генетики в рамках проекта «Биоинформатика в спорте» Всероссийской программы «Сириус.Лето» / А. С. Белоус, Е. В. Трубникова, С. П. Логинов [и др.] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 4(72). – С. 313-319. – EDN BQSPVF.

7. Жетписова, А. Н. Образовательный центр нового типа «Сириус»: типологические особенности и уникальность / А. Н. Жетписова // Шаг в науку. – 2025. – № 1. – С. 24-33. – EDN KIAQQO.

8. Карпова, С. И. Взаимодействие региональной и муниципальной образовательной системы как фактор развития детской одаренности / С. И. Карпова // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2022. – № 1(5). – С. 21-26. – DOI 10.48621/d5234-9575-2478-r. – EDN TJBRGY.

9. Кокшарова, Т. А. Межпредметные модули естественнонаучного направления в программе школы Образовательного центра "Сириус" / Т. А. Кокшарова, А. Е. Аникаев // Сибирский учитель. – 2018. – № 4(119). – С. 52-57. – EDN XVYKGT.

10. Кошкина, Е. Н. О федеральной территории и новом образовательном проекте / Е. Н. Кошкина, И. Е. Бочарова, Е. Р. Орлова // Труды Института системного анализа Российской академии наук. – 2022. – Т. 72, № 2. – С. 30-38. – DOI 10.14357/20790279220203. – EDN RAARFM.

11. Кучина, Т. Г. Педагогические технологии XXI в.: опыт образовательного центра "Сириус" / Т. Г. Кучина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 403-405. – EDN ZXZABZ.

12. Маркова, А. А. Повышение инфраструктурной обеспеченности Сочи как мирового спортивного центра / А. А. Маркова, А. С. Марков // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2016. – № 2(17). – С. 90-97. – EDN WFLOXJ.

13. Митрафанова, С. М. Определение потенциала спортивно одаренных детей / С. М. Митрафанова, В. В. Рябчук, С. М. Сильчук // Известия Российской военно-медицинской академии. – 2020. – Т. 39, № S2. – С. 163-166. – EDN KNDRUE.

14. Мурсалимов, А. А. Организационно-педагогические условия деятельности региональных центров - сетевых партнеров образовательного центра "Сириус" / А. А. Мурсалимов // Ценности и смыслы. – 2020. – № 3(67). – С. 143-153. – DOI 10.24411/2071-6427-2020-10029. – EDN MILEYF.

15. Комплексная программа физического развития детей и предрасположенности к различным видам спорта / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова, К. С. Пигида // Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – С. 116-126. – EDN FWKDLE.

16. Олимпийское наследие Сочи 2014: физическая подготовленность школьников 12-13 лет / К. Г. Томилин, В. И. Фролов, В. О. Безякин [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 11(225). – С. 414-418. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p414-418. – EDN VBXCKT.

17. Организационно-педагогические условия подготовки спортивного резерва в Республиканском научно-образовательном центре "Академия успеха" / В. В. Кадакин, О. В. Четайкина, М. Ю. Кулебякина, Е. А. Якимова // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 6. – С. 96-98. – EDN YWYECO.

18. Павлова, Д. С. Образы российских городов в языковом сознании школьников / Д. С. Павлова // Когнитивные исследования языка. – 2021. – № 3(46). – С. 391-395. – EDN CBGPUO.

19. Соломахина, Т. Р. Оценка вовлеченности населения в массовый спорт в регионах центрального федерального округа / Т. Р. Соломахина, Е. А. Бобровский // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6, № 3(20). – С. 157-159. – EDN ZQKNAF.

20. Фролова, О. А. "Сириус. Кузбасс" - стартовая площадка для овладения школьниками спортивными профессиональными навыками / О. А. Фролова // Физическая культура в школе. – 2024. – № 3. – С. 49-52. – DOI 10.47639/0130-5581_2024_3_49-52. – EDN BNDJDG.

4.6. Театральные горизонты дополнительного образования: взгляд изнутри

Дополнительное и общее школьное образование: восполнение пробелов. В контексте дополнительного образования детей речь идет о занятиях, не входящих в обязательную школьную программу. Признавая фундаментальную роль школьного образования в формировании личности, следует отметить, что дополнительное образование, представленное творческими кружками, секциями и студиями, оказывает сопоставимое по значимости влияние на всестороннее развитие ребенка. Автор статьи не оспаривает колоссальную роль школьного образования в деле становления личности, однако признает, что, несмотря на стремление школы к всестороннему развитию ребенка, ее возможности в этом плане ограничены.

Не будет ошибочным предположение, что школа закладывает основу, а дополнительное образование эту основу «достраивает». Значимость дополнительного образования подчеркивается и Федеральным законом РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В нем дополнительное образование упоминается наравне с общим и профессиональным, что свидетельствует о его равноценности с этими видами образования [ФЗ «Об образовании РФ», ст. 10, п. 2].

В рамках современной российской образовательной системы дополнительное образование играет ключевую роль в удовлетворении индивидуальных потребностей детей и выявлении их скрытых талантов, которые школьная программа не всегда способна раскрыть. Так, школьные занятия физической культурой, несмотря на их важность, не могут обеспечить столь же глубокое развитие пластики, как специализированные танцевальные классы. Подобным образом, уроки изобразительного искусства или труда, хотя и способствуют развитию творческих навыков, не всегда позволяют в полной мере реализовать потенциал ребенка в области эстетического воспитания, стимулируя лишь ограниченное развитие воображения и фантазии. Школьное обучение, зачастую скованное системой оценивания и теоретической направленностью, накладывает ограничения на формирование целостного эстетического видения мира. Дополнительное образование призвано стать решением этой проблемы, предоставляя ребенку пространство для более глубокого и всестороннего развития.

Можно обратиться к статье А.К. Ковалева, опубликованной в материалах VIII Международной научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова. В своей статье он определяет: «…система общего образования имеет преимущественно вербальную, нетрудовую основу…» [Ковалев А.К., с. 26]. Теоретическая деятельность, направленная на усвоение теоретических знаний, приводит к закономерному результату – школьники не имеют личного интереса в такого рода познании. В учреждениях дополнительного образования наоборот, здесь много направлено на самостоятельное и, во многом, практическое получение знаний и навыков, будь то игра на музыкальных инструментах или рисование. «…в отличие от общего (базового) образования, формирующего у школьника начальные научные представления об окружающем мире

(которые, зачастую, он не знает куда применить), дополнительное образование детей «дает им в руки» прикладные знания, умения и навыки (которые можно сразу использовать в реальной жизни)» [Каргина З.А, с. 125].

Помимо вопросов, связанных с ограничением школьного обучения, встают важные проблемы, вызванные своего рода «закрепощением» воли ребенка. К сожалению, школы часто сталкиваются с необходимостью поиска новых методов заставить детей учиться, в то время как дополнительное образование опирается на их собственный интерес. Здесь также обращаемся к работе «Возрастание значимости дополнительного образования…»[1]. Сфера дополнительного образования дает ребенку свободу в выборе деятельности, и выбор этот зависит от личного интереса ребенка, от его индивидуальных особенностей, желаний, привычек и умений. Это предоставляет системе дополнительного образования значительное превосходство над школьной системой общего образования, где мотивация часто отсутствует, она заменяется «обязаловкой», которая не дает больших положительных эффектов.

К тому же дополнительное образование детей является и формой организации свободного времени школьников, что позволяет гармонично объединить учебную и досуговую деятельность. Таким образом, эта форма образования становится связующим звеном между формальным обучением и внеучебными занятиями.

Рассмотрим проблему многообразия педагогических методик в системе дополнительного образования. Анализ трудов, посвященных исследованию методических центров и их роли в помощи педагогам[2], говорит об активной работе по улучшению эффективности работы данной образовательной сферы. Уделяется внимание поиску и внедрению новых способов педагогической работы[3], деятельности по разработке пособий, направленных на повышение квалификации педагогов и эффективности их работы с детьми.

Таким образом, проблема вариативности педагогических методик находится в центре внимания специалистов, методистов и руководителей, методических центров и объединений. Обеспечение высокого уровня организации всегда гарантирует качество и доступность программ дополнительного образования для детей. Виден положительный результат в статистике, представленной Минпросвещения России в августе 2024 года: «Более 17,7 тыс. бесплатных центров и около 1,5 млн новых мест дополнительного образования создано в России по национальному проекту «Образование». Всего кружки и секции посещает более 19 млн школьников» [Минпросвещения России].

Игровой элемент в дополнительном образовании. В истории педагогической и психологической наук выделяются теоретические идеи, заключающиеся в развитии

---

[1] См.: *Ковалев А.К.* Возрастание значимости дополнительного образования для «человека, семьи, общества и государства» // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации: материалы VIII Международной научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». – Таганрог, 2023. – С. 26-29.;

[2] К этим трудам можно отнести следующие две работы, позволяющие говорить о развитии дополнительного образования детей – исследование 2008 года (см. *Петровская Н. А., Шаронин Ю. В.* Экспериментальная деятельность в сфере дополнительного образования детей); исследование 2019 года (*Бездетко К. А., Титова Т. А., Булганина А. Е., Хижная А. В., Булганина С. В.* Направления совершенствования системы дополнительного образования детей).

[3] См.: *Тасимова Н.В.* Электронное учебно-методическое пособие в дополнительном образовании // «Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы». Сборник материалов региональной научно-практической конференции в рамках цикла мероприятий, приуроченных к 100-летию дополнительного образования. – Ульяновск, 2018. – С. 253-259.;

игрового подхода к обучению. Константин Дмитриевич Ушинский еще в XIX веке настаивал на идее внедрения в педагогический процесс игровых элементов, которые способствовали бы развитию интереса детей, их познавательной активности и т.п. Продолжают развивать эту идею Выготский, Эльконин, Кавтарадзе, Хайдаров и другие[4].

«Перед педагогами ДОД стоит важная задача – совершенствовать процесс обучения таким образом, чтобы на занятиях кружка каждый воспитанник работал головой и руками активно и увлечённо, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития глубокого познавательного интереса» [Павлова М.И., с. 543]. Именно для решения данной задачи может быть привлечен игровой метод обучения.

Йохан Хёйзинга, известный мировой науке нидерландский историк и культуролог, разбирая культурную историю игровой деятельности, говорит об универсальности игры в культуре, о важной ее роли в том числе в социализации человека[5]. Поэтому, когда речь заходит о комплексном и многоаспектном характере игры, можно с уверенностью утверждать о ее большом значении и в образовательной деятельности. Игра, как форма деятельности, способна моделировать различные жизненные ситуации, что позволяет учащимся приобретать знания и навыки в интерактивной и увлекательной форме. Это способствует более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления.

Использование дидактических игр (игр, созданных непосредственно для решения образовательных задач и достижения поставленных системой целей) позволяет разностороннему развитию личности. В процессе игровой активности ребенок познает окружающий мир самостоятельно, без «жесткого диктата» воли педагога, который выполняет здесь лишь функцию регулирования и обеспечения деятельности ребенка в том направлении, которое необходимо для достижения целей образовательного процесса. В данном контексте роль координатора представляется крайне уместной, подходящей.

Игра должна стимулировать более самостоятельное развитие ребенка, приобретение полезных умений, навыков. Правильно выстроенный в образовательном плане игровой процесс способствует приобщению ребенка к социальным и культурным нормам и правилам, развитию его способностей в рамках творческого освоения и приобретения знаний.

И что, как не система дополнительного образования детей, может создать более полный комплекс взаимодействия образования и игры. Игровой компонент может быть реализован в полной мере только в дополнительном образовании. Игра это, прежде всего, свободная деятельность, имеющая малые ограничения и в соответствии с этим более динамичная и адаптируемая. Данная пластичность поддерживается дополнительным образованием, направленным на удовлетворение постоянно изменяющихся нужд ребенка.

Вслед за Григорьевым И.С.[6] и Павловой М.И.[7] утвердительно скажем о развитии и широком внедрении дидактических игр, игровых технологий. Потребность игровых технологий удовлетворяется в различных центрах и на методических площадках отечественного дополнительного образования. Вслед за авторами, выделим в пример

---

[4] См.: *Павлова М.И.* Игровые технологии в дополнительном образовании детей / М. И. Павлова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 543-546.

[5] Подобные теоретические положения Хёйзинги можно прочесть в книге *Хёзинга Йохан*. Homo ludens. Человек играющий.

[6] См.: *Григорьев И.С.* Игровые технологии в дополнительном образовании / И. С. Григорьев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6 (111.6). – С. 70-72.;

[7] См.: *Павлова М.И.* Игровые технологии в дополнительном образовании детей / М. И. Павлова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 543-546.

учреждения дополнительного образования, эффективно реализующие программу внедрения игровых технологий в образовательный процесс: ГБОУ ДОД РО ОЦДОД; ГБОУ «Воробьевы горы». Отдельно упомянем и активную публикацию методических материалов[8,9], отвечающих запросу на обогащение арсенала педагогических методик.

Детский театр – способ обучения и воспитания детей через искусство. Отправной точкой для развития детских театров в образовательных учреждениях Российской Федерации можно считать Поручение Президента Российской Федерации В.В. Путина от 24 сентября 2021 года № Пр-1806 о развитии и поддержке школьных театров. Именно этот документ положил начало целенаправленной и систематической государственной образовательной политики в сфере развития театрального творчества детей и молодежи. Также с 2021 года развернута системная работа по непосредственному созданию школьных театров. Подобная деятельность стала возможной благодаря тесному сотрудничеству Министерства Просвещения РФ с Министерством Культуры, Театральным институтом им. Б. Щукина, Российским движением школьников[10].

Как сообщает Федеральный портал «Российское образование», на момент 6 июня 2025 года число школьных театров составляет 41 359. Это колоссальная разница по сравнению с 2021 годом, когда их насчитывалось всего 3,8 тысячи[11]. Для облегчения методической и статистической работы разработан Всероссийский перечень (реестр) школьных театров[12].

При этом стоит учесть, что от этой большой цифры в 41,3 тысячи значительную долю составляют школьные театры, зарегистрированные формально, «для галочки». Это довольно распространенная практика (подобный вывод автор может сделать, опираясь на собственный опыт методической работы со школами).

Но обратимся теперь к другому аспекту, а именно – к комплексному воздействию театральной деятельности на развитие личности ребенка и разберемся в его значимости.

Начнем, пожалуй, с цитаты: «… театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, которые касаются формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания» [Громаздина, с. 24].

Когда речь шла о системе дополнительного образования детей, мы оговорили, что кружки, секции, студии помогают развить ребенка не только в узкой сфере детского творчества, будь то хореография или занятия живописью. Наоборот, они способствуют полноценному, системному развитию различных умений, навыков и качеств, необходимых для формирования личности (а ведь воспитательная функция является важной составляющей образовательного процесса). Так и театр.

Театральная деятельность фактически является одной из разновидностей игровой деятельности. Здесь, через театральную игру дети постигают культурные нормы и ценности («что такое хорошо», «что такое плохо»), узнают, что такое эмоциональное

---

[8] См.: Игровые технологии в системе дополнительного образования детей / Сборник методических материалов. – г. Сыктывкар: ГУДО РК «РЦЭО», 2022 г. – 64 с.;

[9] См.: Белан О.В. Использование игровых технологий в деятельности педагога дополнительного образования: методическая разработка / Белан О.В. – ст-ца Ярославская: МБОУДОД ДДТ станицы Ярославской, 2021 г. – 33 с.

[10] Запущена программа создания школьных театров. – Текст: электронный // Минпросвещения России: официальный сайт.

[11] Число школьных театров в России за три года увеличилось в 10 раз – до 41 359 // Новости портала «Российское образование».

[12] Реестр школьных театров // Центр всестороннего развития детей «Прогресс».

поведение и как правильно его выстраивать, в каком направлении, и т.п. Моделирование жизненных ситуаций и четко выстроенный воспитательный план педагога позволяет детям накопить опыт и способствовать постепенному формированию у них эмоционального интеллекта. Вживание в образы персонажей позволяет ребенку «изнутри» увидеть всю эмоциональную картину, прожить те чувства и испытать те эмоции, которые испытывает их персонаж по пьесе. Однако это зависит и от правильно выстроенной работы педагога. Многие жизненные ситуации для ребенка незнакомы, он не испытывал те переживания, которые мог бы испытать при конкретных обстоятельствах, что и затрудняет их понимание. Вот здесь роль педагога становится ключевой. Для успешной реализации воспитательной функции педагогу необходимо доступно объяснить и показать суть происходящего в сценарии, используя простые примеры.

При этом в театральном объединении, как и в любом кружке творческого направления дополнительного образования, важна активная форма получения знаний. Здесь ребенок не усваивает готовые знания, условно говоря, в пассивной форме, напротив, под наставничеством педагога он приобретает эти знания самостоятельно.

Обратимся к тому, какими качествами должен обладать ребенок для эффективной творческой самореализации в театральной деятельности.

Во-первых, развитое внимание. Собранность и концентрированность на своей деятельности это важные навыки, которые необходимы для обеспечения успеха.

Фантазия, воображение, творческое мышление. Важные навыки, позволяющие юному артисту вжиться в роль, органично пребывать в заданных педагогом-режиссером предлагаемых обстоятельствах.

Третье – коммуникативность. Постоянное взаимодействие с людьми, такими же артистами-школьниками на занятиях, тренингах, в постановках. Без навыков общения с другими людьми не может идти речь о создании прочной основы для командной работы, важной составляющей театральной деятельности.

Трудолюбие – ключевое качества для любого актера. Постоянное совершенствование навыков и умений, так необходимое актеру, требует значительных усилий.

Перечисление можно продолжить, однако остановимся на упомянутых качествах. Постоянная работа над собой – ключевой элемент системы сценического искусства, актерского мастерства по К.С. Станиславскому[13]. Если обратить внимание, то становится очевидно, что эти качества ценны не только в театральной работе. Любая сфера деятельности человека предъявляет аналогичные требования. Эти же качества требует от нас и образовательная деятельность.

Следовательно, с уверенностью утверждаем, что театральное искусство имеет важное значение в развитии и воспитании личности ребенка, и при этом в рамках учебного процесса. Усердие, концентрация внимания и коммуникативность – залог успешной деятельности любого ученика. Дополнительное образование, имеющее возможность применения игровых театральных подходов, отвечает этой потребности образовательной системы.

[13] С теоретическими положениями, ставшими основой не только российской, но и мировой системы театрального искусства можно ознакомиться в книге *Станиславский К.С.* Работа актера над собой в творческом процессе воплощения.

Театральное искусство способствует всестороннему развитию ребенка, формируя важные навыки и качества. Активная театральная деятельность требует от ученика максимальной концентрации внимания, что положительно сказывается на его успеваемости в целом.

Как можно добиться этой цели – это рассмотрим более подробно в следующем разделе.

Театральный тренинг как метод воспитания личности. Фундамент театральной педагогики был заложен еще в период Античности. Театр, в целом, имеет глубоки исторические корни – само понятие театр и его суть, форма зарождаются в Древней Греции. Греки считали, что театр позволяет воспитать гражданина посредством театрального искусства. Затем в эпоху Средневековья театр претерпевает изменения и переходит со сцены, являющейся посредником между зрителем и актером, на городскую рыночную площадь. Теперь действие разворачивается в самом центре событий. При этом образовательный, воспитательный, компонент театра не исчез. В монастырских школах театральная игра становится хорошим способом изучения библейских сюжетов и погружения в них. Ренессанс становится буквально возрождением античной идеи о воспитательной функции театра [Поскакалова, с. 97-98].

Формирование и развитие российской театральной педагогики началось еще в XVII веке [Поскакалова, с. 99]. Однако системный подход к театральной педагогике формируется в конце XIX – начале XX вв. Появление системы актерского мастерства К.С. Станиславского, педагогической системы А.С. Макаренко – все это в сочетании оказало огромное влияние на развитие театральной педагогики. Благодаря этим двум личностям российская театральная педагогика приобрела новые и более продуктивные методики.

Именно благодаря этому на современном этапе развития театральной образовательной деятельности мы имеем большой объем как теоретических знаний, так и, на практике, театральных тренингов, которые можем применять в детских театральных кружках, студиях, объединениях.

Данные театральные тренинги помогают не только в развитии творческого таланта, сценического мастерства. Через них педагог театрального объединения имеет возможность выстраивания воспитательного процесса.

Уже оговорено, какими качествами должен обладать актер для успешного выступления. Так, коммуникативность. Она выстраивается на взаимодействии между партнерами по сцене. Это взаимодействие является важной составляющей актерской деятельности. Актер должен всегда держать связь с партнером, должен сохранять реалистичную, органичную, картину жизни персонажей на сцене. Для этого между партнерами необходима атмосфера доверия и понимания, взаимопомощи. Благодаря этому можно добиться отличного результата при постановке любой сценки или целого спектакля. Для развития подобных навыков есть тренинги.

Например, ***упражнение «Молекула».*** Вся группа двигается по сцене в хаотичном порядке, при этом не сталкиваясь друг с другом, никого не задевать. При этом задание дополняется условием: при встрече с партнером на площадке необходимо остановится, задержать свой взгляд на человеке, потом продолжить то же хаотичное движение. Упражнение можно усложнять дополнительными условиями.

Упражнение «Баланс». Участникам необходимо в паре установить баланс (равновесие).

1. Стоя лицом к лицу, держась за руки, постепенно отдаляться друг от друга корпусом, но при этом ноги стоят на месте. Необходимо сохранять баланс. Усложняется задание тем, что одну руку ученики расцепляют.

2. Сесть лицом друг к другу и держась за руки одновременно встать.

3. Первый становится спиной к своему партнёру, и должен будет медленно падать, второй стоит сзади и должен будет поймать первого.

Упражнение «Эхо». Двое в центре становятся спиной друг к другу, так, чтобы каждый служил для другого «стенкой», к которой прислонился партнер. Один из актеров начинает рассказывать о себе – все, что посчитает нужным. Задача другого повторять за ним каждое слово. Первый должен говорить медленно, чтобы «эхо» успело за ним повторить. Затем роли меняются.

Это развивает внимание и усиливает взаимодействие с партнером на сцене. При проведении подобных упражнений педагогу рекомендуется также использовать понятные для детей объяснения: как это упражнение поможет не только на сцене, но и в обыденной жизни, почему, зачем оно необходимо и т.п. Важно донести ребенку не просто сценическую суть упражнений, но и их воспитательную составляющую.

Внимание – качество, без которого нельзя обойтись при выполнении любого вида деятельности (будь то творческая, трудовая; в независимости от формы – пассивная или активная).

Упражнение «Переходы». «Суть его такова, что ребята встают в круг, внутри него встает «ведущий». Его задача заключается в наблюдении за своими товарищами и запоминании всех, как можно более мелких, деталей их образа: это и цвет волос, и какие брюки на них надеты, какого цвета узоры на рубашке, туфли или кеды являются сейчас их обувью и т.п. Во время этого тренинга весь круг детей небыстро ходит, по окончании выделенного времени на запоминание, все останавливаются, «ведущий» закрывает глаза и ему называют человека, которого он должен описать» [Кипкаев, с. 17].

Упражнение «На запоминание». Ребята садятся в круг, объясняется задание – ведущий начинает, называя любое слово, следующий в кругу, по очереди, повторяет слово, сказанного предыдущим участником, и добавляет собственное слово. Таким образом, процесс продолжается. Последнему участнику в кругу необходимо будет запомнить и воспроизвести в правильном порядке все слова, названные его предшественниками.

Упражнение «Повтори ритм». Ведущий делает хлопки разной вариативности темпа и ритма. Ребята должны повторить его. С каждым разом вариации усложняются, что поддерживает и усиливает интерес участников.

И это только небольшая часть тех тренингов, которые можно использовать на занятиях в театральном кружке в учреждении дополнительного образования. Большое число тренингов по развитию речи, дикции, артикуляционного аппарата; по развитию пластичности ребенка; по развитию творческого детского воображения и т.д., и т.п.

Данные тренинги оказывают всестороннюю поддержку театральному педагогу не только сформировать актерские навыки у непрофессиональных артистов-школьников, но и оказывать влияние на личностное воспитание детей.

Постижение театрального искусства позволяет развить эстетическое восприятие действительности у детей, развить инициативность ребенка, сформировать логику и связанную речь.

Применяя методы театральной педагогики, руководитель театрального кружка получает возможность участия в формировании гармоничной и творчески активной личности.

Театральное искусство благоприятно сказывается на образовательном процессе. Применение методов и практик, заимствованных из театральной педагогики, способствует созданию полноценной воспитательной системы, оказывающей положительное влияние на личностное становление ребенка.

Театр способствует комплексному развитию подрастающего поколения. Эффективно вовлечение детей в процесс самопознания и самовыражения, формирование навыков коммуникации и партнерства – все это важные составляющие социализации. Через театральную игру и сценическое перевоплощение ребенок расширяет эмоциональный интеллект.

Список литературы

1. Бездетко К.А., Титова Т.А., Булганина А.Е., Хижная А.В., Булганина С.В. Направления совершенствования системы дополнительного образования детей // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №6 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-sovershenstvovaniya-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey (дата обращения: 29.09.2025).

2. Белан О.В. Использование игровых технологий в деятельности педагога дополнительного образования: методическая разработка / Белан О.В. – ст-ца Ярославская: МБОУДОД ДДТ станицы Ярославской, 2021 г. – 33 с.

3. В России более 19 млн школьников ходят в кружки и секции. – Текст: электронный // Минпросвещения России: официальный сайт. – URL: https://edu.gov.ru/press/8723/v-rossii-bolee-19-mln-shkolnikov-hodyat-v-kruzhki-i-sekcii/ (дата обращения: 29.09.2025).

4. Григорьев И.С. Игровые технологии в дополнительном образовании / И. С. Григорьев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6 (111.6). – С. 70-72. – URL: https://moluch.ru/archive/111/27728. (дата обращения: 19.10.2025).

5. Громаздина К. А. Театрализованная деятельность как средство развития детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования // Вестник науки. 2020. №6 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo (дата обращения: 30.10.2025).

5. Запущена программа создания школьных театров. – Текст: электронный // Минпросвещения России: официальный сайт. – URL: https://edu.gov.ru/press/4430/zapuschena-programma-sozdaniya-shkolnyh-teatrov/ (дата обращения: 19.10.2025).

6. Игровые технологии в системе дополнительного образования детей / Сборник методических материалов. – г. Сыктывкар: ГУДО РК «РЦЭО», 2022 г. – 64 с.

7. Каргина З.А. Воспитательные аспекты дополнительного образования детей // Актуальные вопросы современной науки. 2013. №27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnye-aspekty-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey (дата обращения: 29.09.2025).

8. Кипкаев Н.А. Повышение заинтересованности учащихся в театральной сфере путем проведения театральных тренингов / Н. А. Кипкаев. – Текст: непосредственный //

Образование и воспитание. – 2025. – № 2 (54). – С. 17-20. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/282/9856 (дата обращения: 19.10.2025).

9. Ковалев А.К. Возрастание значимости дополнительного образования для «человека, семьи, общества и государства» // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации: материалы VIII Международной научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». – Таганрог, 2023. – С. 26-29.

10. Павлова М.И. Игровые технологии в дополнительном образовании детей / М. И. Павлова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 543-546. – URL: https://moluch.ru/archive/64/10338. (дата обращения: 19.10.2025).

11. Петровская Н.А., Шаронин Ю.В. Экспериментальная деятельность в сфере дополнительного образования детей // Сервис в России и за рубежом. 2008. №5. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-deyatelnost-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey (дата обращения: 16.10.2025).

12. Поскакалова, Т.А. (2021). История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт. Современная зарубежная психология, 10(2), 96–104. - URL: https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100210 (дата обращения: 30.10.2025).

13. Реестр школьных театров // Центр всестороннего развития детей «Прогресс». – URL: https://прогресс.дети/reestry/reestr-shkolnyh-teatrov/ (дата обращения: 30.10.2025).

14. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения: Дневник ученика / Константин Станиславский. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 416 с. – (Азбука-классика. Non-Fiction).

15. Тасимова Н.В. Электронное учебно-методическое пособие в дополнительном образовании // «Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы». Сборник материалов региональной научно-практической конференции в рамках цикла мероприятий, приуроченных к 100-летию дополнительного образования. – Ульяновск, 2018. – С. 253-259.

16. Хёйзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

17. Число школьных театров в России за три года увеличилось в 10 раз – до 41 359 // Новости портала «Российское образование». – URL: https://edu.ru/news/glavnye-novosti/chislo-shkolnyh-teatrov-v-rossii-za-tri-goda-uveli/ (дата обращения: 30.10.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

В.В. Синявский, Б.А. Федоришин
«Коммуникативные и организаторские способности, КОС-1» (1980)

№	Вопрос	Да	Нет
1	Много ли у тебя друзей, с которыми ты постоянно общаешься?		
2	Часто ли тебе удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими твоего мнения?		
3	Долго ли тебя беспокоит чувство обиды, причиненное кем-то из твоих товарищей?		
4	Всегда ли тебе трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?		
5	Есть ли у тебя стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?		
6	Нравится ли тебе заниматься общественной работой?		
7	Верно ли, что тебе приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?		
8	Если возникли какие-либо помехи в осуществлении твоих намерений, то легко ли ты отступаешь от них?		
9	Легко ли ты устанавливаешь контакты с людьми, которые значительно старше тебя по возрасту?		
10	Любишь ли ты придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?		
11	Трудно ли тебе влиться в новую компанию?		
12	Часто ли ты откладываешь на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?		
13	Легко ли тебе удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?		
14	Стремишься ли ты добиваться, чтобы твои товарищи действовали в соответствии с твоим мнением?		
15	Трудно ли тебе осваиваться в новом коллективе?		
16	Верно ли, что у тебя не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?		
17	Стремишься ли ты при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?		
18	Часто ли в решении важных дел ты принимаешь инициативу на себя?		
19	Раздражают ли тебя окружающие люди и хочется ли тебе побыть одному?		
20	Правда ли, что ты обычно плохо ориентируешься в незнакомой для вас обстановке?		
21	Нравится ли тебе постоянно находиться среди людей?		
22	Возникает ли у тебя раздражение, если не удается закончить начатое дело?		
23	Испытываешь ли ты чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?		
24	Правда ли, что ты утомляешься от частого общения с товарищами?		
25	Любишь ли ты участвовать в коллективных играх?		
26	Часто ли ты проявляешь инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы твоих товарищей?		
27	Правда ли, что ты чувствуешь себя неуверенно среди малознакомых тебе людей?		
28	Верно ли, что ты редко стремишься к доказательству своей правоты?		
29	Полагаешь ли ты, что тебе не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую тебе компанию?		
30	Принимаешь ли ты участие в общественной работе в школе?		
31	Стремишься ли ты ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?		
32	Верно ли, что ты не стремишься отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято твоими товарищами?		

33	Чувствуешь ли ты себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?		
34	Охотно ли ты приступаешь к организации различных мероприятий для своих товарищей?		
35	Правда ли, что ты не чувствуешь себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?		
36	Часто ли ты опаздываешь на уроки или прогулки с друзьями?		
37	Верно ли, что у тебя много друзей?		
38	Часто ли ты смущаешься, чувствуешь неловкость при общении с малознакомыми людьми?		
39	Правда ли, что тебя пугает перспектива оказаться в новом коллективе?		
40	Правда ли, что ты не очень уверенно чувствуешь себя в окружении большой группы своих товарищей?		

Приложение 2

А.Н. Лутошкин «Я – лидер»

1 – Полностью согласен
2 – Скорее согласен
3 – Трудно сказать
4 – Не согласен
5 – Полностью не согласен

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Я не теряюсь и не сдаюсь в трудных ситуациях.					
2	Мои действия направлены на достижения понятной мне цели.					
3	Я знаю, как преодолевать трудности.					
4	Люблю искать и пробовать новое.					
5	Я легко могу убедить в чём-то моих товарищей.					
6	Я знаю, как вовлечь моих товарищей в общее дело.					
7	Мне нетрудно добиться того, чтобы все хорошо работали.					
8	Все знакомые относятся ко мне хорошо.					
9	Я умею распределять свои силы в учёбе и труде.					
10	Я могу чётко ответить на вопрос, чего хочу от жизни.					
11	Я хорошо планирую своё время и работу.					
12	Я легко увлекаюсь новым делом.					
13	Мне легко установить нормальные отношения с товарищами.					
14	Организуя товарищей, я стараюсь заинтересовать их.					
15	Ни один человек не является для меня загадкой.					
16	Считаю важным, чтобы те, кого я организую, были дружными.					
17	Если у меня плохое настроение, я могу не показывать это окружающим.					
18	Для меня важно достижение цели.					
19	Я регулярно оцениваю свою работу и свои успехи.					
20	Я готов рисковать, чтобы испытать новое.					
21	Первое впечатление, которое я произвожу, обычно хорошее.					
22	У меня всегда всё получается.					
23	Хорошо чувствую настроение своих товарищей.					
24	Я умею поднимать настроение в группе своих товарищей.					
25	Я могу заставить себя утром делать зарядку, даже если мне этого не хочется.					
26	Я обычно достигаю того, к чему стремлюсь.					
27	Не существует проблемы, которую я не могу решить.					
28	Принимая решение, перебираю различные варианты.					
29	Я умею заставить любого человека делать то, что считаю нужным.					
30	Я умею правильно подобрать людей для организации какого-либо дела.					
31	В отношении с людьми я достигаю взаимопонимания.					
32	Стремлюсь к тому, чтобы меня понимали.					
33	Если в работе у меня встречаются трудности, то я не опускаю руки.					
34	Я никогда не поступлю так, как другие.					
35	Я стремлюсь решить все проблемы поэтапно, не сразу.					
36	Я никогда не поступал так, как другие.					
37	Нет человека, который устоял бы перед моим обаянием.					
38	При организации дел я учитываю мнение товарищей.					
39	Я нахожу выход в сложных ситуациях.					
40	Считаю, что товарищи, делая общее дело, должны доверять друг другу.					
41	Никто и никогда не испортит мне настроение.					
42	Я представляю, как завоевать авторитет среди людей.					

43	Решая проблемы, использую опыт других.					
44	Мне неинтересно заниматься однообразным, рутинным делом.					
45	Мои идеи охотно воспринимаются моими товарищами.					
46	Я умею контролировать работу моих товарищей.					
47	Умею находить общий язык с людьми.					
48	Мне легко удаётся сплотить моих товарищей вокруг какого-либо дела.					

Приложение 3

Цифровая эмпатия и педагогическая ответственность: концептуальный словарь научной школы ADP–FFT

1. Цифровая эмпатия – гуманистический принцип цифровой педагогики, при котором технология используется не для контроля, а для понимания эмоционального состояния обучающегося.

В цифровой эмпатии данные становятся способом соучастия, алгоритмы – инструментом доверительного педагогического взаимодействия.

Функция: перевод цифровых сигналов в педагогическое сочувствие, создание "мягкого интерфейса доверия" между ребёнком и системой.

Параметры реализации:

- индивидуальные эмоциональные профили ADP–FFT;
- педагогические микроинтервенции (SEL-практики);
- обратная связь через «Превентологический семафор».

2. Педагогическая ответственность – способность педагога осознанно интерпретировать цифровые данные и принимать решения, исходя не из формальной инструкции, а из этики доверия и гуманизма.

Смысл: переход от «учёта» к «пониманию», от цифры – к ребёнку.

Это компетенция педагога будущего: не только знать, но и чувствовать последствия своих аналитических действий.

3. Спектральный след (ADP–FFT). Спектральный след – цифровой отпечаток эмоционально-поведенческой динамики обучающегося, выявляемый методом **ADP–FFT (Analysis of Dynamic Patterns – Fast Fourier Transform)**.

Психолого-педагогическое значение:

- частотная структура ответов отражает когнитивную нагрузку и эмоциональную устойчивость;
- спектральная когерентность класса служит показателем педагогического климата;
- аномальные пики и ритмы – индикаторы деструктивных тенденций (АДП).

Применение: диагностика группового эмоционального фона, мониторинг саморегуляции, оценка педагогической среды.

4. Феномен социальной симметрии ответов

Социальная симметрия ответов – спектрально и статистически выраженный феномен высокой корреляции (> 0.97) и низкой энтропии (< 2 бит) анкетных данных, возникающий при доминировании **внешней мотивации (ВН)** и ориентации учащихся на "социально-желательные" ответы.

Интерпретация: не ошибка диагностики, а **показатель потери аутентичности** – когда дети отвечают "как нужно", а не "как чувствуют".

Педагогическое значение: свидетельствует о дефиците доверия, эмоциональной открытости и фасилитации процедуры СПТ; является **зоной эмпатического сопровождения**, а не исключения из анализа.

5. Эмоциональная фасилитация

Эмоциональная фасилитация – педагогический процесс создания атмосферы доверия и принятия, предшествующий диагностике, направленный на снижение тревоги и повышение искренности ответов обучающихся.

Методы:

- эмпатическая беседа “нет правильных ответов”;
- практика «Молекула эмоции»;
- микроинтервенции: «Пауза», «Три вдоха перед решением», «Ошибаться можно».

Эффект: рост энтропии ответов на 0.3–0.4 бит, снижение лаговой автокорреляции на 0.1–0.2,
повышение доверия и саморегуляции учащихся.

6. Превентологический семафор – визуально-аналитический инструмент педагогической интерпретации данных ADP–FFT.

Функция: перевод аналитики в педагогическое действие. Каждому сигналу соответствует микроинтервенция (SEL-модуль), обеспечивающая **не контроль, а поддержку**.

7. Эмпатическая педагогическая аналитика

Эмпатическая аналитика – интеграция цифрового анализа, педагогического мышления и этики доверия, при которой педагог становится медиатором между алгоритмом и личностью.

Ключевая формула образовательной системы: “От наблюдения к действию, от данных – к смыслу, от контроля – к соучастию.”

8. Методологическая основа

Философские основания: гуманистическая педагогика (Выготский, Сухомлинский, Роджерс), цифровой гуманизм (Флориди, Рива), педагогика эмпатии (OECD Learning Compass).

Методологическая триада:

- спектральный анализ (ADP–FFT);
- психолого-педагогическая интерпретация (LifeRisk);
- гуманистическое действие (эмпатические микроинтервенции).

9. Ключевые цитаты для последующих публикаций

“Цифровой след – это не данные, это эмоциональное эхо личности.” *(Солодова Е. В., 2025)*

“Низкая энтропия не означает ложь, она означает страх быть собой.”

“ADP–FFT делает видимыми не риски, а моменты, когда ребёнку нужна поддержка.”

Приложение 4

Практические кейсы по реализации структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ООП

1. Кейсы для педагогов (учителей-предметников, классных руководителей)

Кейс 1: «Первый опыт инклюзии в общеобразовательном классе»

- Ситуация: в 5-й класс общеобразовательной школы поступил ученик с расстройством аутистического спектра (РАС). Он имеет сохранный интеллект, но испытывает трудности с коммуникацией, соблюдением неявных социальных правил и резко реагирует на изменения в расписании. На уроке может начать раскачиваться или громко комментировать свои действия.

- Задача: организовать учебный процесс с учетом особых образовательных потребностей ученика, обеспечив его включенность в класс и освоение программы.

- Ошибочная реакция: требовать от ребенка «сидеть смирно и молчать», делать замечания при всех, интерпретировать его поведение как неуважение или недостаток воспитания.

Правильные действия (на основе модели):

1. Опора на ресурсную зону: заранее согласовать с тьютором или психологом возможность временного выхода ребенка в ресурсную зону (сенсорную комнату) при нарастании тревоги.

2. Визуальная поддержка: использовать визуальное расписание, чек-листы с этапами выполнения задания, чтобы снизить тревожность от неопределенности.

3. Адаптация заданий: давать задания в той же форме, но уменьшить их объем (например, решить не 10, а 5 задач по математике). Оценивать не скорость, а качество выполнения.

4. Информирование класса: провести с классом (в отсутствие ученика) беседу о том, что все люди разные, и обсудить, как можно помочь новому другу чувствовать себя комфортно.

Кейс 2: «Ребенок с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) на уроке литературы»

- Ситуация: ученица 3-го класса с дизартрией (тяжелое нарушение звукопроизношения) очень стесняется отвечать устно, хотя знает материал и прекрасно излагает мысли письменно. При попытке вызвать ее к доске девочка молчит, опускает голову, может расплакаться.

- Задача: создать ситуацию успеха и обеспечить возможность демонстрации знаний без психологической травмы.

Правильные действия:

1. Альтернативные средства коммуникации: заранее предложить девочке варианты ответа: письменная работа, презентация, выбор ответа «да/нет», использование карточек.

2. «Правило поднятой руки»: договориться, что учитель не будет вызывать ее к доске против воли, но всегда с радостью выслушает, если она сама поднимет руку и захочет ответить.

3. Акцент на сильных сторонах: давать задания, где она может блеснуть своими способностями (написание сочинений, творческие проекты, работа в группе в роли «исследователя» или «оформителя»).

4. Взаимодействие со специалистами: узнать у логопеда МБОУ «Образовательный центр «Созвездие», над какими именно навыками ведется работа, и тактично поддерживать их на своем уроке.

2. Кейсы для педагогов-психологов

Кейс 3: «Диагностика и построение индивидуального маршрута для ребенка с ЗПР»

- Ситуация: ученик 2-го класса направлен на консультацию в связи со стойкой неуспеваемостью. На занятиях пассивен, быстро устает, задания выполняет только при индивидуальной поддержке учителя. По заключению ПМПК – задержка психического развития (вариант 7.2).

- Задача: провести углубленную диагностику и разработать рекомендации для построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

- Действия:

1. Комплексная диагностика: провести нейропсихологическое обследование (произвольность, внимание, память, пространственные представления), оценить эмоционально-волевую сферу.

2. Анализ ресурсов и дефицитов: выявить, что основной дефицит – в регуляторном компоненте (не может самостоятельно планировать действие и контролировать его выполнение), при этом наглядно-образное мышление относительно сохранно.

3. Разработка ИОМ: составить рекомендации для учителя:

- Дробить большое задание на мелкие этапы с пошаговой инструкцией.

- Использовать опоры, схемы, алгоритмы.

- Включать в урок кинестетические разминки для снятия утомления.

- Формировать учебную мотивацию через игровые приемы и ситуации выбора.

4. Организация коррекционно-развивающих занятий: включить ребенка в групповые занятия по развитию эмоционального интеллекта и индивидуальные – по развитию программирования и контроля.

Кейс 4: «Работа с родительской тревожностью»

- Ситуация: мама ребенка с ОВЗ (НОДА) постоянно требует к нему особого отношения, контролирует каждое действие педагогов, выступает против любых форм групповой работы, опасаясь, что его обидят.

- Задача: снизить уровень родительской тревожности, выстроить партнерские отношения, вовлечь маму в единую команду сопровождения.

- Действия:

1. Активное слушание: дать маме возможность выговориться, выразить все свои страхи. Применить технику эмпатийного слушания: «Я понимаю, как вам тревожно за сына, вы хотите оградить его от любых трудностей».

2. Просвещение: объяснить концепцию «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского. Показать, что именно в безопасной, но не тепличной среде ребенок учится справляться с трудностями и становится сильнее.

3. Включение в процесс: предложить маме посильную роль в жизни класса (помощь в подготовке праздников, создание фотоотчетов), чтобы она на практике увидела поддерживающую атмосферу.

4. Организация родительского клуба: пригласить ее в родительский клуб на базе «Созвездия», где она сможет получить поддержку от других родителей, находящихся в похожей ситуации.

3. Кейсы для социальных педагогов

Кейс 5: «Межведомственное взаимодействие для ребенка из семьи в ТЖС»

- Ситуация: ученик 6-го класса с диагнозом «СДВГ» систематически пропускает уроки, выглядит неряшливо, учебные принадлежности в плохом состоянии. Классный руководитель сообщает, что в семье сложная обстановка, родители злоупотребляют алкоголем.

- Задача: обеспечить межведомственное взаимодействие для защиты прав ребенка и оказания комплексной помощи семье.

- Действия:

1. Сбор и анализ информации: посещение семьи на дому (совместно с классным руководителем), аккуратная фиксация условий проживания.

2. Информирование органов системы профилактики: подготовка и направление официального информационного письма в органы опеки и попечительства с описанием выявленной ситуации.

3. Координация помощи:

- школа: организация бесплатного горячего питания, помощь психолога.

- опека: работа с родителями, установление контроля.

- МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»: подключение ребенка к программе социально-трудовой адаптации, консультация психиатра.

- Центр социальной защиты: оказание материальной помощи.

4. Кураторство случая: социальный педагог выступает координатором, отслеживая выполнение плана помощи и динамику ситуации.

4. Кейсы для родителей

Кейс 6: «Выбор образовательного маршрута: инклюзивный класс или коррекционный?»

- Ситуация: родители ребенка с ЗПР получили заключение ПМПК с рекомендацией обучения по адаптированной программе (вариант 7.1 или 7.2). Стоит выбор: остаться в инклюзивном классе по месту жительства или перевестись в класс коррекционно-развивающего обучения в МБОУ «Образовательный центр «Созвездие».

- Задача: принять взвешенное решение, учитывая интересы ребенка.

- Правильные действия:

1. Изучить условия: посетить оба образовательных учреждения. Узнать, какие специальные условия созданы в инклюзивном классе (есть ли тьютор, дефектолог, какова наполняемость класса). Оценить ресурсы «Созвездия» (междисциплинарная команда, оборудованные кабинеты, меньшая наполняемость групп).

2. Определить приоритеты: чего на данном этапе больше нужно ребенку? Интенсивной коррекционной помощи («Созвездие») или максимальной социальной интеграции (инклюзивный класс)?

3. Взвесить риски и ресурсы: готов ли учитель в общеобразовательной школе работать по АООП? Сможет ли ребенок в «Созвездии» затем вернуться в общеобразовательную школу?

4. Принять гибкое решение: рассмотреть возможность начать обучение в ресурсном классе «Созвездия» для интенсивной коррекции, с последующей постепенной интеграцией в школу по месту жительства.

Кейс 7: «Сотрудничество со школой, а не противостояние»

- Ситуация: родитель недоволен тем, как учитель обращается с его ребенком с ОВЗ, считает, что педагог предвзят и не учитывает особенности.

- Задача: выстроить конструктивный диалог со школой для решения проблемы.

- Действия:

1. От эмоций к фактам: прекратить обвинения. Вместо «Вы плохо учите моего ребенка!» сказать: «Я заметил, что у моего сына не получается справляться с заданиями на уроке. Давайте вместе подумаем, чем мы можем ему помочь».
2. Официальный запрос на ППк: написать заявление на имя директора с просьбой провести заседание психолого-педагогического консилиума (ППк) для разработки/корректировки ИОМ ребенка.
3. Прийти на консилиум с предложениями: подготовить свои наблюдения и пожелания. Принести заключения специалистов из «Созвездия».
4. Заключение договоренностей: вместе с командой специалистов школы и МБОУ «Образовательный центр «Созвездие» определить конкретные шаги, распределить зоны ответственности и назначить дату следующей встречи для оценки результатов.

Эти кейсы наглядно демонстрируют, как теоретические принципы структурно-функциональной модели работают в реальной практике для каждого участника инклюзивного процесса.

Приложение 5

Рекомендации по применению интегративного подхода в рамках реализации структурно-функциональной модели образовательной среды для обучающихся с ООП

Интегративный подход предполагает синтез знаний и методов из различных научных дисциплин и практик для создания целостной системы сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). На основе анализа представленной модели и опыта г.о. Красногорск сформулированы следующие рекомендации:

1. Организационно-управленческий уровень

1.1. Создание междисциплинарных команд (МДК)

- Рекомендация: в каждой образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, создать постоянные МДК в составе: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог, медицинский работник, тьютор (при необходимости), классный руководитель.

- Практическая реализация:

- закрепить положение о МДК в локальных актах образовательной организации.

- определить единый «консилиумный день» для плановых встреч и ведения документации (например, карты сопровождения учащегося).

- внедрить модель «куратора случая» для сложных случаев, когда один из специалистов координирует всю работу с ребенком и его семьей.

1.2. Разработка интегрированных индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ)

- Рекомендация: преодолеть ведомственную разобщенность при проектировании ИОМ, объединив коррекционно-развивающие, учебные и реабилитационные цели.

- Практическая реализация:

- использовать единый бланк ИОМ, включающий разделы: «Заключение и рекомендации ПМПК», «Образовательные цели (учитель)», «Коррекционные цели (дефектолог/логопед)», «Психологические цели (психолог)», «Социальные цели (социальный педагог)», «Медицинские рекомендации».

- проводить стартовые, промежуточные и итоговые заседания МДК по каждому ИОМ для оценки динамики и корректировки плана.

1.3. Организация сетевого взаимодействия

- Рекомендация: выстроить эффективные горизонтальные связи между образовательными организациями, ресурсными центрами (такими как МБОУ «Созвездие»), учреждениями здравоохранения и социальной защиты.

- Практическая реализация:

- разработать и утвердить на муниципальном уровне регламенты межведомственного взаимодействия.

- создать общую базу данных (с соблюдением закона о защите персональных данных) о ресурсах и услугах для детей с ООП в округе.

- реализовывать партнерские проекты, подобные проекту «Единое коррекционно-развивающее пространство» в г.о. Красногорск.

2. Содержательно-методический уровень

2.1. Интеграция образовательных и коррекционных технологий

- Рекомендация: обеспечить взаимопроникновение общепедагогических и специальных методик обучения. Учитель-предметник должен владеть базовыми приемами коррекционной педагогики, а специалисты (дефектологи, логопеды) – понимать логику и содержание учебного предмета.

- Практическая реализация:

- внедрить модель «включенного специалиста», когда дефектолог или логопед присутствует на уроке и помогает адаптировать материал «здесь и сейчас».

- проводить совместные семинары и мастер-классы для педагогов и специалистов по темам: «Адаптация учебного текста для детей с ЗПР», «Использование визуальных опор на уроках истории», «Развитие регулятивных УУД у детей с РАС в рамках учебного процесса».

2.2. Внедрение технологий универсального дизайна обучения (УДО)

- Рекомендация: проектировать учебный процесс и образовательную среду изначально ориентированными на максимально широкий круг обучающихся.

- Практическая реализация:

- предоставлять информацию в разных форматах (текст, аудио, видео, инфографика).

- давать ученикам разнообразные способы для демонстрации знаний (устный ответ, презентация, проект, тест, творческая работа).

- использовать гибкие формы занятий, чередуя индивидуальную, групповую и фронтальную работу.

2.3. Интеграция диагностических данных

- Рекомендация: формировать целостное представление о ребенке на основе синтеза данных клинико-психологической, нейропсихологической и педагогической диагностики.

- Практическая реализация:

- проводить комплексные диагностические недели с участием всех специалистов.

- использовать единый диагностический инструментарий (например, методику Л.А. Ясюковой для прогноза трудностей обучения, нейропсихологические пробы) для получения сопоставимых данных.

- составлять интегративное заключение по результатам диагностики, где каждый специалист дает свою часть интерпретации, а куратор сводит данные в единую картину.

3. Психолого-педагогическое сопровождение

3.1. Интеграция направлений работы психолога

- Рекомендация: синтезировать в работе педагога-психолога когнитивно-поведенческий, нейропсихологический и гуманистический подходы.

- Практическая реализация:

- проводить занятия, где одновременно решаются задачи развития когнитивных функций (через нейропсихологические упражнения) и формирования социальных навыков (через ролевые игры и групповые дискуссии).

- в работе с тревожностью использовать и методы арт-терапии (для отреагирования эмоций), и когнитивные техники (для работы с негативными установками).

3.2. Социально-психологическая интеграция ребенка в коллектив

- Рекомендация: работать не только с ребенком с ООП, но и с социальной средой – классом, педагогическим коллективом, родительским сообществом.

- Практическая реализация:

- реализовывать программы «Уроки доброты» и инклюзивные проекты, объединяющие детей с разными образовательными потребностями (совместные театральные постановки, научные квесты, спортивные праздники).

- организовывать родительские клубы и тренинги для педагогов, направленные на формирование инклюзивной культуры и компетентности.

4. Работа с семьей

4.1. Интеграция семьи в команду сопровождения

- Рекомендация: рассматривать родителей как полноправных партнеров и экспертов по своему ребенку.

- Практическая реализация:

- вовлекать родителей в процесс обсуждения и корректировки ИОМ.

- предоставлять родителям «домашние задания» от специалистов, согласованные с образовательными целями учителя.

- создавать условия для взаимопомощи и обмена опытом между семьями (родительские клубы, группы поддержки).

Применение интегративного подхода позволяет трансформировать структурно-функциональную модель из теоретической схемы в живую, динамичную и эффективную систему. Ключевой результат интеграции – не просто сумма усилий разных специалистов, а возникновение **синергетического эффекта**, при котором целостное воздействие на развитие ребенка с ООП значительно превышает простую сумму вкладов каждого участника процесса. Опыт г.о. Красногорск демонстрирует, что именно такой подход является залогом создания по-настоящему инклюзивной и развивающей образовательной среды.

Приложение 6

Протокол входной диагностики обучающихся, не владеющих и слабо владеющих русским языком

1. Общие сведения

ФИО обучающегося_____

Класс _____

Возраст_____

Страна прибытия _____

Срок пребывания в РФ _____

2. Говорение		
Компонент	**Показатели**	**Оценка (1-5)**
Диалогическая речь	Активность в общении	
	Словарный запас	
	Грамматическая правильность	
Монологическая речь	Связность высказывания	
	Объем высказывания	
	Использование языковых средств	
3. Аудирование		
Параметр	**Результат**	**Комментарий**
Понимание текста		
Ответы на вопросы		
Выполнение заданий		
4. Чтение		
Параметр	**Результат**	**Комментарий**
Скорость чтения		
Понимание текста		
Ошибки при чтении		
Работа с текстом		
5. Письмо		
Компонент	**Показатели**	**Оценка (1-5)**
Графические навыки	Почерк	
	Списывание	
Орфография	Правописание	
	Пунктуация	
6. Фонетика		
Аспект	**Характеристика**	**Оценка (1-5)**
Произношение	Звукопроизношение	
	Интонация	
	Ударение	
7. Итоговые показатели		
Вид речевой деятельности	**Общий балл**	**Уровень**
Говорение		
Аудирование		
Чтение		
Письмо		

8. Выявленные трудности

Фонетические: _____

Грамматические: _____

Лексические: _____

Коммуникативные: _____

9. Рекомендации

Индивидуальные занятия: _____

Дополнительные упражнения: _____

Работа над ошибками: _____

План коррекции: _____

10. Заключение

Общий уровень владения языком: _____

Рекомендации по обучению: _____

Сроки повторной диагностики: _____

Подпись диагностирующего: _____

Дата: _____

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуразакова Джамиля Магомедовна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала, Россия).

Архиповская Елена Петровна – старший преподаватель, ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Батищева Елена Вячеславовна – директор, МАОУ СОШ №17 им. Эдуарда Есаяна (с. Архипо-Осиповка, Краснодарский край, Россия).

Бисерова Галия Камильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Боярских Михаил Павлович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Бусыгина Диана Сергеевна – студент, ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бызов Евгений Аркадьевич – доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Васильев Павел Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования, ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» (г. Сыктывкар, Россия).

Васькова Татьяна Александровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МАОУ СОШ №17 им. Эдуарда Есаяна (с. Архипо-Осиповка, Краснодарский край, Россия).

Витенко Надежда Петровна – кандидат педагогических наук, директор, Центр развития и коррекции речи «Надежда» (г. Батайск, Ростовская область, Россия).

Воднева Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, проректор по работе с молодёжью, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков, Россия).

Гараева Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия).

Дерябина Наталья Анатольевна – воспитатель, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад «Полянка» (пгт. Шерловая Гора, Забайкальский край, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и художественного образования Института непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Ерофеев Александр Юрьевич – учитель физической культуры, Государственное автономное общеобразовательное учреждение «Многопрофильная гимназия федеральной территории «Сириус» (Краснодарский край, Россия).

Иванова Кристина Евгеньевна – учитель информатики, МАОУ Трубичинская школа (д. Трубичино, Новгородская область, Россия).

Исанин Виктор Николаевич – инженер, ГКОУ МО Центр «Ариадна» (г. Люберцы, Московская область, Россия).

Ившина Елена Владимировна – аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва, Россия).

Калятина Полина Андреевна – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, МОУ «Гимназия №3» (Ярославская область, Россия).

Кипкаев Никита Алексеевич – методист, педагог дополнительного образования, руководитель театрального объединения «Маска», МАУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества г. Новотроицка Оренбургской области» (г. Новотроицк, Россия).

Комарова Татьяна Михайловна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МАОУ СОШ № 17 им. Эдуарда Есаяна (с. Архипо-Осиповка, Краснодарский край, Россия).

Лавров Василий Васильевич – доктор биологических наук, директор, Центр научно-практической медиации «Согласие» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Лавров Никанор Васильевич – преподаватель, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург, Россия).

Лаврова Нина Михайловна – профессор РАЕ, директор, Психоаналитический центр «Альянс» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Лагунова Любовь Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Екатеринбург, Россия).

Лапина Оксана Витальевна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Лосева Василиса Ивановна – преподаватель, МБУ ДО «Детская хоровая школа № 19»; магистрант III курса по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования»), Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общей и специальной педагогики», ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ); профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамова, Институт социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ) (г. Москва, Россия).

Масаева Зарема Вахаевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный, Россия).

Набиуллина Лилия Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Нагорнова Софья Юрьевна – студент школы социальных и международных исследований, Университет Цукубы (筑波大学) (г. Цукуба, Япония).

Ничагина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Овсянникова Марина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Остер Арина Анатольевна – магистрант кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия).

Пастушенко Евгения Евгеньевна – доцент, Московский государственный институт культуры (г. Химки, Россия).

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Поломошнова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск, Россия).

Пырова Светлана Александровна – кандидат сельскохозяйственных наук, преподаватель, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Рямова Ксения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Сабодаш Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Самоходкина Людмила Григорьевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Сёмина Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита, Россия).

Сечкарь Юлия Александровна – старший преподаватель кафедры теории и методики географического и исторического образования, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (с. Терпенье, Запорожская область, Россия).

Симушкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФБВОУ «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск, Россия).

Смирнова Ирина Васильевна – учитель начальных классов, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа "Янинский центр образования"» (Ленинградская область, Россия).

Солодова Елена Владимировна – педагог-психолог, ГКОУ МО Центр «Ариадна» (г. Люберцы, Московская область, Россия).

Спирина Вероника Витальевна – студент-бакалавр направления «Начальное образование», ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Страшнова Ксения Максимовна – студент-бакалавр направления «Начальное образование», ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Сюрин Сергей Николаевич – директор, руководитель территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»» (г. Красногорск, Московская область, Россия).

Федулова Анна Борисовна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной безопасности, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник, ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования» (г. Москва, Россия).

Фурманчук Анастасия Александровна – бакалавр по направлению подготовки «Социальная работа», ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики и математики, руководитель ОДОД ГБОУ школа № 129 Санкт-Петербурга; доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО «Московский психолого-социальный университет» (г. Москва, Россия).

Цирульникова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Шагивалеева Гузалия Расиховна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления Института непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ ДЕТСКИЕ САДЫ И ШКОЛЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.11.2025. Формат 60х84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 23,8
Тираж 1000 экз. Заказ № № 52-12-04.

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.