

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАНОРАМА

ЯРОСЛАВСКАЯ
ОБЛАСТЬ:
пространство
образовательных возможностей

2025

Учредитель: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Ярославской области «Институт развития образования»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Серафимович Ирина Владимировна – главный редактор журнала, и. о. ректора ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат психологических наук, доцент

Вторушина Анна Владимировна – ответственный секретарь журнала, старший методист центра организационно-методической и издательско-просветительской деятельности ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат психологических наук

Дьяконенко Юлия Николаевна – технический секретарь журнала, старший методист центра организационно-методической и издательско-просветительской деятельности ГАУ ДПО ЯО ИРО

Байбородова Людмила Васильевна – заведующий кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор

Беляева Ольга Алексеевна – доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент

Бучек Альбина Александровна – руководитель Федерального методического центра ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», доктор психологических наук, доцент

Горюшина Екатерина Александровна – доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Груздев Михаил Вадимович – ректор ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ефлова Зинаида Борисовна – исполнительный директор Ассоциации сельских школ Республики Карелия, старший методист МАУ ДПО Петрозаводского городского округа «Центр развития образования», доктор педагогических наук

Захарова Татьяна Николаевна – заведующий кафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат педагогических наук, доцент

Зуева Марина Леоновна – директор ГПОУ ЯО Ярославский градостроительный колледж, кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник воспитания и просвещения РФ

Карпов Александр Анатольевич – профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, доктор психологических наук, доцент, профессор РАО

Кашанов Мергалис Мергалимович – заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, доктор психологических наук, профессор

Кораблева Альбина Александровна – федеральный эксперт, тренер, Амбассадор Программы «Развивающая среда», доцент дирекции образовательных программ МГПУ, кандидат педагогических наук

Коточникова Елена Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент

Мазурова Надежда Владимировна – ректор университета ЧУ ДПО «Университет «Первое сентября», доктор психологических наук, профессор

Стовичек Александра Евгеньевна – доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л. А. Говорова, кандидат исторических наук, доцент

Павлова Ирина Сергеевна – заместитель директора МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» г. Рыбинска, кандидат педагогических наук, Почетный работник воспитания и просвещения РФ

Посысов Олег Николаевич – профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат психологических наук, доцент

Пошехонова Юлия Владимировна – доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, кандидат психологических наук, доцент

Смирнова Алевтина Николаевна – проректор ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ

Страхова Наталья Вячеславовна – доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат исторических наук, доцент

Урядова Анна Владимировна – заведующий кафедрой новейшей отечественной истории ЯрГУ им. П. Г. Демидова, доктор исторических наук, доцент

Шербак Александр Павлович – доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО ИРО, кандидат педагогических наук, доцент

Зарегистрирован в Управлении Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Ярославской области

ПИ № ТУ76-00411 от 26 января 2016 г.

Издается с июля 2014 г.

Адрес редакции и издателя: 150014, Ярославская обл., г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16, www.iro.yar.ru

Отпечатано в ООО «Канцлер» 150008, г. Ярославль, ул. Клубная 4-49, тел.: (4852) 58-76-33, 58-76-37.

© Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Ярославской области «Институт развития образования»

Содержание

Колонка редактора

- *Серафимович И. В.* 4

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

- *Захарова Т. Н., Сергеева Г. В.*
Непрерывное профессиональное развитие педагогов дошкольного образования
в области воспитания: опыт региона 5
- *Страхова Н. В., Таттыбаева Е. В., Вторушина А. В.*
Старт непрерывного дополнительного профессионального образования молодых
педагогов Ярославской области 12
- *Боярова Е. С., Иванова Т. Б., Карасева Ю. В.*
Психологическое благополучие в детском саду: вызовы современности 19
- *Отрошко Г. В., Новикова Н. В., Курганова Е. А.*
Ярославская семья в фокусе ценностных ориентаций инклюзивного детского сада:
«Парковка для родителей» 28

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

- *Мазурова Н. В.*
Перинатальная гипоксия как фактор формирования задержки в развитии дошкольников ... 35
- *Доник Д. А., Тутова Л. Н.*
Реализация федерального проекта по поддержке детского сада и семьи с ребенком
с ограниченными возможностями здоровья 42
- *Бочарова Я. А., Трофименко Е. И.*
Роль семьи в дистанционном обучении детей с ментальными нарушениями и ОВЗ 51

Всероссийский конкурс профессионального мастерства

«Учитель-дефектолог России» в Ярославской области 59

Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России»

в Ярославской области 60

ШКОЛА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

- *Серафимович И. В., Иванова Е. А., Баранова Ю. Г., Куликова С. Ю.*
Конструктивное взаимодействие семьи и школы при решении проблемных ситуаций
одаренных обучающихся 61

-
-
- *Богомолова О. А., Пошехонова Ю. В.*
Конфликтная компетентность и саногенное мышление у педагогов образовательных учреждений 75
 - *Штогрин Е. П.*
Финансовая культура: формирование смыслового поля дошкольника 82
 - *Майорова О. Н., Новикова Т. А.*
Роль командного наставничества и социального партнерства в содействии профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха 90

Научно-методические издания ГАУ ДПО ЯО ИРО в 2024 году 97

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ

- *Тихомирова Е. В.*
Игровые технологии на уроках обучения грамоте в условиях инклюзивного обучения 99
- *Люликова Я. Л., Миронова А. А.*
Направления и формы профориентационной работы с детьми с ментальными нарушениями 105
- *Табунова Т. А., Якимова Е. А.*
Воспитание событием: 80-летие Победы в Великой Отечественной войне (из опыта работы школы № 43 им. А. С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля) 113
- Сведения об авторах 119

Уважаемые коллеги!

Мы с радостью представляем вашему вниманию очередной выпуск научно-методического журнала «Образовательная панорама».

Номер не является тематическим, но вместе с тем можно увидеть особый фокус внимания в отношении к инклюзивному подходу на уровне дошкольного образования. Действительно, эта область педагогики становится всё более актуальной в современном образовательном пространстве и требует постоянного развития профессиональных компетенций педагогов и управленцев. Авторы выпуска сосредоточились на вопросах повышения педагогического потенциала, формировании ключевых профессиональных навыков, а также на практиках поддержки семей, воспитывающих детей с особенностями развития. В материалах представлены примеры успешных региональных проектов, направленных на создание условий для полноценного включения каждого ребёнка в образовательный процесс, а также практики профориентационной работы, которая помогает молодым людям с особенностями развития реализовать способности и найти призвание.

Кроме того, в выпуске освещены темы психологического благополучия в детском саду и формирования смыслового поля у дошкольников. Представлены статьи, раскрывающие современные подходы к взаимодействию участников образовательного процесса. Особое внимание уделено примеру взаимодействия семьи одаренных школьников и школы при решении

сложных ситуаций, а также развитию конструктивной компетентности и мышления педагогов – навыков, необходимых для эффективной работы в условиях современного образовательного пространства. В номере также представлена статья о непрерывном профессиональном образовании молодых педагогов, подчеркивающая его роль в повышении качества педагогической деятельности.

Раскрыто и самое значимое событие года – 80-летие Победы в Великой Отечественной войне. Этот исторический юбилей еще раз напомнил нам

о важности сохранения памяти и ценностей, передаваемых из поколения в поколение.

В выпуске журнала своими материалами делятся педагогические и научные работники из Москвы, Республики Хакасия и Ярославской области, а также представители общественных организаций и Государственной Думы, что особенно важно в условиях формирования единого образовательного пространства.

Надеемся, что материалы этого номера «Образовательной панорамы» вдохновят педагогов, управленцев и всех читателей на новые инициативы и совместную работу для создания инклюзивного и гармоничного образовательного пространства. Желаем вам приятного чтения и появления мотивации для дальнейших профессиональных и личностных достижений!

*И. о. ректора ГАУ ДПО ЯО ИРО
Ирина Владимировна Серафимович*



Изображение создано нейросетью GigaChat по запросу «Инклюзивная образовательная среда»



Захарова Т. Н.
Zakharova T. N.



Сергеева Г. В.
Sergeeva G. V.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов дошкольного образования в области воспитания: опыт региона

Continuous Professional Development of Preschool Teachers in the Field of Education: Regional Experience

Аннотация. Статья посвящена вопросу создания условий для непрерывного профессионального роста педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях региональной системы повышения квалификации. Необходимость решения новых задач в сфере воспитания детей формирует новые вызовы, обуславливает поиск оптимальных форм взаимодействия всех заинтересованных в данной теме лиц и организаций. В тексте статьи раскрываются аспекты социального партнерства учреждений дополнительного профессионального образования в разработке и реализации мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагогов, предоставляющих возможности интеграции формального, неформального и информального образования. Авторами представлены примеры региональных образовательных практик для повышения квалификации педагогов в области воспитания детей раннего и дошкольного возраста. В рамках этих мероприятий формируются временные и постоянно действующие педагогические сообщества, объединяются ресурсы системы дополнительного профессионального образования, родительской и педагогической

Abstract. The article is devoted to the issue of creating conditions for continuous professional growth of teachers of preschool educational organizations in the context of a regional professional development system. The need to solve new problems in the field of child rearing creates new challenges to the system, determines the search for optimal forms of interaction between all persons and organizations interested in this topic. The text of the article reveals the aspects of social partnership of institutions of additional professional education in the development and implementation of measures aimed at the professional development of teachers, providing opportunities for the integration of formal, non-formal and informal education. The authors present examples of regional educational practices for advanced training of teachers in the field of early childhood and preschool education. Within the framework of these events, temporary and permanent pedagogical communities are being formed, the resources of the system of additional professional education, the parent and

общественности, социальных служб. Данный опыт обогащает педагогическую практику и расширяет образовательное пространство профессионального развития педагогов.ты взаимодействия института регионального уполномоченного по правам человека с институтами образования.

Ключевые слова: *воспитание, профессиональное развитие, непрерывное образование, профессиональные конкурсы, социальное партнерство.*

pedagogical community, and social services are being combined. This experience enriches pedagogical practice, expands the educational space of professional development of teachers.

Keywords: *education, professional development, continuous education, professional competitions, social partnership.*

Воспитание – неотъемлемая часть педагогической работы на всех уровнях образовательной практики. Приоритеты государственной политики обозначены в ряде документов: Указе 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»; Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29. 05. 2015 № 996-р) и др. В них делается акцент на необходимости педагогического сопровождения личностного развития, национально-гражданской идентификации, сетевой социализации, социально-профессионального самоопределения обучающихся в системе образования (включая дошкольное, начальное, общее, основное общее, среднее общее, среднее профессиональное, дополнительное образование).

Эти задачи являются и сложными, в том плане, что их решение требует постоянного взаимодействия с социальными партнерами, также реализующими задачи воспитания детей (семья, социальные службы, общественные организации и т.п.), и, во-многом, новыми для системы дошкольного образования, что актуализирует необходимость непрерывного профессионального образования педагога в данной области [Захарова, 2009; Захарова, Надежина, 2024].

Ведущие положения непрерывного образования определялись во второй половине XX века под эгидой международных организаций – ЮНЕСКО, Совета Европы, Совета Европейского экономического сообщества, Международной организации труда, и нашли дальнейшее отражение в теоретических и практических исследованиях (Dave R., Cropley A., Kokosalakis N, Wain K. и др). Важным документом, определившим основные ориентиры и принципы непрерывного образования, стал «Меморандум непрерывного образования», принятый в 2000 году Европейским Союзом.

Отметим, что теоретические вопросы непрерывного образования, в том числе педагогического, серьёзно прорабатывались и в нашей стране, прежде всего в рамках философии образования (В. Л Аношкина, А. П. Владиславлев, С. Н. Вершловский, Г. П. Зинченко, В. Г. Онушкин, П. Г. Щедровицкий, Г. А. Ягодин и др.) [Аношкина, Резванов, 2001; Вершловский, 2008; Щедровицкий, 1993].

Опираясь на эти работы, можно говорить, что современное понятие «образование», в том числе профессиональное, выходит за рамки институализации за счёт расширения

образовательных практик и воздействий. В его процесс включается более широкий круг людей и организаций. Такое понимание образования является значимым для нашей статьи. Оно позволяет рассматривать профессиональное развитие педагога как с позиции традиционной системы образовательных учреждений, так и за её границами, подчёркивая роль различных объединений, например, профессиональных сообществ как обучающих систем, и принимать во внимание широкий диапазон форм и способов профессионального развития педагогов [Кузина, Щербова, 2021; Серафимович, Пополитова, 2024].

Специфика непрерывного образования определяется взаимообусловленностью и взаимопроникновением формального, неформального и информального образования. В этом случае возможно рассматривать вопросы профессионального развития педагогов в русле взаимообогащения, а не противопоставления институциональных и неинституциональных форм повышения квалификации [Груздев, 2023].

Также следует отметить, что многие исследователи указывают на центральное место личности, аспект её «первичности» в непрерывном образовании. В этом проявляется его гуманистический характер. Смысл непрерывного образования определяется как персонализацией – ориентацией на личность, а не на саму систему, так и социокультурным подходом, как создание личностью собственного профессионального и тем самым социокультурного опыта. П. Г. Щедровицкий отмечает: «Для человека «непрерывность» образования не совпадает и не может совпадать с формами организации (институциональным представлением системы образования). С точки зрения личности, непрерывное образование выступает как открытое и вариативное образование, обеспечивающее максимальную свободу выбора и последующую мобильность человека» [Щедровицкий, 1993, с. 25].

Учитывая обозначенное выше, можем говорить, что если педагоги в рамках данных форм погружаются в среду взаимодействия представителей разных социальных инстанций, то они приобретают новые возможности и ресурсы для профессионального развития, расширяют круг взаимодействия с лицами, заинтересованными в решении проблем образования, тем самым формируют обогащенную среду для воспитания и личностного становления детей. Приобретенный опыт социального взаимодействия в рамках непрерывного образования в данном формате (на уровне муниципалитета, региона и далее) может спроецироваться на ситуацию, когда педагогам нужно организовать такое взаимодействие в своем детском саду. Широкие профессиональные связи педагогов дошкольных образовательных организаций, взаимодействие социальных институтов разной направленности меняют (расширяют) пространство развития и воспитания детей, включая в него не только местные сообщества, но и сообщества за пределами региона [Белкина, Захарова, Сергеева, 2018; Давыдова, Захаревич, Матюшкина, 2024].

В нашем регионе (Ярославской области) регулярно выстраивается профессиональное взаимодействие педагогов дошкольного образования, оно определяется разнообразием вариантов формального, неформального и информального образования [Сергеева, 2020; Уланова, Пополитова, 2021]. При этом оно может носить как временный ситуативный характер (работа творческих групп или временное объединение в условиях проведения какого-то отдельного мероприятия), так и перманентный характер (сетевые тематические сообщества; методические объединения, циклы встреч и пр.).

В частности, формальное образование осуществляется в условиях участия педагогов в Программах повышения квалификации (не менее 500 педагогов дошкольного образования ежегодно участвуют в КПК ГАУ ДПО ЯО ИРО); Программах переподготовки (ППП «До-

школьное образование» 330 часов); Модулях «Актуальные вопросы развития образования в Ярославской области» (более 300 человек в год участвуют в тематических мероприятиях по модулю). В ходе курсовой подготовки традиционно совершенствуются профессиональные компетенции педагогов и формируются новые связи между представителями разных дошкольных организаций.

Неформальное образование в регионе поддержано проведением регулярных общественно-значимых мероприятий для педагогов, в том числе и дошкольного образования; ежегодным Международным форумом «Евразийский образовательный диалог» (объединяющим более 900 участников); мероприятиями распределенного Августовского совещания работников системы образования Ярославской области; Межрегиональными научно-практическими конференциями, организуемыми в Ярославской области; ежегодной Межрегиональной Ярмаркой социально-педагогических инноваций, где представляются практики школ, детских садов, учреждений дополнительного образования в сфере воспитания, развития детей и социального партнерств различных организаций, реализующих данные направления. Такие мероприятия являются массовыми (собирают более 200-300 специалистов, посетителей Ярмарок в разы больше).

Отдельным содержательным блоком неформального образования в Ярославской области является работа, связанная с организацией и проведением кафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» разнообразных по форме и тематике семинаров, дискуссионных площадок по проблемам воспитания дошкольников; круглых столов с привлечением специалистов других ведомств, которые тоже реализуют задачи воспитательной работы с детьми и молодежью; стажировочных площадок (на базе дошкольных организаций, готовых делиться эффективными практиками в данном направлении). Популярными в работе кафедры являются интервью-сессии с педагогами, имеющими определенные достижения в профессии (победители профессиональных конкурсов; специалисты, прошедшие обучение по тематике организации воспитания и развития детей; разработчики программ по данным направлениям).

Особый фокус сделан кафедрой на организации и проведении Слетов работников дошкольного образования разной тематики, Фестивалей образовательных практик, Методических автопробегов, Образовательного туризма за пределы региона. В ходе данных мероприятий формируются новые социальные связи педагогов, расширяется круг взаимодействия, создаются условия для их профессионального роста и развития.

Темы этих мероприятий разнообразны, но ориентированы на решение приоритетных задач системы дошкольного образования, в том числе и развитие системы воспитательных практик, в условиях взаимодействия ДОО, и социальных партнеров детского сада (системы дополнительного профессионального образования, социальных служб, родительской и педагогической общественности разных регионов).

Популярны у педагогов такие совместные активности как Методические автопробеги «В поисках идеальной среды развития ребенка». Цель данного блока мероприятий (их прошло 12 за последние три года) – выявление вариантных практик оснащения развивающей предметно-пространственной среды групп, рекреаций, прогулочных участков.

Обязательными частями автопробегов являются мастер-классы от педагогов, анализ оснащения детского сада, проектировочная сессия, в рамках которой участники автопробега разрабатывают для принимающей площадки предложения по развитию их дошкольной организации в вопросах оснащения среды развития дошкольников, предлагают новые варианты взаимодействия с родителями воспитанников, обсуждают идеи для развития педа-

гогического сообщества.

В регионе проводятся слеты не только для педагогов, но и для специалистов детских садов: для инструкторов по физической культуре и музыкальных руководителей (в частности, Межрегиональный слёт «ПРОМУЗЫКУ – «Сила музыки: Волжская волна»; Межрегиональный слёт педагогических команд дошкольных образовательных организаций «Творческий педагог – творческий ребёнок – творческая семья», Межрегиональный фестиваль педагогических работников Ярославской области «ТехноPoint», Межрегиональный Фестиваль «STEAM: технологии возможностей», обычно объединяющих от 130 до 200 участников. Основная цель данных временных творческих сообществ – выявление, поддержка творчески работающих педагогов, анализ региональных практик, изучение опыта коллег из других регионов, популяризация идеи интеграции разных видов детской деятельности в образовательной среде ДОО; развитие профессионального сообщества, повышение престижа профессии педагога дошкольных образовательных учреждений, их социального статуса, выявления современного опыта сотрудничества с семьей, основные задачи которого представить педагогические практики. Все мероприятия реализуют идею добровольности участия и открытости и популяризации предьявленного опыта.

Границы данных мероприятий уже достаточно давно вышли за пределы Ярославской области. Отмечаем широкую географию участников (Кострома, Иваново, Вологда, Владимир, Москва, Санкт-Петербург и др.). Мероприятия – это не только обмен практиками, но и участие педагогов в дискуссиях, выставках, краткосрочных проектах, которые задают новые форматы взаимодействия педагогов разных регионов для решения задач развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Особое место в системе повышения квалификации занимают конкурсы профессионального мастерства, которые рассматриваются нами как мотиватор профессионального развития. Они задают тренды, ориентиры для педагогов, начиная с установочных семинаров, тренингов с участниками, методического и научного сопровождения-консультирования педагогов, заканчивая торжественной церемонией закрытия конкурсов. В рамках неформального образования конкурс определяется как ситуация профессионального и личностного роста педагога [Коточигова, Захарова, Сергеева, 2019; Конкурсы профессионального мастерства ... , 2014].

Информальное образование рассматривается как индивидуально-познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; реализуется в культурно-образовательной среде, в условиях участия в трудовых процессах, праздниках, во время посещения театров, музеев, в туристических поездках, где обучающийся редко осознает роль ученика, усваивающего новые знания (Меморандум непрерывного образования, 2000).

Специалисты кафедры имеют возможность информировать педагогов Ярославской области о происходящих культурно-массовых, спортивных и др. событиях, приводящихся в регионе или за его пределами и связанными с тематикой воспитания и развития детей и молодежи. Выбор участия остается за самими педагогами. Также неформальное образование педагогов дошкольного образования региона поддерживается благодаря профессиональным сообществам, в том числе сетевым [Сергеева, 2017]. Это долгосрочные профессиональные объединения, позволяющие аккумулировать и распространять интересные практики педагогов, обсуждать актуальные вопросы, поддерживать совместность педагогов длительное время. Активно работают в Ярославской области профессиональные объедине-

ния, творческие группы в онлайн форматах (так, действует четыре творческих сообщества («Содружество 10+», «Дошкольное образование.76», «ПРОмузыку», «Жемчужина «Золото-го кольца», объединяющая более 1000 педагогов региона).

Таким образом, вовлекаясь в разнообразные мероприятия в условиях интеграции формального, неформального или информального образования, педагог становится участником широкого профессионального сообщества в регионе, определяя и выбирая приоритеты и ресурсы своей деятельности в области развития и воспитания дошкольников.

Список литературы

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов н/Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
2. Белкина В. Н., Захарова Т. Н., Сергеева Г. В. Реализация принципа открытости в региональной системе дошкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 54–60.
3. Вершловский С. Г. Непрерывное образование : историко-теоретический анализ феномена : монография Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. 151 с.
4. Груздев М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития // Вестник Московского университета. серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 3. С. 28–45.
5. Давыдова И. П., Захаревич Н. Б., Матюшкина М. Д. Педагогические условия для профессионального роста педагога в посткурсовой период // Непрерывное образование. 2024. № 1(47). С. 66–71.
6. Захарова Т. Н. Социальное партнерство как средство развития личности дошкольника // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 60–62.
7. Захарова Т. Н., Надежина М. А. Организация детского развития: новый педагог и новые контексты: учебно-методическое пособие. Электрон. текстовые дан. (1,63 Mb). Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. URL : http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kdo/2024/2024_Zakharova_Nadezhina_Fragment.pdf (дата обращения: 21.01.2025).
8. Коточигова Е. В., Захарова Т. Н., Сергеева Г. В. Профессиональные конкурсы для педагогов дошкольных организаций в деятельности регионального института развития образования // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : материалы III международной научно-практической конференции, Ярославль-Минск, 02 апреля 2019 года / под научной редакцией Е. В. Карповой. Ярославль-Минск: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. С. 52–54.
9. Конкурсы профессионального мастерства как инновационная форма профессионального роста педагога / И. В. Серафимович, Н. А. Сафарова, М. В. Самарина, О. В. Фураева // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции, Ярославль, 10 декабря 2014 года / Редакционная коллегия: Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, М. В. Новиков (научный редактор). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2014. С. 56–63.
10. Кузина Н. Н., Щербова Т. В. Научно-практические конференции как пространство развития идей постдипломного образования // Непрерывное образование. 2021. № 1(35). С. 60–64.
11. Серафимович И. В., Пополитова О. В. Современное непрерывное профессиональное педагогическое образование: запросы, ресурсы, перспективы // Педагогика сельской школы. 2024. № 1(19). С. 138–153. DOI 10.20323/2686-8652-2024-1-19-138.
12. Сергеева Г. В. Профессиональное взаимодействие как приоритет в содержании и формах повышения квалификации педагогов // Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать

эффективные образовательные реформы : Материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 февраля 2020 года. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. С. 288–296.

13. Сергеева Г. В. Сетевое пространство как ресурс обогащения профессиональных возможностей педагога дошкольного образования // Дошкольное и начальное образование. Материалы международной конференции педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2017. С. 160-167.

14. Уланова Г. А., Пополитова О. В. О подходах к организации дополнительного профессионального образования педагогов // Народное образование. 2021. № 3(1486). С. 124-130.

15. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. Москва : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 276 с.



Страхова Н. В.
Strakhova N. V.



Таттыбаева Е. В.
Tattybaeva E. V.



Вторушина А. В.
Vtorushina A. V.

Старт непрерывного дополнительного профессионального образования молодых педагогов Ярославской области

The Start of Continuous Additional Professional Education for Young Teachers of the Yaroslavl Region

Аннотация. Статья посвящена описанию наиболее эффективных форм непрерывного дополнительного профессионального образования для молодых педагогов. Авторы отмечают высокую значимость неформального и информального образования для молодых педагогов. В качестве иллюстрации представлено исследование о представлении молодыми педагогами функций конкурсов профессионального мастерства (на примере конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют»). Полученные результаты демонстрируют, что молодые педагоги видят в конкурсах ресурсы не только информального, но и неформального образования, тем самым подтверждая высокий потенциал конкурсов профессионального мастерства как эффективной формы дополнительного повышения квалификации на старте педагогической деятельности.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, воспитание, ресурсность мышления, ценности, молодые педагоги, конкурсы профессионального мастерства.

Abstract. The article is devoted to the description of the most effective forms of continuous additional professional education for young teachers. The authors note the high importance of non-formal and informative education for young teachers. As an illustration, a study on the representation of the functions of professional skills competitions by young teachers (using the example of the Pedagogical Debut Professional Skills competition) is presented. The results obtained demonstrate that young teachers see contests as resources not only for informative, but also for non-formal education, thereby confirming the high potential of professional skills contests as an effective form of additional professional skills at the start of teaching activities.

Keywords: continuing professional education, upbringing, potential of thinking, values, young teachers, professional skills competitions.

Непрерывное дополнительное профессиональное образование является неотъемлемой частью повседневной деятельности педагогов и играет важную роль на всех этапах педагогической работы: от начала карьеры до стадии мастерства и наставничества.

Ведущими поставщиками услуг в сфере непрерывного дополнительного педагогического профессионального образования являются региональные институты развития образования. Выполняя ключевую роль в развитии системы образования на уровне субъекта Российской Федерации, они представляют собой ресурсную площадку для интеграции современных научно-теоретических исследований и современного практического психолого-педагогического опыта. К таким ресурсам можно отнести методические, информационные, организационные, психолого-педагогические, научно-исследовательские, инновационные, административные и другие виды ресурсов [Вейс, 2020; Лосева, 2022; Балацкий, Екимова, Юревич, 2019; Гайдук, 2022; Харисова, 2020].

Если рассматривать непрерывное дополнительное профессиональное образование с точки зрения системно-деятельностного подхода, то его можно схематично представить в виде системы, состоящий из трех подсистем: формальное, неформальное и информальное дополнительное профессиональное образование [Конкурсное движение как формат ... , 2022; Серафимович, Отрошко, Таттыбаева, 2023; Серафимович, Посысов, Вторушина, 2023; Щербак, 2022].

На наш взгляд, на этапе вхождения в профессию дополнительное профессиональное образование должно «подстраиваться» под специфику начала специализированной деятельности молодых педагогов. Попробуем обосновать свою позицию.

Молодыми считаются педагоги, чей педагогический стаж не превышает пять лет. Большинство молодых педагогов приходят в профессию после завершения высшего педагогического учебного заведения или после окончания среднего профессионального педагогического учебного заведения. Диплом о завершении данных учебных заведений, с одной стороны, свидетельствует о том, что специалист обладает достаточными предметными знаниями, чтобы вести педагогическую деятельность, с другой стороны, диплом является формальным документом установленного образца, дающим законное основание для осуществления педагогической деятельности. Тем самым формальное непрерывное дополнительное профессиональное образование еще не является актуальным для молодых педагогов, поскольку основным атрибутом формального образования является выдача формального (от слова «форма») документа установленного образца.

Несмотря на соблюдение всех формальных требований, на «старте» профессиональной деятельности молодые педагоги испытывают ряд трудностей. Современные исследования показывают, что профессионализм молодых педагогов связан с их мотивацией, с желанием налаживать социальные контакты, заниматься духовным саморазвитием. Молодые педагоги с низким уровнем профессионализма демонстрируют ориентацию на индивидуализацию, высокое материальное положение и личностный престиж [Сорокоумова, 2023].

Другие научные исследования подтверждают, что одной из ключевых профессиональных компетенций является коммуникативная компетенция, которая влияет не только на качество общения в образовательном процессе, но и на достижение профессиональных целей и задач. Формирование коммуникативной компетенции зависит от ценностей и личностных норм молодых педагогов [Бектуров, Назарматова, Иманкулова, 2019]. Педагог в современном мире рассматривается как носитель и создатель общечеловеческих ценностей,

что ставит вопрос о ценностном самоопределении молодых педагогов [Байер, Федотова, Илларионова, 2023]. Исследования показывают, что затруднения, возникающие во взаимоотношениях молодых педагогов с другими субъектами образовательного процесса, связаны с тем, что ведущей стратегией коммуникации начинающих педагогов является стратегия самоутверждения [Тястова, 2024].

Исследования, проведенные на выборке педагогических кадров, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, свидетельствуют о том, что ведущим мотивом молодых специалистов в дошкольных образовательных организациях являются семейные ценности и ориентация на детей [Белкина, 2021]. Параллельно проведенные исследования подтверждают значимость семейных ценностей для молодых педагогов, работающих в детских садах, и делают акцент на том, что воспитатели, недавно начавшие педагогическую деятельность, испытывают высокий уровень «экзистенциальной ответственности» и «альтруистические эмоции» [Намсинк, Алексеев, 2022].

Существуют данные, подтверждающие, что программы дополнительного профессионального образования помогают минимизировать «аксиологический конфликт», возникающий у молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности. Суть конфликта заключается в противоречии между личностными ценностями молодых педагогов и ценностными ориентациями системы образования [Развитие ценностных ориентаций ... , 2022]. Показано, что возможность реализации себя в дополнительном профессиональном образовании, в профессиональных инициативах повышает рабочую мотивацию молодых педагогов и способствует построению профессиональной траектории молодых специалистов [Егорова, 2022].

Таким образом современные исследования подчеркивают значимость неформального образования, связанного с профессиональным общением, и информального образования, основанного на активной личностной позиции педагогов.

Ключевыми отличиям неформального и информального образования от формального является отсутствие обязательного документа установленного образца, подтверждающего факт прохождения обучения, а также отсутствие строгих формальных рамок проведения учебных мероприятий [Конкурсное движение как формат ... , 2022; Тарабарина, 2021; Яфаева, 2021].

Неформальное и информальное образование имеют между собой много общего, однако можно сформулировать одно основное целевое отличие: неформальное образование направлено на ликвидацию профессиональных дефицитов средствами профессионального сообщества; информальное же образование ставит перед собой различные «житейские» и профессиональные задачи, реализуется не только в рамках профессионального сообщества, но и в обычной повседневной жизни [Конкурсное движение как формат ... , 2022; Тарабарина, 2021].

Для молодых педагогов информальное образование является наиболее эффективным и экологичным, поскольку его формат основан на активной личной позиции обучающихся, на их личном опыте, на их интересах и позволяет интегрировать личную позицию в целевое пространство образовательного процесса [Ляшевская, 2019; Морозова, 2024; Яфаева, 2021]. Информальное образование можно назвать «местом встречи» молодых педагогов и системы образования.

В данной статье хотелось бы остановиться на одной из важных форм информального непрерывного профессионального образования — на конкурсах профессионального мастерства.

Конкурсы профессионального мастерства представляют собой неформальную площадку по развитию профессионально-важных качеств педагогов. Конкурсы профессионального мастерства создают условия для развития положительных морально-нравственных качеств педагогов, что в свою очередь повышает качество их профессиональной деятельности. Как было показано в современных исследованиях, конкурсы профессионального мастерства способствуют развитию ресурсности профессионального мышления, которая необходима для формирования профессиональных компетенций педагогов, в том числе конфликтной компетенции [Серафимович, Вторушина, 2024; Кашапов, 2024; Кашапов, Серафимович, 2024].

В Ярославской области оператором региональных конкурсов профессионального мастерства является Институт развития образования. Институт развития образования создает организационные, методические, информационные, психолого-педагогические, научно-исследовательские условия для проведения конкурсов профессионального мастерства. Тем самым интегрируя все составляющие непрерывного профессионального образования: формального, неформального и информального [Конкурсное движение как формат ... , 2022; Серафимович, Отрошко, Таттыбаева, 2023].

В данной статье нам бы хотелось рассказать об исследовании, респондентами которого стали молодые педагоги, принимавшие участие в региональном этапе Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют» (Ярославль, 2019–2023). Мы предлагали молодым педагогам описать себя и ответить на вопрос «Зачем молодым педагогам участвовать в конкурсах профессионального мастерства?». Опираясь на методику М. Куна, Т. Макпартленда «Кто я?» (адаптация Т. В. Румянцева), мы выделили ключевые пункты, значимые для молодых педагогов, и посмотрели, отражены ли они, по мнению молодых педагогов, в конкурсах профессионального мастерства

92,7 % опрошенных молодых педагогов ответили, что в своей жизни они выполняют различные социальные роли (мама, дочка, педагог и др.), при этом 40% молодых педагогов добавили, что конкурсы профессионального мастерства помогают им реализоваться в этих социальных ролях.

75,3 % молодых педагогов дали ответы, свидетельствующие о том, что они занимаются рефлексией, осознают свои личностные качества. 50,6 % молодых педагогов ответили, что конкурсы профессионального мастерства позволяют им осознать свои личностные и профессиональные успехи и точки роста.

40 % молодых педагогов ответили, что для них важно «что-то делать», создавать, отметили, что у них есть хобби. 60 % молодых педагогов показали, что конкурсы профессионального мастерства являются для них своеобразным опытом, т. е. значимой для них деятельностью.

23,5 % молодых педагогов задумываются о своих перспективах. 31,8 % молодых педагогов ответили, что конкурсы профессионального мастерства помогают им увидеть профессиональные перспективы.

9,4 % молодых педагогов отметили, что в их жизни большую роль играют коммуникации. 24,7 % молодых педагогов отметили, что конкурсы профессионального мастерства помогают им наладить профессиональные коммуникации.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в представлении молодых педагогов конкурсы профессионального мастерства выполняют задачи, которые стоят перед неформальным и информальным педагогическим образованием. Развивая профессиональ-

ные коммуникации и расширяя круг социальных ролей молодых педагогов, конкурсы профессионального мастерства выполняют функции неформального образования. Функции неформального образования конкурсы профессионального мастерства выполняют за счет повышения личностной активности педагога, стимуляции процессов рефлексии и самопознания; так же они являются «площадкой» для создания, реализации личностно значимой для молодых педагогов деятельности; позволяют сформировать профессиональную траекторию развития. Результаты нашего исследования согласуются с мнением ученых о том, что в процессе неформального образования происходит не только получение новых знаний, но и реконструкция «внутреннего» мира, трансформация мышления и мотивационной сферы педагога [Мельникова, 2019].

При этом нельзя не отметить, что конкурсы профессионального мастерства содержат в себе признаки и формального образования: нормативная регламентация, строгие сроки и порядки проведения, единообразные для всех участников критерии оценивания, результаты участия в конкурсе могут учитываться при присвоении профессиональной квалификации.

На наш взгляд, непрерывное дополнительное профессиональное образование молодых педагогов должно начинаться, «стартовать» тогда же, когда начинается, «стартует» их профессиональная деятельность. Старт профессиональной педагогической деятельности связан не только с профессиональными компетенциями молодых педагогов, но и с их личной позицией. Непрерывное дополнительное профессиональное образование должно иметь такие формы, такое содержание, чтобы провоцировать и стимулировать молодых педагогов проявлять активную личностную позицию. Неформальные и неформальные формы профессионального педагогического образования способствуют благополучной адаптации и интеграции молодых педагогов в образовательной среде.

Список литературы

1. Байер Е. А., Федотова О. Д., Илларионова А. Ю. Актуальные проблемы формирования современного конкурентноспособного социального педагога // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN623.pdf> (дата обращения: 16.04.2025).
2. Балацкий Е. В., Екимова Н. А., Юревич М. А. Развитие регионов и муниципальных образований. Становление в России институтов регионального развития // Муниципальная академия. 2019. № 3. С. 95–100.
3. Бектуров Т. М., Назарматова Г. А., Иманкулова С. Э. Коммуникативная способность педагога как профессионально значимый феномен // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5, № 12. С. 437–441.
4. Белкина В. Н. Молодой педагог: профессиональные ценности и дефициты // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека : Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М. И. Рожкова, Ярославль, 09–10 сентября 2021 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. С. 32–35.
5. Вейс Т. П. Развитие института образования как условие обеспечения устойчивого развития экономики // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Экономика и управление. 2020. № 15. С. 106–108.
6. Гайдук Т. А. Учителя учителей: развитие Института развития образования Краснодарского края как продолжение истории кубанского образования // Кубанская школа. 2022. № 3(67). С. 6–11.
7. Егорова Т. Ю. Формирование метапрофессиональных качеств молодых педагогов как основы профессиональной успешности // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6–1. С. 53.

8. Кашапов М. М. Психологические основы конструктивной конфликтной компетентности // Методология современной психологии. 2024. № 23. С. 113–127.
9. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Психология ресурсности мышления : монография. Ярославль : Институт развития образования Ярославской области, 2024. 164 с.
10. Конкурсное движение как формат непрерывного профессионального образования: социально-психологическое сопровождение : учебно-методическое пособие / И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева, Г. В. Отрошко [и др.]. Ярославль : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2022. 222 с.
11. Лосева Е. А. Музей Института развития образования как пространство диалога и сотрудничества // Кубанская школа. 2022. № 3(67). С. 12–17.
12. Ляшевская Н. В. Принципы неформального образования как условие обеспечения его эффективности в системе непрерывного профессионального образования педагогов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 24-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 года / под научной редакцией Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 87–90.
13. Мельникова Л. Л. Неформальное образование в системе образования как целостности // Перспективы развития высшей школы : материалы XII международной научно-методической конференции, Гродно, 30–31 мая 2019 года / Гродненский государственный аграрный университет. Гродно: Гродненский государственный аграрный университет, 2019. С. 255–257.
14. Морозова Е. Л. Неформальное образование как средство развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Вопросы педагогики. 2024. № 5–2. С. 40–44.
15. Намсинк Е. В., Алексеев С. Г. Профессиональное развитие молодых педагогов дошкольного образования: ценности, дефициты, научно-методическое сопровождение // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества : монография / под общей редакцией Н. В. Чекалевой. Омск : федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. С. 324–341.
16. Развитие ценностных ориентаций молодых педагогов как предиктора профессиональной деятельности / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Г. И. Симонова, Е. Н. Печенкина // Перспективы науки и образования. 2022. № 2(56). С. 573–589.
17. Серафимович И. В., Вторушина А. В. Ресурсность профессионального мышления молодых педагогов в условиях непрерывного профессионального образования // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2024. Т. 48. С. 70–85. DOI 10.26516/2304-1226.2024.48.70.
18. Серафимович И. В., Отрошко Г. В., Таттыбаева Е. В. Социально-психологическое сопровождение конкурсного движения как формата непрерывного профессионального образования : практикум. Ярославль : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2023. 62 с.
19. Серафимович И. В., Посысов Н. Н., Вторушина А. В. Психологические ресурсы молодых педагогов сельской школы, участвующих в конкурсах профессионального мастерства // Педагогика сельской школы. 2023. № 3(17). С. 54–66. DOI 10.20323/2686_8652_2023_3_17_54.
20. Сорокоумова Г. В. Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к реализации себя в профессии педагога-лингвиста // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 400–404.
21. Тарабарина Т. И. Сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов как объект научных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 16.
22. Тястова А. Ю. Анализ результатов изучения особенностей затруднений в профессиональной деятельности у молодых педагогов // Материалы 73-й научно-практической конференции преподава-

телей и студентов БГПУ : Сборник докладов конференции, Благовещенск, 25 апреля 2024 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. С. 976–979.

23. Харисова И. Г. Подготовка педагогов сельских школ к реализации трудовой функции «Воспитательная деятельность» // Педагогика сельской школы. 2020. № 1(3). С. 95–108. DOI 10.20323/2686-8652-2020-1-3-95-108.

24. Щербак А. П. Внедрение «горизонтального обучения» в деятельность регионального методического объединения инструкторов по физической культуре Ярославской области // Образовательная панорама. 2022. № 1(17). С. 71–74.

25. Яфаева В. Г. Профессиональный конкурс: от неформальной формы непрерывного образования к качеству образования // Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия : материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Уфа, 10–12 ноября 2021 года. Уфа: государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, 2021. С. 215–227.



Боярова Е. С.
Boyarova E. S.



Иванова Т. Б.
Ivanova T. B.



Карасева Ю. В.
Karaseva Y. V.

Психологическое благополучие в детском саду: вызовы современности

Psychological Well-being in Kindergarten: Challenges of Modern Times

Аннотация. В статье представлен инновационный опыт дошкольной образовательной организации по созданию условий достижения психологического благополучия участников образовательных отношений во время проживания нестабильных периодов жизни. Подробно рассматриваются вызовы современной реальности к изменению подходов в работе с детьми и их семьями. Раскрываются направления повышения профессиональной компетенции педагогов в вопросах оказания поддержки и помощи детям, а также развития собственных ресурсов стрессоустойчивости. Статья содержит информацию по созданию ресурсной развивающей пространственно-предметной среды в детском саду. Приводятся результаты опыта региональной инновационной площадки муниципального дошкольного учреждения «Детский сад № 114» г. Рыбинска.

Ключевые слова: психологическое благополучие, социальный кризис, универсальная жизненная компетенция, стрессоустойчивость, ресурсы стрессоустойчивости, ресурсная развивающая пространственно-предметная среда.

Abstract. The article presents the innovative experience of a preschool educational organization in creating conditions for achieving psychological well-being of participants in educational relationships during unstable periods of life. The challenges of modern reality to change approaches in working with children and their families are considered in detail. The directions for improving the professional competence of teachers in matters of providing support and assistance to children, as well as developing their own stress-resistance resources are revealed. The article contains the information on the creation of a resource-developing spatial-subject environment in a kindergarten. The results of the experience of the regional innovation platform of the municipal preschool institution “Kindergarten No. 114” in Rybinsk are presented.

Keywords: psychological well-being, social crisis, universal life competence, stress resistance, stress resistance resources, resource-developing spatial-subject environment.

В последние годы российское общество проходит серьёзные испытания, этот этап жизни страны можно назвать временем острого социального кризиса.

Ситуация неопределённости стала неотъемлемой частью жизни многих людей. Чувства тревоги, страха, гнева, паники, отчаяния стали естественными реакциями взрослых людей на возникающие вызовы. Привычный жизненный уклад рушится от потери близких людей, угрозы безопасности жизни, потока тревожной информации из СМИ. Эмоциональное напряжение, тревога, боль утраты стали коллективным состоянием общества.

Сам по себе стресс является неизбежным явлением человеческой жизни. Организм здоровых людей приспособлен справляться со стрессом. Но длительные стрессоры, не зависящие от активности человека и не подвластные его контролю, могут приводить к возникновению невротических и психосоматических заболеваний, снижению познавательных, организационных способностей, деструктивному поведению.

В этой реальности самым незащищённым элементом семейной и социальной системы является ребёнок. Данный период даёт новый опыт, новые феномены, которые мы наблюдаем.

Внутренний мониторинг эмоционального состояния детей детского сада, проводимый в конце 2022 учебного года, выявил тревожные симптомы:

- изменение нейродинамических характеристик деятельности: снижение работоспособности, повышение утомляемости, истощаемости, возросла склонность к перевозбуждению или астении, снижение внимания, продуктивности интеллектуальной деятельности;
- увеличилось число детей с неустойчивым эмоциональным фоном: капризность, плаксивость, тревожность, агрессивность, преобладание отрицательных эмоций;
- участились поведенческие срывы: негативизм, конфликтность, замкнутость.

Эта симптоматика указывала на психологическое неблагополучие детей и их потребность в помощи.

Синхронно эти явления наблюдались у части родителей.

Кроме этого, ярко проявилась растерянность родителей, их беспомощность, неготовность оказать поддержку детям в стрессе (избегание разговоров о случившемся событии, обман, страх проявления тяжёлых чувств у ребёнка).

Как известно, гарант благополучия ребёнка – благополучный ресурсный взрослый. Именно подготовленность взрослых, их умение жить в ситуации быстро меняющегося мира является важным условием снижения негативных последствий стресса на физиологическое, психологическое и личностное состояние детей.

Перед образовательной организацией встала новая задача – обеспечить психологическое благополучие детей в детском саду в стрессовых, кризисных ситуациях.

Для этого необходимо было принять следующие вызовы новой реальности, перевести их в задачи и найти решение:

- первый вызов – острая потребность педагогов в новой компетенции – стрессоустойчивость в ситуациях социального кризиса;
- второй вызов – дефициты развивающей предметно-пространственной среды для профилактики и компенсации стрессовых и посттравматических состояний у детей;
- третий вызов – слабость родительских семейных ресурсов в оказании поддержки ребёнку, переживающему стресс;
- четвёртый вызов – размытые представления детей о понятии «психологическое здоровье» и способах заботы и укрепления его.

Поиск ответов на вызовы текущей реальности лёг в основу реализации детским садом регионального инновационного проекта «Детский сад – ресурсное воспитательно-образовательное пространство в ситуации проживания длительного социального кризиса» (научное руководство кафедры педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»).

Цель проекта: организация воспитательно-образовательного пространства для развития у участников образовательных отношений психологических ресурсов стрессоустойчивости в ситуации проживания длительного социального кризиса.

Развитие личностных ресурсов педагога обеспечивает приспособление к меняющимся условиям образовательной среды или их конструктивное преобразование, что в конечном итоге помогает достигать психологического благополучия [Кашапов, Боярова, 2023, С. 79].

Задачи проекта:

- развитие ресурсов стрессоустойчивости у педагогов;
- формирование профессиональных компетенций педагогов по оказанию допсихологической помощи детям и родителям;
- наполнение развивающей предметно-пространственной среды ресурсами (элементами), способствующими снижению психоэмоционального напряжения участников образовательных отношений;
- обучение детей и родителей базовым техникам контроля стресса.

Воспитательно-образовательное пространство детского сада нуждалось в быстрых и качественных изменениях для удовлетворения базовых психологических потребностей участников образовательных отношений и выполнения государственного заказа.

С 2023 года президент В. В. Путин и правительство России акцентируют внимание на вопросе психологического благополучия и безопасности детей и рекомендуют усилить работу образовательных учреждений по активизации этой деятельности.

В настоящее время Министерством просвещения России и Министерством образования и науки России разработан механизм психолого-педагогического сопровождения детей участников СВО¹, который рекомендован использовать в работе образовательных учреждений.

Теоретико-методологической основой инновационного проекта был выбран подход доктора психологических наук, профессора Виктора Алексеевича Ананьева к профилактике социально-психологической дезадаптации и созданная им модель развития здоровой личности «Цветок потенциалов» [Ананьев, 2006], идеи экологии детства и устойчивого развития [Панов, 2020], концептуальные модели в психологии [Шадриков, 2021].

Это стройная целостная система теоретико-практических представлений, объединённых между собой общим смыслом, идейными целями и технологиями.

В соответствие с подходом В. А. Ананьева структура здоровой личности символически выглядит в виде цветка, семь лепестков которого формируют узор взаимосвязанных и взаимообусловленных потенциалов, отражающих аспекты здоровья человека: душевного, телесного

¹ О направлении Алгоритма (вместе с «Алгоритмом сопровождения в дошкольных образовательных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) специальной военной операции, обучающихся в соответствующих организациях, в целях оказания таким детям необходимой помощи, в том числе психологической»): Письмо Минпросвещения России. N АБ-3386/07. 11.08.2023.

и социального. Каждый потенциал самодостаточен и, в то же время, влияет на все остальные. Ценность ни одного из потенциалов нельзя принижать при стремлении к психологическому здоровью и стрессоустойчивости.

В. А. Ананьев описывает семь потенциалов компетенций: потенциал разума; потенциал воли; потенциал чувств; потенциал тела; общественный потенциал; креативный потенциал; духовный потенциал.

Философия и смысл подхода заключается в создании условий в образовательной организации для максимального раскрытия каждого из семи потенциалов в вопросах развития стрессоустойчивости и укрепления психологического здоровья.

Четкое понимание вызовов к деятельности образовательного учреждения в изменившихся условиях с опорой на научно-практические разработки помогло в формулировке задач и нахождения путей их решения.

Разработана и реализована программа «Стрессменеджмент», направленная на формирование у педагогов универсальной жизненной компетенции – стрессоустойчивости, учитывающая психолого-педагогические основы сопровождения инновационного проектирования в образовательной деятельности [Кашапов, Боярова, 2021].

Теоретической и методической основой программы стали работы авторов Ю. А. Клейберга, В. В. Козлова [Клейберг, Козлов, 2024], Г. Б. Мониной, Н. В. Раннала [Монина, Раннала, 2009], Э. Бурмистровой, Н. К. Новиковой [Бурмистрова, 2019; Комплекс дыхательной гимнастики ... , 2020].

Содержательные разделы программы «Стрессменеджмент»:

- Стресс. Стратегии поведения в кризисных ситуациях. Практикум эффективной коммуникации.
- Когнитивные техники в работе с тревогой, страхами и травмами.
- Использование телесно-ориентированных игр и упражнений как эффективная здоровьесберегающая технология образовательного пространства.
- Дыхательные игры и упражнения как эффективное средство в профилактике и коррекции здоровья детей и взрослых.
- Контейнирование чувств и эмоций у взрослых и детей.

Организация учебной деятельности по программе предполагает направленность на освоение психотехник и успешное решение проблем.

В процессе реализации программы были использованы активные методы обучения, выбор которых обусловлен особенностями обучения взрослых и их субъектной позицией в обучении [Кашапов, Пошехонова, Кашапов, 2020]:

- метод тренинга направлен на овладение техниками эффективной коммуникации, создание новой когнитивной модели жизнестойкости, формирование компетентности педагогов в применении новой здоровьесберегающей технологии для сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья воспитанников;
- метод ситуационного анализа направлен на решение узконаправленных проблем в деятельности воспитателя и педагога;
- ситуации-иллюстрации, представляющие собой пример из практики;
- ситуации-упражнения ориентированы на решение конкретной задачи эффективного использования разных средств в ситуациях педагогического общения.

По итогам всех выполненных на курсах тестовых работ обучающиеся продемонстрировали высокий и выше среднего уровень сформированности стрессоустойчивости.

Для педагогов важно уметь применять когнитивные, телесно-ориентированные, дыхательные техники в работе со страхами, тревогами, анализировать собственные источники негативных переживаний, формировать позитивные мысли для создания новой когнитивной модели жизнестойкости.

Основные результаты, зафиксированные в анкетировании педагогов по итогам реализации программы: развитие коммуникативных навыков, повышение уровня психологической культуры; освоение практических упражнений на восполнение эмоционального ресурса для взрослого, детей и родителей, которые они могли бы использовать в повседневной жизни с детьми; овладение техниками, которые помогут познать себя, через понимание успешно решать проблемы.

Ответом на второй вызов стало создание ресурсной среды в детском саду, позволяющей педагогам и детям использовать её в качестве инструмента гармонизации психоэмоционального состояния [Демихова, 2020].

М. И. Розенова, А. С. Огнев, В. И. Екимова, А. В. Кокурин определили профессиональную среду как одно из четырёх главных условий к формированию качеств, повышающих сопротивляемость стрессу:

- создание соответствующих условий профессиональной среды;
- обучение и подготовка кадров в этом направлении;
- коррекция состояний и последствий стресса у взрослых и детей;
- интеграция личностных свойств и образа жизни (овладение стресс-менеджментом и управлением здоровьем) [Современные антистресс-технологии ..., 2023].

В результате трансформации развивающей предметно-пространственной среды (далее РППС) и насыщения её новыми элементами в учреждении появились ресурсные пространства.

«Дворик для души» на территории детского сада – локальное воспитательно-образовательное пространство, предназначенное для сохранения психологического здоровья и формирования навыков заботы о нём.

Используется преимущественно в весенний, летний и осенний периоды. В пространстве активно реализуется новый подход к оздоровлению – ландшафтная арт-терапия. Это направление арт-терапевтической деятельности, связанное с прогулками и использованием природных материалов для создания различных арт-объектов.

Ландшафтная арт-терапия помогает видеть привычную окружающую среду источником новых впечатлений и открытий, учит с разных сторон смотреть на событие, в том числе и травматическое.

«Дворик для души» логично вошёл в развивающую предметно-пространственную среду детского сада и стал популярным и любимым местом для посещения, преимущественно для завершения дня в детском саду.

Осенью пространство активно использовалась семьями в конце дня, многие дети до ухода домой заходили в дворик, тянули туда родителей. Родители присаживались на лавочку на несколько минут, сами меняли свой ритм активности, сбрасывали часть дневного напряжения.

«Теплая гостиная», особое локальное пространство, способствующее гармонизации эмоционального состояния. Представляет собой просторное помещение, условно разделённое на семь центров, соответствующих семи потенциалам здоровья по В. А. Ананьеву. Каждый центр имеет свою цветовую символику и оборудован материалами и пособиями, способствующими развитию данного потенциала у участников образовательных отноше-

ний. Центры логически связаны между собой и представляют собой единое воспитательно-образовательное пространство [Социальная педагогика. Профориентация ... , 2018]. Материалы и оборудование каждого центра могут быть использованы для достижения конкретных целей и задач.

Оформление «Тёплой гостиной» максимально приближено к домашней, уютной обстановке. Стены и мебель окрашены в тёплые, пастельные, спокойные тона. Окна оформлены вуалью с мягкими складками и шторами, придающими уют и спокойствие. Мягкий объёмный диван с небольшими подушками, торшер, круглый стол, пуфы-мешки, мягкий пол, искусственный фонтанчик и вазы с цветами, мягкие игрушки создают атмосферу безопасности и принятия.

При оформлении «Тёплой гостиной» учтены следующие принципы: доступность, безопасность, эмоциогенность среды, комфортность, вариативность.

Переход из деловой рабочей обстановки в пространство «Тёплой гостиной» позволяет детям и педагогам изменить своё состояние. Это необходимо при накоплении усталости, психоэмоционального напряжения в течение дня, после событий, вызвавших повышенную возбудимость и сильное переживание.

«Тёплая гостиная» – это воспитательно-образовательное пространство, способствующее формированию представлений о психологическом здоровье и его сохранении, а также развитию ресурсов стрессоустойчивости.

Для достижения этого используются разнообразные формы работы со всеми участниками образовательных отношений:

- с детьми: тематические беседы, занятия, мастер-классы, творческие мастерские, марафоны;
- с педагогами: педагогические гостиные, мастер-классы, творческие мастерские, индивидуальные консультации с педагогом-психологом, тренинги;
- с родителями: тематические беседы, мастер-классы, творческие мастерские, марафоны, индивидуальные консультации с педагогом-психологом.

Новое пространство стало удобным местом для взаимодействия с семьёй, переживающей тяжёлые события в своей жизни. Это могут быть беседы, консультации, специальные занятия.

«Тёплая гостиная» интегрирована в развивающую предметно-пространственную среду детского сада и является предметом активного использования и развития.

Всё пространство детского сада должно управлять состоянием человека, изменять его к лучшему. С этой целью развивающая предметно-пространственная среда групповых помещений была преобразована и дополнена элементами, способствующими снижению психоэмоционального напряжения у участников образовательных отношений.

Центры активности в групповых помещениях, пространство раздевалных и спальных комнат пополнились необходимыми материалами и оборудованием для развития всех семи потенциалов здоровья.

Пространство помещений массового пребывания оформили средствами, повышающими компетентность родителей в области психологического здоровья и воздействующими на их эмоциональное состояние.

В местах ожидания (помещение вахты, фойе, коридоры) размещены информационные материалы, способствующие формированию ценности психологического здоровья и его сохранению.

Специалистами детского сада разработаны методические рекомендации по созданию ресурсной РППС в детском саду. Такой методический продукт появился в практике дошкольного образования впервые.

Приняв третий вызов – слабость родительских семейных ресурсов в оказании поддержки ребёнку, переживающему стресс, педагоги детского сада увидели своей задачей сбор и создание информационно-просветительских материалов для детей и родителей по развитию базовых навыков контроля стресса.

Материалы апробированы и используются в практике: картотека игр и упражнений по развитию семи потенциалов здоровья, цикл видеороликов по экспресс-помощи в стрессовой ситуации; тематические плакаты по укреплению психологического здоровья; буклеты; памятки; постеры; позитивные журналы для детей; рабочие тетради для родителей с детьми по работе с тяжёлыми чувствами.

В помощь родителям и педагогам работает группа в социальной сети ВКонтакте для заботливых взрослых, воспитывающих детей «Цветок потенциалов».

Размытые представления детей о понятии «психологическое здоровье» и способах заботы и укрепления его оказались четвёртым вызовом.

Дошкольники хорошо владеют понятием «физическое здоровье», знают и выполняют гигиенические требования. Психологическое здоровье также предусматривает психопрофилактику и психогигиену, воспитание уважительного и заботливого отношения к своему психологическому здоровью.

Образовательная программа дошкольного образования детского сада в части содержательного раздела пункта «Рабочая программа воспитания» дополнена задачами и мероприятиями по профилактике стресса и созданию психологического благополучия детей.

В профилактических целях реализуются новые образовательные события: цикл тематических занятий в ресурсном пространстве «Дворик для души», комплексы здоровьесберегающих упражнений «Цветные минутки», марафон «Цветок здоровья».

Благодаря перечисленным мероприятиям у детей старшего дошкольного возраста сформировано представление о психологическом здоровье и первичные навыки заботы о нём.

Реализация инновационного проекта позволила найти ответы на вызовы актуальной ситуации и достичь следующих результатов:

- повышена стрессоустойчивость педагогов;
- педагоги владеют эффективными стратегиями поведения в напряжённых социальных кризисных ситуациях и компетентны в вопросах оказания допсихологической помощи детям и родителям;
- развивающая предметно-пространственная среда содержит элементы, способствующие снижению психоэмоционального напряжения участников образовательных отношений (аудиальные, визуальные, кинестетические);
- родители владеют базовыми способами совладания с длительным стрессом и способны оказывать помощь своему ребёнку;
- внедрены новые элементы содержания воспитания: воспитание у детей дошкольного возраста культуры уважения и принятия эмоционально-тяжёлых чувств у себя и чувств другого человека; воспитание культуры заботы о психоэмоциональном здоровье; внедрение в детском саду традиций, способствующих сохранению психологического здоровья;
- дети получают своевременную поддержку и помощь от значимых взрослых.

Проект вызвал положительные внешние эффекты:

- ресурсные пространства полюбили дети и педагоги, они используются в ходе образовательной деятельности;
- дети стали более уверенно чувствовать себя во время учебных эвакуаций, на праздниках во время публичных выступлений;
- заложены основы семейных традиций, сохраняющих и укрепляющих психологическое здоровье семьи.

Логика нашей инновации состоит в том, что компетентные педагоги и соответствующая РППС способствуют раскрытию и развитию потенциалов личности детей и их родителей, необходимых для здорового функционирования и благополучия в ситуации напряжения и неопределенности [Ледовская, 2023].

Психологическим основанием благополучия являются конструктивные механизмы переживания человеком событий, происходящих в его жизни.

Именно в дошкольном возрасте происходит зарождение ощущения психологического благополучия за счёт поддерживающего и заботливого социального окружения ребёнка [Дубровина, 2019]. На важность социальной ситуации развития в жизни детей указывал Л. С. Выготский [Выготский, 1984]. С момента рождения малыш воспринимает мир и отношение к нему через собственные переживания жизни в этом мире.

Инновационный проект «Детский сад – ресурсное воспитательно-образовательное пространство в ситуации проживания длительного социального кризиса» и достигнутые результаты позволили детям почувствовать мир поддерживающим и безопасным, а взрослым расширить свои потенциальные возможности в способности создавать психологическое благополучие для себя и своих детей в нестабильный жизненный период.

Распространение инновационного опыта для профессионального сообщества происходит по каналам: информационным – выпуск и издание методических материалов; коммуникационным – профессиональные события (форумы, конференции); обучающим – семинары, мастер-классы и экспертным – оценка и поддержка участников проекта.

Список литературы

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 384 с.
2. Бурмистрова Э. Сценарий мастер-класса для педагогов по телесно-ориентированной терапии // Справочник педагога-психолога. Детский сад. Москва : МЦФЭР, 2019. С. 64–69.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Демихова Л. Ю. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды в ДОО : Методические рекомендации. Москва : Сфера, 2020. 112 с.
5. Дубровина И. В. Психологическое благополучие личности как феномен // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 166–175. DOI: 10.33910/herzenpsuconf-2019-2-20.
6. Кашапов М. М., Боярова Е. С. Психолого-педагогические основы сопровождения инновационного проектирования в образовательной деятельности родителей // Образовательная панорама. Научно-методический журнал. 2021. № 1 (15). С. 77–85.
7. Кашапов М. М., Боярова Е. С. Развитие профессионального потенциала педагога-психолога в работе с одаренными детьми // Образовательная панорама. 2023. № 2 (20). С. 78–82.

8. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Кашапов А. С. Психология образовательных технологий: учебно-методическое пособие. Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2020. 68 с.
9. Клейберг Ю. А., Козлов В. В. Коммуникативное поведение личности : Учебно-практическое пособие. Москва, 2024. 122 с.
10. Комплекс дыхательной гимнастики с элементами полного дыхания (авторская методика Н. К. Новиковой) // Минздрав РФ Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр терапии и профилактической медицины». Москва, 2020. 15 с.
11. Ледовская Т. В. Роль психологического благополучия в развитии совладающего поведения педагога. // Психологическое благополучие субъектов образования : Сборник научных материалов. Ярославль, 2023. С. 163–170.
12. Мони́на Г. Б., Раннала Н. В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». Санкт-Петербург : Речь, 2009. 250 с.
13. Панов В. И. От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи) // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В. И. Панов. Москва : ФГБНУ «Психологический институт РАО» ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 10–14.
14. Современные антистресс-технологии в профессиях экстремального и помогающего типа / М. И. Розенова, А. С. Огнев, В. И. Екимова, А.В. Кокурин // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 19–30. DOI: 10.17759/jmfp.2023120302.
15. Социальная педагогика. Профориентация и самоопределение детей-сирот / Л. В. Байборо́дова, Л. Н. Серебренников, А. В. Золотарева [и др.]. 3-е издание, исправленное и дополненное. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство ЮРАЙТ», 2018. 189 с.
15. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 209 с.



Отрошко Г. В.
Otroshko G. V.



Новикова Н. В.
Novikova N. V.



Курганова Е. А.
Kurganova E. A.

Ярославская семья в фокусе ценностных ориентаций инклюзивного детского сада: «Парковка для родителей»

Аннотация. В статье описан опыт реализации проекта «Парковка для родителей» МДОУ детский сад № 5 «Серпантин» Ростовского муниципального района Ярославской области по созданию родительского сообщества семей воспитанников как составляющей единого образовательного пространства детского сада, приведены методологические и концептуальные аспекты работы, отражены содержание и результаты проектной деятельности, упомянуты перспективы развития проекта.

Ключевые слова: работа с семьями, проектная деятельность, краткосрочные проекты, включение семьи в единое образовательное пространство детского сада.

The Yaroslavl Family in the Focus of Value Orientations of an Inclusive Kindergarten: “Parking for Parents”

Abstract. The article describes the experience of implementing the project “Parking for parents” of MPEI kindergarten No.5 “Serpentine” of the Rostov municipal district of the Yaroslavl region to create a parent community of families of kindergarten students, as a component of a single educational space of the kindergarten, provides methodological and conceptual aspects of the work, reflects the content and results of the project activities, mentions the prospects for the development of the project.

Keywords: working with families, project activities, short-term projects, inclusion of families in the unified educational space of the kindergarten.

В последние несколько лет одним из приоритетных направлений государственной политики в Российской Федерации, находящихся в зоне особого внимания государства, является работа с семьёй, как важнейшим социальным институтом, обеспечивающим перспективы развития общества и страны в целом. Дошкольное образование – практически первая институциональная система, которая включает в себя не только ребенка, воспитанника, обучающегося, но и его семью.

Традиционно именно семья является главным институтом воспитания. В семейном кругу у малыша формируются азы представлений об окружающем мире. Семья – это не только место рождения, но и среда обитания, там закладываются морально-психологические основы личности. Это первая школа коммуникации, деятельности, основа формирования представлений о добре и зле, о порядочности, об отношении к материальным и духовным ценностям. Характеризуя функции семьи, в качестве одной из основных ряд авторов выделяет воспитательную функцию как основу формирования личности ребенка, источник систематического воспитательного воздействия семейного коллектива на каждого его участника в течение всей жизни, фактор постоянного влияния детей на родителей и других взрослых членов семьи [Андреева, 2005; Андреева, 2014, Антонов, 2024; Антонов, Медков, 1996; Навайтис, 1999].

На взаимоотношения детей и взрослых обращали внимание в своих исследованиях Э. Берн, А. А. Реан, М. Ю. Санников, К. Юнг, Г. Хоментаскас и другие авторы. В большей части этих исследований делается акцент на своеобразие восприятия мира ребёнком и развитие его личности в зависимости от отношения к нему родителей.

В то же время, по наблюдениям ученых, изучающих вопросы семейного воспитания, никакой другой из социальных институтов не в силах потенциально так навредить в воспитании ребенка, как это может сделать семья. Факты педагогической запущенности, подавляющая ростки личностного развития тревожность и агрессивность вырастают в семьях, где взрослые не оказывают психологической поддержки малышу, ставят собственные интересы выше интересов семьи и ребенка [Кураженкова, 2015; Симановский, 2023].

От того, насколько активно, заинтересованно и грамотно работает детский сад с семьями своих воспитанников, насколько слышит и учитывает запросы и возможности семьи педагогический коллектив, зависит в целом отношение семьи к образовательным институтам. Семья, которая на пути своего родительства встретила с ответственным и бережным отношением детского сада к ребенку и его семье, учится слышать педагога, более открыта контактам, рассчитывает и на остальных уровнях образования получать поддержку и понимание. Молодые родители, как и их дети, тоже учатся и познают: своего ребенка, его способности и трудности, возможности своей семьи в его развитии и воспитании.

Счастлирое проживание дошкольного детства, укрепление здоровья малыша, развитие его способностей, преодоление ограничений – общие задачи семьи и дошкольной образовательной организации. Современный детский сад способен уравнивать потребности и возможности семьи в воспитании и образовании ребенка, сняв тем самым противоречия в семье, не имеющей нужных педагогических знаний. Учитывая, что самая частая коммуникативная ситуация в детском саду – общение педагога (воспитателя, логопеда, психолога) с родителями, главным моментом в контексте «семья – дошкольное учреждение» мы считаем личное взаимодействие педагога и родителей по всем направлениям развития и воспитания ребенка. В настоящее время взаимодействие детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольных учреждений. Признание непреложности и обеспечение реализации субъектной позиции всех

участников образовательной деятельности – залог успешности организации взаимодействия семьи и образовательной организации [Байбородова, Рожков, 2023; Рожков, Байбородова, 2024; Байбородова, Важнова, Кузнецова, 2024].

В МДОУ № 5 «Серпантин» Ростовского муниципального района Ярославской области воспитываются разные дети: с обычным развитием и с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп. В ряде публикаций указывается, что родители, воспитывающие ребенка с особенностями развития, остаются в стороне от массовых мероприятий [Отрошко, Посысоев, 2019; Посысоев, Боярова, Отрошко, 2024].

Мы – инклюзивный детский сад – принципиально не делаем различий, стараясь обеспечить каждому ребенку воспитание и развитие в соответствии с образовательным и личностным запросом. Свои традиции работы с семьей складываются в каждом детском саду. В «Серпантине» одним из традиционных направлений работы является включение семьи в образовательную деятельность.

С целью реализации этого направления нами был разработан проект «Парковка для родителей», реализуемый с января по декабрь 2024 года. В основу проекта заложены следующие концептуальные идеи:

- родительского контроля и участия в жизни детского сада посредством работы родительских клубов и объединений, досуговой деятельности и туризма, благотворительной и волонтерской составляющей;
- работы по здоровьесбережению во всех образовательных мероприятиях и формированию здорового образа жизни в семье;
- трансформации развивающей предметно-пространственной среды детского сада под игровые запросы детей и задачи совершенствования достижения образовательных результатов наших воспитанников с различными особенностями здоровья и без таковых.

На этапе разработки проекта мы провели опросные процедуры и выяснили, что более 60 % родителей детей, поступающих в наш детский сад, не имеют достаточного уровня специальных знаний в области воспитания и развития своего ребенка и испытывают затруднения в его систематическом и целенаправленном развитии, не готовы к активному включению как полноценные и равноправные участники образовательных отношений в образовательное пространство для развития и воспитания своих детей. Для структурирования имеющихся проблем, мы на этапе вхождения в проект провели SWOT-анализ-1 по проблеме включения семей воспитанников детского сада в единое образовательное пространство, приведенный в таблице 1.

Таблица 1

**SWOT-анализ-1 по проблеме включения семей воспитанников детского сада
в единое образовательное пространство**

Сильные стороны	Слабые стороны
• имеется опыт работы педагогов с семьями воспитанников • имеется опыт проектной деятельности педагогического коллектива • есть родители наших воспитанников – педагоги «Серпантина» • инклюзивные традиции детского сада	• высокая загруженность педагогов детского сада • низкая вовлеченность семей в образовательное пространство • значительное количество конфликтных ситуаций • трудности принятия инклюзивной культуры

Угрозы	Возможности
• неготовность семей к открытому взаимодействию • недостаточный уровень общей толерантности и инклюзивной культуры родителей • нехватка времени родителей	• психологическое консультирование семей по запросу • есть актив родительских семей, традиционно принимающих участие в жизни детского сада • использование возможностей реализации соревновательных мотивов (в конкурсах) • учет сферы профессиональной деятельности родителей

Наш проект был нацелен на изменение сути взаимодействия детского сада и семьи: с одной стороны, детский сад становится центром комплексной поддержки и содействия развитию родительской компетентности, с другой стороны, сотрудничество между родителями и коллективом детского сада является условием продуктивности работы по полноценному развитию дошкольника. В ходе «жизни в проекте» происходит переход от традиционного термина «работа с родителями» к понятиям «взаимодействие» и «партнерство»; идет поиск контакта и взаимопонимания, общего языка и общего дела.

Целью проекта стало обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи посредством повышения воспитательного потенциала семьи. Мы определили в качестве задач проекта: содействовать развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных духовно-нравственных ценностей; создавать атмосферу общности и взаимопонимания, эмоциональной поддержки через совместные активности; предоставить родителям возможность общения, обмена опытом семейных традиций.

В реализации проекта мы опирались на следующие принципы: признания приоритета семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка; открытости и свободного доступа родителей к любой информации, касающейся их детей; взаимного доверия, уважения и доброжелательности по отношению к ребенку, его семье и педагогам; индивидуально-дифференцированного подхода с учетом законных прав семьи на выбор ценностей воспитания; конфиденциальности по отношению к особенностям развития каждого ребенка и его общим и особым образовательным потребностям; сотрудничества в образовательном пространстве детского сада и семьи.

Концептуально важным для нас стало понимание преобразующего характера проектной деятельности: проект должен был изменить все аспекты и стороны взаимодействия с семьей, позволить детскому саду создать для каждого малыша, вне зависимости от его возможностей здоровья и образовательных потребностей, единое воспитательно-образовательное пространство.

Мы работали в проекте «Парковка для родителей» в течение всего 2024 года – Года семьи. В рамках проектной деятельности нами были проанализированы кадровые, методические и материально-технические условия, составлен и наполнен содержанием перспективный план проекта, педагогами изучены современные технологии взаимодействия с родительскими семьями, разработан ряд методических продуктов. Преобразилась материально-техническая база детского сада, подавляющее большинство родителей включилось в работу родительских клубов, конкурсы, волонтерскую деятельность.

Работа в проекте включала в себя деятельность всех участников педагогического коллектива. Рабочей группой, в которую входили руководитель, старший воспитатель, специалисты психолого-педагогического сопровождения, воспитатели, был разработан содержательный план

реализации проекта. В течение всего года в каждой группе детского сада проводились краткосрочные проекты, мастер-классы, конкурсы различной направленности с привлечением родительской общественности.

Заседания родительских клубов посвящались насущной для каждой группы тематике, педагоги привлекали семьи к первому знакомству с профессиональной деятельностью родителей, просили поделиться некоторыми секретами своего профессионального пути. Дети узнали о профессиях повара, полицейского, воспитателя, строителя и некоторых других. В рамках ежегодной родительской конференции, родители знакомились с возможностями цифрового образовательного пространства, учились подбирать цифровой контент для домашнего развития дошкольников, использовать возможности современных технических средств обучения, знакомились с нормами СанПиН по использованию интерактивных компьютерных технологий для дошкольников разных возрастных групп.

Служба родительского контроля «Ревизорро» помогала обеспечить контроль за питанием малышей, за соблюдением норм проветривания, прогулок, соответствия одежды детей сезонным и погодным явлениям, одновременно осваивая эти нормы.

Несколько встреч с родителями были посвящены знакомству с Федеральной образовательной программой дошкольного образования: в рамках встреч под названием «Территория смысла» родители знакомились с изменениями, вносимыми новыми программными документами федерального значения. Участие семей в досуговых мероприятиях «Серпантин собирает друзей» позволяло ближе познакомиться семьям воспитанников, объединяющихся ради общего дела в совершенно инклюзивной традиции: без учета национальной принадлежности, уровня материальной обеспеченности или образовательных потребностей детей.

В проекте коллективом детского сада разработаны следующие продукты:

1. Локальные акты и программные материалы образовательной организации:
 - Положение о родительских клубах «Семейная корпорация»;
 - Положение о конкурсах «Серпантин – вектор успеха» (конкурсы «Семейный снеговик», «Супербабушка – 2024», «Дедушка года» и др.);
 - Программа здоровьесбережения «Прививка безопасности»;
 - Программа родительского клуба «Академия мамсиков»;
 - Программа совета отцов «Папин политех».
 2. Методические материалы:
 - технологические карты мероприятий в рамках «Семья в цифре»;
 - технологические карты встреч с родителями по знакомству с содержанием ФОП ДО «Территория смысла»;
 - методический буклет об организации родительского контроля в ДОУ «Ревизорро»;
 - цикл мастер-классов для детей, родителей и педагогов «Лига умелых»;
 - методические материалы по включению родителей в игровую деятельность и организацию РППС для игры дошкольников «Город затейников»;
 - краткосрочные проекты по включению родителей в досуговые мероприятия детского сада «Серпантин собирает друзей» и «Семья в цифре».
- Маркетинговые продукты:
- буклет «Благотворительная и волонтерская деятельность в детском саду «Серпантин добрых дел»;
 - рекламный проспект по знакомству родителей с Федеральной образовательной программой дошкольного образования «Территория смыслов».

Переходя от реализационного к аналитическому этапу проекта, мы выявили результаты работы посредством анкетирования, опросов, тестов на основе адаптированного И. Н. Гильяшевой и Н. Д. Игнатьевой варианта тест-опросника Р. Жилия, тест-опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), методики «Культура взаимодействия детского сада и родителей» Н. В. Калининой и Л. А. Лукьяновой [Психологические тесты ... , 2007; Гильяшева, Игнатьева, 1994; Юревич, Санникова, Левшина 2024] и др.

На этапе анализа результатов психологическая служба детского сада выполнила сравнительный анализ по данным опроса родителей детей с обычным развитием и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Для получения объективной картины нами вновь был использован метод SWOT-анализа, позволивший соотнести результаты на начальной стадии реализации проекта и в его аналитической фазе. Данные SWOT-анализа аналитической фазы проекта приведены в таблице 2.

Таблица 2

SWOT-анализ по результатам работы в проекте «Парковка для родителей»

Сильные стороны	Слабые стороны
• значительно расширен опыт работы педагогов с семьями обучающихся с разными возможностями здоровья • повышение уровня компетентности семей в вопросах развития и воспитания • возросшая вовлеченность семей в образовательное пространство • снижение количества конфликтных ситуаций и неприятия	• высокая загруженность педагогов детского сада • высокие временные затраты педагогов и административного состава
Угрозы	Возможности
• недостаток временного ресурса родителей • особенности психологического статуса семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ • недостаточная готовность ряда семей к открытому взаимодействию • снижение численности воспитанников (демографическая ситуация)	• активное вовлечение старших членов семей (бабушек и дедушек) • активизация консультативной работы с семьями детей с ОВЗ специалистов психолого-педагогического сопровождения • реализация единых инклюзивных подходов ко всем семьям, как воспитывающим детей с обычными, так и с особыми образовательными потребностями • тиражирование достижений и проектов детского сада, трансляция опыта работы

В результате определён актуальный характер взаимоотношений между педагогическим коллективом детского сада и родительской общественностью, оценены социальные эффекты, возникшие в ходе реализации проекта, определены перспективы развития проекта, проведен количественный и качественный мониторинг участия педагогов в проектной деятельности, анализ участия родителей в воспитательном и образовательном процессе.

Опыт работы в проекте представлен:

- в ходе межрегиональной научно-практической конференции «Инклюзивная культура как основа современной образовательной парадигмы» в рамках Декады инклюзивного образования Ярославской области;
- на ежегодном региональном августовском педагогическом совете Ярославской области;
- в рамках регионального методического автопробега «В поисках идеальной среды» и других мероприятиях регионального и межмуниципального уровня.

В следующем году мы планируем продолжать работу по реализации проекта, смещая локус внимания с создания единого с семьями наших воспитанников образовательного пространства на перспективу его расширения, в направлении роста и развития нашей совместной деятельности, как ресурса для обеспечения высокого уровня дошкольного образования всем без исключения воспитанникам и привлечения в наш детский сад семей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Андреева Т. В. Психология семьи : учебное пособие. СПб. : Питер, 2014. 336 с.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография. СПб. : Речь, 2005. 436 с.
3. Антонов А. И. Микросоциология семьи : учебник. 3-е изд. испр. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2024. 368 с.
4. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М. : Изд-во МГУ, 1996. 304 с.
5. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность : учебник. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2023. 402 с.
6. Байбородова Л. В., Важнова О. Г., Кузнецова Н. А. Взаимодействие школы и семьи как стратегическое направление деятельности образовательной организации // Образовательная панорама. 2024. № 2. С. 15–22.
7. Гильяшева И. П., Игнатъева Н. Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка : метод. пособие. Вып. 7. М.: Фолиум, 1994. 64 с.
8. Кураженкова Н. С. Семья как главный институт воспитания // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. № 3. URL : <http://mir-nauki.com/PDF/22PDMN315.pdf> (дата обращения: 11.11.2014).
9. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «Модэк», 1999. 223 с.
10. Отрошко Г. В., Посысов Н. Н. Консультативная деятельность учителя-логопеда в инклюзивной образовательной организации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 38 с.
11. Посысов Н. Н., Боярова Е. С., Отрошко Г. В. Программы обучения родителей как средство оказания психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушением в развитии // Образовательная панорама. № 2(22). 2024. С. 29–34.
12. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 330 с.
13. Симановский А. Э. Воспитание ребенка-дошкольника в семье : опасность формирования виктимного поведения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2(131). С. 27–35.
14. Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А. А. Карелина. М : Владос-Пресс, 2007. Т 2. 248 с.
15. Юревич С. Н., Санникова Л. Н., Левшина Н. И. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи : учебное пособие для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 181 с.



Мазурова Н. В.
Mazurova N. V.

Перинатальная гипоксия как фактор формирования задержки в развитии дошкольников

Perinatal Hypoxia as a Factor in the Emergence of Developmental Delay of Preschoolers

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отсроченных последствий перинатальной гипоксии. Показано, что дети с наличием в анамнезе хронического гипоксического поражения ЦНС в старшем дошкольном возрасте будут иметь отсроченные последствия, которые носят сложный, системный характер, затрагивая морфологию и функционирование ЦНС. У этих детей отмечаются нарушения восприятия, произвольных форм внимания, памяти, мышления, речи, а также неустойчивость эмоционального состояния, непоследовательность поведенческих реакций.

Формирование психологических компонентов школьной готовности у этих детей будет эффективным в том случае, если будет проведена комплексная диагностика особенностей их психического развития, разработана специальная образовательная программа, соответствующая возможностям этих детей.

Ключевые слова: перинатальная гипоксия, задержка психоречевого развития, дошкольный возраст.

Abstract. The article presents the results of a study of the delayed effects of perinatal hypoxia. It has been shown that children with a history of chronic hypoxic CNS damage in the older preschool age will have delayed consequences that are complex and systemic in nature, affecting the morphology and functioning of the central nervous system. These children have impairments of perception, arbitrary forms of attention, memory, thinking, speech, as well as instability of the emotional state, inconsistency of behavioral reactions.

The formation of the psychological components of school readiness in these children will be effective if a comprehensive diagnosis of the characteristics of their mental development is carried out, and a special educational program has been developed that meets the capabilities of these children.

Keywords: perinatal hypoxia, delayed speech development, preschool age.

Введение

В большинстве отечественных и зарубежных исследований отмечается неуклонный рост количества детей с теми или иными нарушениями в развитии, с ограниченными возможностями здоровья. Согласно данным, представленным в аналитической статье «Состояние здоровья детей в Российской Федерации», ежегодно 35–37 % детей рождаются больными или заболевают в период новорожденности, не менее 9–10 % детей рождаются недоношенными и с низкой массой тела. [Баранов, 2012]. Ежегодный мониторинг состояния здоровья детского населения России подтверждает эти тревожные данные: у 85 % детей обнаружены те или иные соматические и нервно-психические нарушения [Улумбекова, Калашникова, Мокляченко, 2020]. Специалисты фиксируют увеличение количества детей с неясными, так называемыми «пограничными» расстройствами, с комплексными нарушениями, при которых сочетаются два и более отклонения от нормы. Этих детей сложно отнести к какому-то из традиционно описываемых вариантов дизонтогенеза [Лубовский, Валявко, 2015]. Где и как они будут обучаться и воспитываться? Какие есть у них резервы для развития и адаптации к социуму? Эти и другие вопросы уже сегодня стоят перед педагогическим сообществом. Современные педагоги дошкольных и школьных образовательных учреждений, психологи в образовании вынуждены начать разбираться в структуре и клинике ограниченных возможностей здоровья детей для того, чтобы наиболее корректно организовать психолого-педагогическую помощь этой группе обучающихся.

Одна из самых больших групп детей с ОВЗ – это дети с темповыми задержками в развитии (ЗППР). Клинический диагноз этим детям ставится, как правило, в возрасте после 3-х лет. Именно тогда симптоматика задержки становится заметна по нескольким причинам: малыш начинает посещать ДОО, воспитатели обращают внимание родителей на особенности его развития, либо родители сами начинают сравнивать ребенка с его ровесниками и понимают, что разница есть. Иногда задержка в развитии диагностируется только к 5–6 годам жизни ребенка, когда актуальной становится подготовка к школьному обучению [Ульенкова, 2007; Диагностика и коррекция задержки ... , 2001]. Это не значит, что признаки темповой задержки отсутствовали у ребенка в младенческом и раннем возрасте. Это значит, что специалисты (педиатр, невролог, педагог раннего возраста) не обратили внимания на эти признаки. Происхождение темповых задержек до сих пор является предметом научных дискуссий, а нозологическая автономность вызывает вопросы. Например, в международной классификации болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11) «задержка психического развития» не выделяется в отдельную категорию, представлены только ее элементы, которые указаны в разделе «Расстройства развития языка и речи». При этом точные причины темповых нарушений не указываются.

Педагоги и психологи относят к ЗППР различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния интеллектуальной недостаточности, которые занимают промежуточную позицию между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью [Сухарева, 1965; Ковалев, 2025; Специальная психология ... , 2019; Дети с проблемами ... , 2002].

В данной статье мы хотели бы привлечь внимание педагогического сообщества к одной из наиболее частых причин возникновения данного варианта дизонтогенеза – к перинатальной гипоксии.

Основная часть

Многочисленные научные исследования и педагогический опыт показывают, что полноценного развития детей с ЗППР можно достичь только в том случае, когда наиболее полно учитываются особенности их развития и в соответствии с этим создаются адекватные условия обучения и воспитания.

В настоящее время ведущим направлением в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья является инклюзивное образование [Мазурова, 2022; Инденбаум, 2018]. Это привело к тому, что дети с ЗППР сейчас рассеяны по группам в дошкольных образовательных учреждениях и классам в общеобразовательных школах [Бабкина, 2018]. В отношении этих детей не осуществляется специального подхода к развитию. Возникла острая необходимость подробного изучения данной категории детей для создания специальных педагогических технологий, программ обучения и коррекции в общеобразовательных учреждениях. Наблюдается серьезное противоречие между необходимостью специальной коррекционно-развивающей подготовки детей с ЗПР к школе и отсутствием знаний у педагогов.

Наиболее частой причиной возникновения темповой задержки развития является *перинатальная гипоксия*. Именно гипоксия признается медицинским сообществом ведущим фактором повреждения центральной нервной системы ребенка, многих неврологических расстройств в постнатальном периоде [Неврологические проявления церебральной ... , 2016].

Каков механизм возникновения нарушений? В силу разных причин (болезнь матери, хронический стресс, нарушение развития плаценты, спазм сосудов и т. д.) нарушается кровоток между плацентой и плодом, мозг малыша не получает достаточного количества кислорода, необходимого ему для развития. Возникают структурные изменения вещества головного мозга в виде селективного некроза нейронов, фокального и мультифокального ишемического церебрального некроза, внутрижелудочковых кровоизлияний и перивентрикулярной лейкомаляции. После рождения ребенка эти изменения приводят к так называемой «минимальной мозговой дисфункции», а затем к нарушениям формирования высших психических функций. Кроме того, если клетки мозга существовали внутриутробно в условиях дефицита кислорода, то потом мембраны митохондрий с трудом синтезируют АТФ – нуклеотид, который обеспечивает энергией проведение нервных импульсов. От количества АТФ будет зависеть качество восприятия, внимания, мышления, работоспособность ребенка, гибкость, устойчивость [Нейрофизиологические механизмы психической ... , 1974; Неврологические проявления церебральной ... , 2016].

Отдаленные следствия гипоксии протекают волнообразно. В критические периоды становления нервной системы ребенка они наиболее заметны. Это, в частности, овладение ходьбой и появление первых слов в возрасте 1 год, созревание личности, волевой регуляции поведения, развитие речи и мышления ребенка в 3 года, становление аналитико-синтетической деятельности, возрастание роли второй сигнальной системы в 6–7 лет.

Каков механизм проявления последствий гипоксии ЦНС? Как правило, это разного рода невротические и неврозоподобные расстройства. Например, нарушения моторики, неустойчивость эмоционально-волевой сферы, снижение качества зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти, мышления, речи. Эти особенности в дальнейшем становятся одной из ведущих причин школьной неуспеваемости, нарушений социальной адаптации, а также могут предопределить антисоциальное поведение [Галицкая, Грибова, 2019; Корсакова, Ми-

кадзе, Балашова, 2025; Зайниддинова, Смирнов, Иванов, 2011; Сутулина, Сергеева, 2001; Гомбалева, 2011; Неврологические синдромы ... , 2020].

Нами проведено комплексное психолого-педагогическое обследование детей с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС. В исследовании приняли участие 200 детей в возрасте 6–7 лет. Экспериментальная группа: 100 детей (42 девочки и 58 мальчиков) по данным анамнеза имели гипоксическое поражение ЦНС. Группа сравнения: 100 детей (50 девочек и 50 мальчиков) без гипоксических нарушений. Все дети на момент обследования проживали с родными родителями и посещали дошкольные образовательные учреждения. Психолого-педагогическое обследование каждого ребенка проводилось в течение двух встреч, преимущественно в утренние часы в специально оборудованном кабинете. Длительность каждой – 40 минут.

При проведении исследования мы опирались на концептуальные основы отечественной психологии и коррекционной педагогики, на представления о роли биологического и социального в развитии ребенка, на теорию системной локализации высших психических функций, на положение об общих и специфических закономерностях онтогенеза и дизонтогенеза.

В ходе исследования были использованы клинко-психологический метод (анализ данных анамнеза, наблюдение за пациентом в ходе исследования, беседа с родителями), анализ результатов функциональной диагностики (ЭЭГ, нейросонография), методики психолого-педагогического обследования ребенка старшего дошкольного возраста [Мазурова, Павленко, 2025], обследование качества игровой деятельности, а также математические методы статистической обработки данных.

Результаты ЭЭГ

Установлено, что показатели максимальной и средней амплитуды альфа-ритма в левых и правых отведениях в обеих группах наблюдения находилось в пределах нормальных значений ($p > 0,05$). Амплитуда бета-ритма у детей с последствиями перинатальной гипоксии значительно выше ($p \leq 0,05$). Различий при регистрации дельта-ритма и показателей средней амплитуды между группами не установлено ($p > 0,05$). Зафиксирована значительно более высокая активность тета-ритма ($p \leq 0,05$) у детей с последствиями гипоксии. То есть, по данным ЭЭГ у детей с последствиями перинатальной гипоксии бета-активность выше, что характеризует активность сети ГАМК-эргических тормозящих нейронов неокортекса, и выражается в более высоком уровне внешнего возбуждающего импульса и относительно сильном внутрикорковом торможении. Тета-активность у этих детей свидетельствует о более сильном эмоциональном возбуждении. В группе сравнения этих артефактов обнаружено не было.

Мозг этих детей функционирует таким образом, что любые внешние раздражения вызывают неадекватно сильный импульс торможения (в отличие от нормативного адекватного ответа). При этом состояние внешнего покоя (отсутствие внешних раздражителей) вызывает активацию коры головного мозга. Как эти особенности будут выглядеть в процессе обучения? Вопросы, задания, контрольные письменные работы будут вызывать торможение, а значит, замедление интеллектуальной активности. Отдых, покой будут вызывать моторное возбуждение, неадекватную двигательную активность.

Результаты нейросонографии

Глубина передних рог (справа и слева) и глубина тел боковых желудочков (справа и слева) у здоровых детей была значительно меньше, чем у детей, перенесших внутриутробную гипоксию. Ультразвуковая картина в группе детей после гипоксии характеризовалась незрелостью мозговых структур, гипоксическими изменениями базальных ганглий и перивентрикулярной

области, вентрикуломегалией. Кровоток в церебральных сосудах снижен, поступление кислорода и питательных веществ к клеткам мозга затруднено, затруднена миелизация белого вещества мозга. Это ведет к проблемам мышечной активности, задержке формирования моторных актов, нарушениям координаторики, оживлению коленных рефлексов, формированию речевых нарушений по типу дизартрии, снижению остроты зрения или нарушению функции «узнавания» в восприятии.

Таким образом, по данным функциональной диагностики, группа дошкольников, переживших внутриутробно явления гипоксии, значимо отличалась от своих сверстников.

Результаты исследования уровня психоэмоционального и речевого развития

Дети экспериментальной группы (с последствиями ПГ) демонстрировали общую нестабильность в деятельности, снижение концентрации внимания. В задании они ориентировались значительно медленнее детей из контрольной группы, при этом начинали действовать импульсивно. Сталкиваясь с трудностями, пытались нарушить правила, быстрее закончить выполнение задания. Познавательная мотивация была, как правило, не высока. Эмоциональный компонент в мыслительной деятельности преобладал над логическим. В этой группе отмечена низкая работоспособность. Признаки утомления наблюдались после 10 минут активной работы (в группе сравнения – после 25 минут). В состоянии утомления дети становились либо сверхвозбужденными, неусидчивыми, либо очень заторможенными.

Мелкая моторика рук у 87 % детей из экспериментальной группы была некачественная: захват руки для письма и рисования неверный, координация руки в процессе рисования слабая. Задания на реципрокную координацию выполнялись с множественными нарушениями. Вертикальный образ на горизонтальную поверхность дети переносили с ошибками.

Получены значимо более низкие результаты в восприятии и различении цвета, формы и размера. Дети не всегда ориентировались в понятиях «дни недели», «времена года», ошибались в порядке следования месяцев, испытывали затруднения в определении геометрических форм, допускали ошибки в дифференцировке понятий «право-лево», «спереди-сзади», «сверху-снизу» и т.д. Составление цепочки логических последовательностей происходило при операционной поддержке взрослого, с ошибками. С трудом давались этим детям задания типа «четвертый лишний», они не могли выделить признак, определить обобщающее понятие. Внутренний план действия не был сформирован. Задания с вербальной основой вызывали у детей серьезные затруднения. Объем знаний об окружающем был в нижних границах возрастной нормы. Преобладающий тип мышления – наглядно-действенный.

Обращенную речь дети понимали на бытовом уровне. Понимание сложных речевых конструкций, скрытого смысла было не всегда доступно. Собственная речевая продукция имела ряд особенностей: у 42 % детей выявлены нарушения звукопроизношения по типу дизартрии, у 20 % по типу ФФНР, у 12 % детей – заикание. Речевой запас небольшой, фраза короткая, грамматический строй речи с множественными нарушениями.

Волевая регуляция поведения у всех детей из экспериментальной группы сформирована не полностью. Самооценка неустойчивая, слабо дифференцированная, завышенная. Отмечено своеобразие мотивационно-потребностной сферы: основные желания детей инфантильного или игрового порядка.

Выявлены особенности аффективной регуляции поведения в виде снижения полевой реактивности, экспансии и эмоционального контроля. При этом у 70 % обследуемых эмоциональное состояние отличалось неустойчивостью, кратковременным преобладанием повы-

шенного и пониженного фона настроения с преобладанием таких эмоциональных реакций как упрямство, возбудимость, обидчивость и враждебность.

По каждому из этих параметров дети с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС значимо отличались от группы контроля ($p < 0,05$).

Заключение и выводы

По результатам комплексного медико-психолого-педагогического исследования можно сделать некоторые выводы.

Дети с наличием в анамнезе хронического гипоксического поражения ЦНС в старшем дошкольном возрасте будут характеризоваться отсроченными последствиями в виде различных нарушений когнитивных функций, эмоциональной сферы и поведения.

Расстройства будут носить сложный, системный характер. Фундамент этих нарушений составляет комплекс изменений центральной нервной системы в виде минимальной мозговой дисфункции, которая носит диффузный характер. Нарушается структурно-функциональная организация корково-подкорковых структур, лежащих в основе функциональных систем, определяющих формирования высших психических функций. Меняются показатели электроактивности мозга в сторону ее повышения.

У детей с последствиями гипоксического поражения ЦНС проявляются нарушениями восприятия (зрительного, слухового, пространственного), произвольных форм внимания, памяти, всех форм устной речи, вербально-логических операций и конструктивных форм мышления, а также неустойчивостью эмоционального состояния, импульсивностью и непоследовательностью поведенческих реакций.

Детей, имеющих в анамнезе последствия перинатальной гипоксии, становится больше год от года. Педагоги дошкольных и школьных образовательных учреждений сталкиваются с проявлениями этих нарушений все чаще. Они должны быть предупреждены об особенностях психоэмоционального, познавательного и речевого развития этой категории воспитанников (обучающихся).

Формирование психологических компонентов школьной готовности у этой категории детей будет эффективным только в том случае, если будет проведена комплексная диагностика индивидуально-типологических особенностей психического развития. На этом основании лечащий врач принимает решение о проведении медикаментозной терапии, санаторного лечения и т.д. Педагоги и психологи образовательных учреждений должны будут разработать содержание образовательной программы по развитию основных психологических компонентов школьной готовности, соответствующей возможностям этих детей. Кроме того, в учреждениях должны быть созданы условия для интеграции данной программы в общую систему подготовки детей к школе.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации // Альманах института коррекционной педагогики. 2018. № 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation> (дата обращения: 16.04.2025).
2. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Социальная педиатрия. 2012. Том 91, № 3. С. 9–14.

3. Галицкая О. С., Грибова Н. П. Клинический полиморфизм минимальной мозговой дисфункции // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 3. С. 27–32.
4. Гомбалевская М. С. Особенности когнитивных функций детей 6–7-ми лет с последствиями перинатального поражения ЦНС // Материалы международной научно-практической конференции: «Детство, отрочество и юность в контексте научного знания». Пенза ; Шадринск, 2011. С. 53–56.
5. Дети с проблемами в развитии / под ред. Л. П. Григорьевой. Москва : ИКЦ «Академкнига», 2002. 415 с.
6. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. Москва : АРКТИ, 2001. 224 с.
7. Зайниддинова Р. С., Смирнов И. Е., Иванов В. А. Перинатальные гипоксические поражения головного мозга у детей // Российский педиатрический журнал. 2011. № 14(2). С. 23–28.
8. Инденбаум Е. Л. К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 4. С. 33–38.
9. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Москва : ЁЁ Медиа, 2025. 608 с.
10. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неудачные дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2025. 136 с.
11. Лубовский В. И., Валявко С. М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 38–43.
12. Мазурова Н. В. Инклюзия: прогресс или тупик? // Инклюзивное образование: опыт и перспективы. Ярославль: Изд-во ЯрПГУ, 2022. С. 3–9.
13. Мазурова Н. В., Павленко Е. А. Ребенок от 3 до 7 лет: описание норм развития в таблицах и программах. Москва : Перо, 2025. 172 с.
14. Неврологические проявления церебральной ишемии у детей первого года жизни / И. Е. Смирнов, А. А. Степанов, Л. Д. Шакина, И. А. Беляева, Е. П. Бомбардинова, А. Г. Кучеренко // Российский педиатрический журнал. 2016. № 19(5). С. 75–82.
15. Неврологические синдромы при нарушениях развития детей, перенесших перинатальную гипоксию / О. Н. Красноручкая, Д. Ю. Бугримов, Ю. А. Котова, Н. В. Страхова // Российский педиатрический журнал. 2020. № 23(5). С. 299–303.
16. Нейрофизиологические механизмы психической деятельности человека / под ред. Н. П. Бехтеревой. Москва : Наука, 1974. 247 с.
17. Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. Москва : Юрайт, 2019. 374 с.
18. Сутулина И. М., Сергеева О. Н. Прогнозирование нервно-психического развития детей, перенесших внутриутробную гипоксию // Мать и дитя в Кузбассе. № 1(2), 2001. С. 42–45.
19. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : В 3 т. Т. 3. Москва : Медгиз, 1965. 336 с.
20. Улумбекова Г. Э., Калашникова А. В., Мокляченко А. В. Показатели здоровья детей и подростков в России и мощности педиатрической службы // Журнал для непрерывного медицинского образования ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучение. 2020. № 3-4. С. 18–32.
21. Ульяновская У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и коррекция. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 304 с.



Доник Д. А.
Donik D. A.



Тутова Л. Н.
Tutova L. N.

Реализация федерального проекта по поддержке детского сада и семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья

Implementation of the Federal Project to Support a Kindergarten and Family with a Child with Disabilities Parenthood

Аннотация. В статье представлен федеральный проект «Российская семья и детский сад: преемственность ценностей и смыслов», реализуемый Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» при поддержке Фонда Президентских грантов. Акцент сделан на обеспечение ценностно-целевого единства в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья на основе взаимодействия родительского и педагогического сообществ в дошкольном образовании в рамках реализации национальных целей Российской Федерации.

Ключевые слова: ВОО «Воспитатели России», дошкольное образование, национальные цели России, федеральный проект, Фонд Президентских грантов.

Abstract. The article presents the federal project “Russian family and kindergarten: continuity of values and meanings”, implemented by the “Russian Public Organization of Kindergarten Teachers” with the support of the Presidential Grants Fund. The emphasis is on ensuring value-target unity in the upbringing of children with disabilities based on the interaction of parental and pedagogical communities in preschool education within the framework of the implementation of the national goals of the Russian Federation.

Keywords: Russian Public Organization of Kindergarten Teachers, preschool education, national goals of Russia, federal project, Presidential Grants Fund.

Всероссийская общественная организация содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» (далее – ВОО «Воспитатели России») реализует на территории всей страны проект «Российская семья и детский сад: преемственность ценностей и смыслов» (далее – Проект) при поддержке Фонда Президентских грантов [Тугова, Волосовец, 2024].

Целевыми группами Проекта являются педагоги дошкольных образовательных организаций; родители (законные представители) детей дошкольного возраста; дети дошкольного возраста, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ).

Актуальность проекта определяется приоритетами, содержащимися в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», которые могут и должны решаться средствами общественной организации в системе дошкольного образования:

- сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи;
- реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности;
- цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы.

Значимость представленных направлений обуславливает необходимость достижения ценностно-целевого единства на основе преемственности ценностей и смыслов в условиях воспитания детей в системе дошкольного образования, включая детей с ОВЗ. Устойчивость ее функционирования и динамизм развития определяются ролью и значением в условиях единого образовательного пространства, включая инклюзивное. Такое пространство как уникальная и суверенная национальная образовательная система предполагает объединение усилий общественного и семейного воспитания, единство воспитательных задач педагогического и родительского сообщества, согласование действий педагогов и семьи с детьми с ОВЗ [Дядюнова, Индык, 2023; Кутепова, 2020].

Проект является логическим продолжением, ранее реализованных ВОО «Воспитатели России» мероприятий [Воспитатели России: дошкольное ... , 2024; Воспитатели России: в авангарде ... , 2024; Воспитатели России: физическое ... , 2024; Тугова, Егоров, 2022] при поддержке Фонда Президентских грантов в разных регионах Российской Федерации, включая Ярославскую область (табл. 1).

Таблица 1

Потенциал и ресурсы организации для реализации проекта

<i>Реализованные проекты</i>	<i>Имеющийся потенциал и ресурсы для настоящего проекта</i>
Проект «Детский сад и семья – единое пространство детства» (2019-2020 гг., вовлеченность целевой аудитории: 250 тыс. педагогов дошкольного образования)	Библиотека воспитателя: 1) методические разработки по основным направлениям образовательной деятельности, включая инклюзивное; 2) выявление запросов семьи и обобщенного портрета семьи в образовании, включая семьи с детьми с ОВЗ; 3) выявление ресурсов саморазвития педагогов, включая вопросы инклюзивного образования.

<i>Реализованные проекты</i>	<i>Имеющийся потенциал и ресурсы для настоящего проекта</i>
Проект «Воспитаем здорового ребенка» (2020–2021 гг., вовлеченность целевой аудитории: 300 тыс. педагогов дошкольно-го образования)	Дополнительное образовательное пространство для развития детей, включая детей с ОВЗ, поддержки семьи. Реализация здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании. Построение единого пространства взаимодействия семьи и детского сада.
Проект «Дошкольное воспитание: новые ориентиры для педагогов и родителей» (2022–2023 гг., вовлеченность целевой аудитории: 320 тыс. педагогов дошкольно-го образования)	Практики профилактики рисков дезинтеграции, интеграции детей с ОВЗ. Технологии оздоровления детей в образовании. Направления интеграции семьи и образовательной организации в процессе воспитания ребенка, включая детей с ОВЗ.
Проект «Просветительский марафон «В авангарде детства»: передача традиционных российских духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению» (2023–2024 гг., вовлеченность целевой аудитории: 400 тыс. педагогов дошкольно-го образования)	Региональные особенности развития дошкольного образования в России. Формирование механизмов интеграции детского и родительского сообщества. Популяризация практик воспитания ребенка в семье и образовательной организации, включая детей с ОВЗ.

Благодаря проделанной работе были апробированы инновационные образовательные инклюзивные практики с публикацией:

- на сайте Федерального ресурсного центра по направлению «Обучение и воспитание детей с ОВЗ»;

- на страницах Территориальных ресурсных центров (Центральный федеральный округ, Северо-Западный федеральный округ, Южный федеральный округ, Приволжский федеральный округ, Северо-Кавказский федеральный округ, Уральский федеральный округ, Дальневосточный федеральный округ, Сибирский федеральный округ);

- в библиотеке ВОО «Воспитатели России» [Щербак, 2023; Щербак, Егоров, 2020].

Для педагогов дошкольного образования были подготовлены программы дополнительного профессионального образования на базе АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России», для родителей (законных представителей) была подготовлена серия вебинаров. К тому же, ВОО «Воспитатели России» в последнее время активно проводит родительские собрания в разных регионах с последующей трансляцией на всю страну. На таких мероприятиях всегда возникают вопросы по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи с ребенком с ОВЗ [Доник, Щербак, 2023].

В итоге созданы предпосылки для организации системной работы по ключевым направлениям развития инклюзивного дошкольного образования (педагогическое сообщество, родительское сообщество, детское сообщество) в условиях единого образовательного пространства. Данная установка требует определения единых ценностей и преемственных смыслов в организации общественного и семейного воспитания, что служит ключевой идеей Проекта.

Цель Проекта: обеспечение ценностно-целевого единства в воспитании детей на основе взаимодействия родительского и педагогического сообществ в дошкольном образовании в рамках реализации национальных целей Российской Федерации.

Задачи Проекта:

1. Создание единой системы методической и практической поддержки педагогов дошкольного образования в вопросах укрепления здоровья и повышения физического, социального и психологического благополучия детей дошкольного возраста, включая детей с ОВЗ, поддержке семьи в вопросах здоровьесбережения.

2. Создание системы просвещения родителей детей с ОВЗ, направленной на повышение воспитательной культуры семьи в вопросах воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей.

3. Разработка и апробация цифровых инструментов по расширению взаимодействия родительского и педагогического сообществ в дошкольном образовании.

4. Масштабирование ресурсов поддержки семейного и общественного воспитания на территории Российской Федерации, в том числе с участием родительского и педагогического сообществ новых регионов.

Мероприятия проекта, связанные с детьми с ОВЗ

1. Целевая группа проекта: педагоги дошкольных образовательных организаций

1.1. Семь Всероссийских форумов «Воспитатели России: преемственность ценностей и смыслов семьи и детского сада», которые пройдут в разных федеральных округах РФ (четыре форума в 2025 году и три форума в 2026 году), последовательно определяют стратегию проекта по интеграции усилий общественного и семейного воспитания. На основе стратегических решений форума будут определяться промежуточные тактические задачи, решение которых запланировано на межфорумных мероприятиях (конференциях, вебинарах, круглых столах, родительских собраниях, конкурсах и фестивалях).

Одним из мероприятий является Форум «Воспитатели России: преемственность ценностей и смыслов семьи и детского сада в вопросах образования детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Псков, Северо-Западный федеральный округ), который направлен на определение стратегии решения первой задачи Проекта с акцентом организации коррекционно-развивающей работы: каким образом обеспечить методическую поддержку педагогов по организации инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, не нанося ущерба их здоровью [Щербак, 2024].

Выбор региона связан с тем, что Псковская область имеет опыт эффективной реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования, разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, организации инфраструктуры дошкольной образовательной организации (безбарьерной среды и наличия специального инвентаря и оборудования). К тому же, регион много лет осуществляет дополнительное профессиональное образование по инклюзивному образованию (повышение квалификации и профессиональную переподготовку) педагогов дошкольного образования.

Основная идея форума: уточнение стратегии инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках плана поиска способов методической и практической поддержки педагогов дошкольного образования в вопросах укрепления здоровья и повышения физического, социального и психологического благополучия детей, поддержки семей воспитанников в вопросах здоровьесбережения.

Пленарное заседание форума связано с представлением государственной политики и предложений по ее реализации в системе дошкольного инклюзивного образования с учетом ежегодных социологических исследований и наработанного опыта предыдущих проектов ВОО «Воспитатели России» при поддержке Фонда Президентских грантов. В работе пленарного заседания примет очное участие не менее 200 педагогов из не менее 20 субъектов Российской Федерации. Дальнейшее обсуждение стратегических инициатив будет осуществляться в формате онлайн или офлайн (просмотр видеозаписи пленарного заседания форума), в котором примет участие не менее 50 тыс. педагогов дошкольного образования из всех субъектов Российской Федерации.

На стратегических сессиях (круглых столах) форума примет участие не менее 300 педагогов (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, тьюторов и др.) из не менее 20 субъектов Российской Федерации, что позволит осуществить экспертную оценку региональных и межрегиональных инновационных образовательных подходов и практик инклюзивного образования. Такой кворум позволит не только выявить наиболее успешные подходы и практики (они будут размещаться в Федеральном ресурсном центре и(или) соответствующему региону Территориальном ресурсном центре с последующим отражением в «Электронном портфеле воспитателя»), но также определить дефициты (затруднения) педагогов дошкольного образования в вопросах здоровьесбережения и безопасности детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход обеспечит корректировку предложений пленарного заседания.

1.2. Пять очных практико-ориентированных конференций «Здоровый ребенок в семье и детском саду» пройдут в разных федеральных округах РФ (четыре конференции в 2025 году и одна конференция в 2026 году) с последующей офлайн трансляцией на цифровой платформе «Электронном портфеле воспитателя» для педагогов всех субъектов Российской Федерации.

Основная идея конференций – обобщить и провести экспертную оценку инновационных образовательных подходов и практик обеспечения укрепления здоровья и повышения благополучия (социального, физического, психологического) детей дошкольного возраста, поддержки семьи в вопросах здоровьесбережения. Наиболее эффективные практики будут размещаться в Федеральном ресурсном центре и (или) соответствующему региону Территориальном ресурсном центре с последующим отражением в «Электронном портфеле воспитателя».

На конференции «Воспитатели России: благополучие ребенка с ограниченными возможностями здоровья» (г. Ярославль, Центральный федеральный округ) примет онлайн участие не менее 50 тыс. педагогов, в том числе в очном формате не менее 200 участников. По итогу конференции будет подготовлен электронный сборник материалов в издательстве ВОО «Воспитатели России» (с размещением в российской научной электронной библиотеке elibrary) по тематике мероприятия. Материалами сборников конференций «Здоровье ребенка в семье и детском саду» воспользуется не менее 25 тыс. педагогов дошкольного образования.

1.3. Проведение ежегодных Всероссийских конкурсов «Воспитатели России».

Выявление в рамках конкурсного движения лучших образовательных практик и подходов дошкольного образования с использованием инструмента «Электронного портфеля воспитателя».

Конкурс проводятся в три этапа:

– региональный – определение победителей региональных конкурсов и направление их работ на федеральный этап;

- федеральный – определение победителей федерального конкурса;
- заключительный – награждение победителей федерального этапа конкурса.

По итогам конкурса на федеральном этапе определяются победители и призеры, включая номинации «Лучшая реализация инклюзивного дошкольного образования»; «Лучшая реализация укрепления здоровья и повышения благополучия детей дошкольного возраста»; «Лучшая просветительская программа по поддержке семьи воспитанников в вопросах здоровьесбережения».

1.4. Дополнительное профессиональное образование педагогов, осуществляется по планам, определенным на стратегических форумах, с учетом выявленных в ходе социологических исследований и практико-ориентированных конференций профессиональных дефицитов педагогов дошкольного образования.

2. Целевая группа проекта: педагоги дошкольных образовательных организаций и родители (законные представители) детей дошкольного возраста, включая детей с ОВЗ

2.1. Два социологических исследования практик преемственности ценностей и смыслов российской семьи и детского сада, с учетом детей с ОВЗ, охватывающих не менее 2,5 тыс. педагогов дошкольного образования и 2,5 тыс. родителей (законных представителей) из не менее 20 субъектов Российской Федерации.

Исследования проводятся для решения следующих вопросов:

1) установки родителей и педагогов в вопросах укрепления здоровья и повышения благополучия детей дошкольного возраста, поддержки семьи в вопросах здоровьесбережения;

2) установки родителей и педагогов в вопросах воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности ребенка на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей.

Социологические исследования позволяют выявить дефициты методических материалов по достижению показателей национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309), включая дефициты реализации инклюзивного дошкольного образования на новых территориях России, а также запросы родителей и возможности семейного воспитания по указанным направлениям реализации проекта. Полученные результаты служат основой для формирования программных документов форумов и конференций, вебинаров, круглых столов и встреч с родителями.

Результаты исследований размещены в Федеральном и (или) Территориальном ресурсном центре с последующим отражением в «Электронном портфеле воспитателя» [Дядюнова, Индык, 2024].

2.2. Проведение мероприятий для координаторов организации по вопросам взаимодействия участников проекта в целях своевременной коррекции хода и промежуточных результатов деятельности, а также экспертизы продуктов проекта.

Запланированные мероприятия в формате круглого стола направлены на решение пятой задачи проекта по масштабированию ресурсов поддержки семейного и инклюзивного воспитания на территории Российской Федерации, в том числе с участием родительского и педагогического сообществ новых регионов (Донецкая народная республика, Луганская народная республика, Запорожская и Херсонская области).

Три «круглых стола» региональных координаторов ВОО «Воспитатели России» и представителей субъектов Российской Федерации проводятся в очном формате по вопро-

сам взаимодействия между детскими садами и семьями, включая семьи с детьми с ОВЗ, в рамках реализации национальных целей Российской Федерации.

Круглые столы проходят в городах Москва, Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону с участием не менее 150 представителей педагогической и родительской общественности.

3. Целевая группа проекта: родители (законные представители) детей дошкольного возраста

3.1. Всероссийский прием родителей по вопросам дошкольного образования по вопросам дошкольного образования в регионах России для получения актуальной информации о волнующих проблемах, в частности обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Прием проводится по этапам:

- первый этап (август) – совместно муниципальными и региональными органами власти, политической партией «Единая Россия» определяется день, время, место и ответственные за проведение приема родителей;

- второй этап (август-сентябрь) – организация информирования родительской общественности о дне, времени и месте проведения Всероссийского приема родителей через СМИ и размещение объявлений в детских садах региона;

- третий этап (сентябрь) – проведение приема родителей по вопросам дошкольного образования;

- четвертый этап (сентябрь-октябрь) – обобщение полученных обращений в ходе проведения приема родителей.

Всероссийский прием родителей, проводимый совместно с политической партией «Единая Россия», позволяет получить родителям детей дошкольного возраста самую актуальную информацию.

Результаты прошедших всероссийских приемов родителей учитывались при разработке предложений в национальные проекты и использовались экспертным советом при Комитете по просвещению Государственной Думы Российской Федерации. К тому же результаты учитывались представителями органов исполнительной власти региона, региональных координаторов федерального партийного проекта «Новая школа» при решении вопросов, связанных с дошкольным образованием. Поступило не менее 2 тыс. обращений.

2.2. Шесть очных просветительских мероприятий «Воспитатели России: встречи с родителями» для родителей (законных представителей) по вопросам преемственности ценностей и смыслов семейного и государственного воспитания с последующей трансляцией на цифровой платформе «Электронный портфель воспитателя» и социальной сети ВКонтакте для всех субъектов Российской Федерации.

Первый этап: сбор через онлайн анкетирование запросов родителей (законных представителей) по вопросам обучения и воспитания детей дошкольного возраста и социологическое исследование.

Второй этап: разработка сценариев очно-заочных просветительских мероприятий с использованием дистанционных технологий с учетом запросов родителей (законных представителей).

Третий этап: реализация просветительских мероприятий в разных субъектах Российской Федерации с использованием дистанционных технологий для трансляции на всю страну в режиме онлайн.

Суммарно в мероприятиях примут участие в очно-заочном формате не менее 1 тыс. родителей (законных представителей).

Встречи позволят решить дефицит знаний, опыта родителей по обеспечению укрепления здоровья и повышения благополучия детей с ОВЗ; реализации потенциала ребенка, воспитанию патриотичной и социально ответственной личности.

Инструментарий проекта для обеспечения доступности разработанных ресурсов, включая цифровые, предполагает создание «Электронного портфеля воспитателя» и «Опорных образовательных организаций «Воспитатели России».

Планируемые результаты по итогам реализации проекта:

1. Запуск и функционирование сетевой платформы «Электронный портфель воспитателя», направленной на повышение квалификации, обмен опытом, персонализацию развития педагогов по вопросам инклюзивного образования и взаимодействие педагогических сообществ.

2. Организация системы просвещения родителей дошкольников, обеспечивающая активное участие родителей в жизни ребенка с ОВЗ.

3. Доступность и открытость, реализованная в цифровых инструментах платформы «Электронный портфель воспитателя», обеспечивающей взаимодействие родительского и педагогического сообществ в дошкольном образовании по ключевым вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

4. Функционирование федеральной сети дошкольных образовательных организаций «Опорные образовательные организации «Воспитатели России» по поддержке педагогов и родителей в вопросах воспитания детей с ОВЗ.

Таким образом, перспективность проекта напрямую связана с его вкладом в реализацию национальных целей по воспитанию патриотичных и физически развитых детей, включая детей с ОВЗ, а также с обеспечением взаимодействия между педагогическим и родительским сообществами в рамках единого образовательного пространства.

Список литературы

1. Воспитатели России: дошкольное образование Югры : Сборник материалов Всероссийского форума, Сургут, 24–25 октября 2024 года. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2024. 128 с.
2. Воспитатели России: в авангарде детства. Итоги и достижения : сборник материалов, Москва, 21 декабря 2024 года. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2024. 339 с.
3. Воспитатели России: физическое развитие детей дошкольного возраста : сборник материалов, город Уфа, 12 сентября 2024 года. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2024. 101 с.
4. Доник Д. А., Щербак А. П. Общественная организация в системе развития кадрового потенциала сферы образования: на примере деятельности «Воспитателей России» // Развитие кадрового потенциала сферы образования: перезагрузка системы непрерывного педагогического образования : сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 01–30 июня 2023 года. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. С. 80–85.
5. Дядюнова И. А., Индык М. Ю. Выявление традиционных семейных ценностей родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций Российской Федерации // Воспитатели России: дошкольное образование Югры : Сборник материалов Всероссийского форума, Сургут, 24–25 октября 2024 года. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2024. С. 12–36.
6. Дядюнова И. А., Индык М. Ю. Дошкольное детство большой страны в XXI веке : интерактивное пособие. [Электронное издание]. Москва : ВОО «Воспитатели России». 2023. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

7. Кутепова Е. Н. Реализация программ инклюзивного образования : методические рекомендации. [Электронное издание]. Самара : Вектор, 2020. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. Тутова Л. Н., Волосовец Т. В. Векторы дошкольного образования по реализации национальных проектов России // Воспитатели России: дошкольное образование Югры : Сборник материалов Всероссийского форума, Сургут, 24–25 октября 2024 года. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2024. С. 42–48.
9. Тутова, Л. Н., Егоров Б. Б. Реализация проектов ВОО «Воспитатели России» с участием педагогов дошкольного образования Ярославской области // Образовательная панорама. 2022. № 1(17). С. 43–48.
10. Щербак А. П. Физическое воспитание детей дошкольного возраста: новые ориентиры для педагогов и родителей : интерактивное пособие. [Электронное издание]. Москва : ВОО «Воспитатели России», 2023. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
11. Щербак А. П., Егоров Б. Б. Реализация образовательной области «Физическое развитие» : Методические рекомендации. [Электронное издание]. Самара : ООО «Вектор», 2020. 117 с.
12. Щербак А. П. Энциклопедия физической культуры ребенка. Здоровье // Дошкольное воспитание. 2024. № 8. С. 11–14.



Бочарова Я. А.
Bocharova Ya. A.



Трофименко Е. И.
Trofimenko E. I.

Роль семьи в дистанционном обучении детей с ментальными нарушениями и ОВЗ

The Role of the Family in the Process of Distance Learning of Children with Mental and Physical

Аннотация. В статье поднимается проблема целесообразности использования дистанционного формата при обучении детей с ментальными нарушениями и ОВЗ. Авторы представили результаты исследования, проведенного психологической службой ГОБУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 6» среди родителей, воспитывающих «особых» детей. На основании собранной информации и анализа современной научной литературы определены положительные аспекты дистанционного обучения, а также трудности, с которыми столкнулись семьи данной категории при вынужденном переходе ребенка на домашний режим обучения во время пандемии. По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство родителей пока не готовы к активной и эффективной работе со своим ребенком в условиях его дистанционного обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с особенностями развития, нарушения развития, дистанционное обучение, умственная отсталость, ментальные нарушения, особые образовательные потребности.

Abstract. The issue of reasonability of usage of distance format when teaching children with mental and physical disorders is raised in the article. The authors have presented the results of the survey conducted by the psychological service of State Educational Budgetary Institution of Yaroslavl region “Yaroslavl boarding school №6” among the parents raising children with special educational needs. Based on the collected information and analysis of the modern scientific literature, positive aspects of distance learning, as well as the difficulties encountered by the families with the children with special educational needs transiting to the family education during the pandemic have been defined. Based on the results of the survey, the conclusion can be made that the majority of parents are not ready yet for active and effective work with their children under the conditions of distance learning.

Keywords: students with special needs, development disorders, distance learning, mental retardation, mental disorders, special educational needs.

В школе-интернате № 6 г. Ярославля с 2016 г. обучаются дети с ментальными нарушениями. Многие из них имеют тяжелые и множественные нарушения в развитии и такие дополнительные диагнозы, как синдром Дауна, ДЦП, РАС, НОДА и др. Изменения в формате обучения, введенные во время пандемии коронавируса, коснулись и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [Михальчик, 2021]. В методологии цифровизации доля исследований, посвященных обучающимся с ОВЗ, пока невелика. Однако в последние годы вопросы организации удаленного обучения в образовательных организациях для детей с ОВЗ все чаще становятся предметом научных исследований [Алмазова, Зак, Козик, 2020].

В период пандемии вынужденный и мало подготовленный переход к удаленной форме обучения нарушил устоявшийся ритм школьной жизни, поставил перед всеми участниками образовательного процесса новые задачи [Дашко, 2021; Тен, Андриющенко, 2021]. Сразу же возник целый ряд вопросов [Панюшкина, 2020; Михно, Чмыхова, 2020]. Как правильно организовать дистанционное обучение? Какие элементы оно должно включать? На что в первую очередь педагогам следует обратить внимание? Безусловно, при использовании средств электронного обучения и дистанционных технологий одной из важнейших задач является удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и создание для них специальных условий [Ермолова, Чальцева, Евдокимова, 2020]¹.

В школе-интернате № 6 разработали и провели специальное исследование для оценки эффективности и целесообразности использования «дистанта» при обучении детей с нарушениями развития. Было проведено анкетирование, в котором осенью 2021 г. приняли участие 50 родителей: у 15 из них были дети, проживающие на территории школы-интерната с понедельника по пятницу; 35 человек каждый день утром привозили своих детей в школу и забирали их после занятий. Если говорить об обучающихся, то 19 человек имели умеренную или тяжелую умственную отсталость, 31 человек – это дети с легкой степенью ментальных нарушений. Дети не участвовали непосредственно в опросе, в связи с тяжелыми диагнозами многих из них, поэтому их отношение к удаленной форме обучения было представлено мнением родителей, которые сопровождали весь процесс удаленного обучения.

Анализ полученных результатов позволил понять, с какими трудностями столкнулись родители обучающихся и как в целом они оценивают использование удаленной формы работы применительно к детям с особенностями развития. В первую очередь встал вопрос о том, были ли у родителей обучающихся технические возможности для реализации дистанционного обучения. Как выяснилось, только 36 % семей имели технические возможности, полностью обеспечивающие удаленное обучение ребенка. 22 % опрошенных признали, что у них нет оборудования для реализации «дистанта» – компьютера, планшета с камерой и микрофоном или телефона, который можно предоставить ребенку; принтера, на котором можно распечатать бланки заданий. Еще 42 % респондентов ответили, что столкнулись с определенными техническими трудностями, но постарались справиться с ними. Среди проблем были названы сложности при подключении к сети Интернет, отсутствие установленных приложений для участия в уроках по видеосвязи с преподавателями, неумение родителей пользоваться соответствующими программами для подключения к онлайн-урокам.

Большой проблемой стал недостаток оборудования и методического оснащения в семьях. В школе для работы с обучающимися с ОВЗ используется специальная мебель; све-

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 N 73027).

то-звуковое оборудование в сенсорных комнатах; специфический, яркий дидактический материал; пособия; интерактивные доски и столы; тактильные панели и приборы; световые, проекционные песочницы с кварцевым и кинетическим песком и многое другое. В связи с особенностями сенсорной системы детей с ментальными нарушениями и сопутствующими заболеваниями необходимо задействовать максимальное количество каналов передачи информации, чтобы сделать ее восприятие возможным и максимально доступным для каждого ребенка. В образовательном учреждении реализуется индивидуальный подход – с подбором и дозированием для каждого обучающегося занятий, которые проводят специалисты разных профилей. Используется соответствующее оборудование с учетом специфики нарушений, психофизических возможностей и зоны ближайшего развития ребенка. Дети привыкли работать с яркими, красочными печатными пособиями, панелями, тактильными и интерактивными приборами. Домашнее обучение исключило возможность использования подобных, столь необходимых для данной категории детей технологий. Выполнение заданий было ограничено материалами и оборудованием, которые имелись в распоряжении родителей.

Кроме технических сложностей, 42 % опрошенных столкнулись с неожиданной, но существенной проблемой – им не с кем было оставить ребенка дома. Дети, имеющие тяжелые множественные нарушения развития, нуждаются в постоянном уходе и присмотре. При очной форме обучения они могут находиться в школе до 17.00, посещая после основных уроков занятия специалистов, кружки и группы продленного дня, а часть обучающихся находится на проживании в школе с понедельника по пятницу. При этом родители имеют возможность полноценно работать и финансово обеспечивать свои семьи. Переход на удаленное обучение сломал привычную систему и привнес дополнительные трудности в жизнь родителей.

80 % респондентов отметили, что особенности развития детей не позволяли им выполнять задания без помощи взрослого человека. Процесс дистанционного обучения таких мальчиков и девочек требует постоянного (на всех этапах) сопровождения со стороны родителей. Некоторые семьи к удаленному обучению были готовы технически, но с началом учебы поняли, что не могут в полной мере включиться в этот процесс. Так, например, одна из мам очень настаивала на проведении онлайн-уроков, обеспечила ребенка всем необходимым, но не учла возможности своей дочери. Девочка, имея умеренную умственную отсталость, синдром Дауна и гиперактивность, нуждалась при обучении в постоянном содействии со стороны взрослого. Многие, даже элементарные задания, в связи с ограничениями в развитии мелкой моторики у обучающейся, требовали работы методом «рука в руке». Мама изначально считала, что для дистанционного обучения достаточно будет посадить ребенка перед экраном, а сама она в это время сможет заниматься своими делами. После нескольких попыток такого «самостоятельного» обучения мама разочаровалась в дистанционной форме работы, так как осознала, что ей придется тратить много времени и сил на участие вместе с ребенком в онлайн-уроках.

82 % родителей отметили, что оказались не готовы к сопровождению процесса обучения. Не хватало времени, знаний в сфере дефектологии, возрастной психологии, олигофренопедагогики, элементарного педагогического опыта для обеспечения полноценной помощи особенному ребенку при выполнении заданий. Родители не знали, как грамотно оказать содействие обучающимся. Одни предъявляли к своим детям повышенные требования; не оказывая должной помощи, призывали к самостоятельности, которая не соответствовала психофизическим возможностям обучающихся. Другие же, напротив, впадали в другую

крайность и помогали ребенку так, что не оставляли места для самостоятельного выполнения заданий – все сами делали за ребенка, а не сопровождали его в процессе освоения и закрепления новых знаний.

Трудности, с которыми пришлось столкнуться, отразились на формировании отношения родителей к процессу дистанционного обучения в целом. 62 % респондентов оценили удаленное обучение как абсолютно неэффективное. 24 % указали, что дистанционная форма обучения кажется им менее эффективной, чем очное присутствие на уроках. Только 14 % опрошенных сообщили, что опыт дистанционного обучения оказался для них интересным и полезным в плане самостоятельного (с участием родителей) освоения информации ребенком. Анализ результатов анкетирования выявил, что позитивное отношение к дистанционному обучению высказывали в основном те, у кого дети постарше и с более легкими диагнозами. Это обусловлено тем, что более самостоятельные дети могли выполнять какие-то задания без помощи взрослых (или с минимальной поддержкой), поэтому их родители испытывали сравнительно меньше трудностей.

Специалисты согласны с критическим мнением, высказанным большинством родителей. Дело в том, что процесс обучения детей с ОВЗ обладает своей спецификой, требует специально организованной учебной среды, которую практически невозможно самостоятельно создать в домашних условиях. Кроме того, со всеми учениками в школе работают квалифицированные специалисты: психолог, логопед, дефектолог, педагог по адаптивной физкультуре, которые разрабатывают индивидуальные программы сопровождения для каждого конкретного обучающегося; занимаются коррекцией и развитием его возможностей в сфере своих компетенций. Даже в условиях постоянного сопровождения и консультирования родителей им сложно во время занятий с ребенком дома заменить работу специалистов и добиться эффективного стимулирования познавательной активности ребенка и существенной коррекции имеющихся у него нарушений.

Тем не менее родители отметили и положительные стороны удаленного обучения. Например, некоторые были рады тому, что в период дистанционного обучения не нужно рано будить, поднимать ребенка (42 %) и не нужно везти его в школу (30 %), так как у многих дорога до учебного заведения занимает больше часа и существенно отнимает силы у детей и родителей. Особенно это важно для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата или с нарушениями поведения.

К положительным сторонам дистанционного обучения представители детей отнесли то, что уроки можно было делать в удобное для семьи время, выбирая периоды наибольшей активности и продуктивности детей (30 %). При обучении дома материал можно осваивать в приемлемом для ученика темпе (48 %), не опираясь на скорость работы класса; делать паузы, если это необходимо. Психофизические возможности и работоспособность, как известно, у всех детей разные. Таким образом, родители отметили преимущество индивидуальной работы в комфортных, домашних условиях, а также индивидуального подхода, который порой не может быть в полной мере применен при очном обучении в классе.

Следует отметить, что данные результаты соответствуют тем, которые были получены в ходе социологических исследований дистанционного обучения, проведенных несколько лет назад рядом ученых [Заякина, 2024; Кедровских, 2022; Тугушева, Огурцова, Фирсова, 2023; Шишканова, 2022].

Опрошенные родители отмечали, конечно, и отрицательные стороны данного формата обучения. Минусы удаленного обучения напрямую перекликаются с вышеперечисленными

трудностями, с которыми столкнулись родители при переходе на «дистант». Многие родители отмечали, что не имеют возможности полноценно работать, когда вынуждены заниматься с детьми дома, что большинство детей с нарушениями развития не могут учиться самостоятельно, а родители не могут полностью заменить педагогов в связи с нехваткой педагогических знаний и умений, а также навыков эффективного взаимодействия с детьми в процессе обучения.

72 % опрошенных высказали мнение о том, что дома ребенок не ощущает всей серьезности образовательного процесса и обязательности обучения. Отсутствие постоянного режима занятий, контроля со стороны педагогов, учебной обстановки, наличие перерывов по первому требованию ребенка способствуют тому, что обучающийся, не склонный преодолевать трудности и имеющий низкие навыки саморегуляции и самоконтроля (иногда ввиду своего психофизического состояния), не может заставить себя заниматься в полную силу, расслабляется, ленится.

Самым большим минусом «дистанта» почти все родители считают то, что, обучаясь вдали от педагогов и коллектива сверстников, ребята не включены в столь важный для них процесс социализации. Для детей с особенностями развития одной из самых важных целей обучения является именно социальная адаптация, возможность чувствовать себя легко и комфортно среди людей. Дети данной категории были признаны обучаемыми в 2016 г.: только с этого времени они получили возможность, как все, посещать учебное заведение, развивать свои коммуникативные способности, осваивать навыки эффективного разрешения конфликтных ситуаций, взаимодействовать со сверстниками, заводить друзей, партнеров по игре, участвовать в коллективной деятельности, расширять свой круг общения [Азрад, Волкова, 2019]. Для многих из них все это является более важным и ценным, чем обучение счету или письму, потому что позволяет им быть более самостоятельными и включенными в жизнь социума, ощущать себя его частью. Родители в своих ответах подчеркивали, что осознают важность процесса интеграции детей с ОВЗ в общественную жизнь и серьезно обеспокоены тем, что в период домашнего обучения дети на время потеряли возможность находиться среди других людей. Изолированность от сверстников в качестве существенной проблемы дистанционного обучения освещают также в современных научно-исследовательских работах [Кедровских, 2022].

Огромную роль в успешной организации дистанционного обучения играют родители, от которых в большой мере зависит правильный настрой детей на учебу, а также их качественное взаимодействие с педагогами [Практики дистанционного обучения ... , 2021]. Значимым условием эффективной реализации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий для обучающихся с ОВЗ является взаимодействие педагогов с их родителями [Ермолова, Чальцева, Евдокимова, 2020]. Онлайн-занятия проводились индивидуально, для родителей и детей записывались видеообращения и комментарии к заданиям. Задания высылались в удобной форме, сформулированные отдельно для каждого обучающегося с учетом его психофизических возможностей, а также технических средств, которыми располагал каждый из родителей у себя дома. Родители имели возможность в онлайн-режиме, практически круглосуточно, получать помощь и консультации педагогов и специалистов.

Педагогический коллектив для удобства родителей задействовал все возможные и наиболее приемлемые ресурсы для проведения онлайн-уроков и трансляции заданий [Кулинич, 2023]. Для общения и распространения информации использовались мессенджеры, социальные

ные сети, официальный сайт школы-интерната, почта и телефонная связь. В социальной сети «ВКонтакте» были созданы отдельные группы каждого класса, где родители имели возможность общаться как со специалистами, так и между собой, чтобы рассказывать о своих трудностях, поддерживать друг друга, задавать вопросы. Большинство родителей осталось полностью удовлетворено деятельностью специалистов в условиях дистанционного обучения.

Отношение детей к новой форме обучения тоже было различным. 38 % опрошенных родителей отметили, что их детям дистанционная форма работы понравилась. Надо сказать, что около четверти обучающихся находится на территории школы-интерната с понедельника по пятницу и оказывается дома с родителями только в выходные дни. Неудивительно, что положительную оценку дистанционному обучению дали именно те дети, которые относятся к категории «проживающих»: они редко видятся с родителями и очень по ним скучают. Переход на удаленное обучение был воспринят ими как каникулы (появилась возможность больше времени проводить с близкими людьми), поэтому оставил у детей приятные впечатления.

Удаленная форма работы понравилась обучающимся, которые отличаются повышенным уровнем тревожности и быстрой утомляемостью, а также тем, у кого есть трудности с социальной адаптацией (например, детям с аутизмом). Такие дети более комфортно чувствуют себя в привычной, домашней обстановке. Но именно для этих детей очная форма обучения и максимальная интеграция в социум имеют первостепенное значение.

Многие из родителей (62 %) отметили, что их детям дистанционная форма работы не подошла. Обучающиеся лишились разнообразных видов работы – со специалистами и с интерактивным оборудованием. Оказались в изоляции от школьных товарищей, а общение для тех, кто лишь в школе получил возможность завести друзей и быть принятым в своем окружении, является одним из немаловажных факторов, мотивирующих на посещение учебного заведения.

Родители оценили эффективность дистанционного обучения детей с особенностями развития. Более трети опрошенных родителей отметили, что, несмотря на некоторые трудности, справились с обучением ребенка дома. Такая форма работы может быть вполне эффективной при обучении детей с легкими ментальными нарушениями, неотягощенными другими диагнозами, – при условии заинтересованности и достаточной включенности родителей. Остальные же (64 %) вынуждены были признать, что для их детей дистанционное обучение оказалось совершенно неэффективным.

Результаты исследования показали, что в удаленном обучении каждый выделил для себя положительные и отрицательные стороны. Но все же для детей с ментальными нарушениями, принимая во внимание сложность сопутствующих диагнозов, получение образования на расстоянии не подходит, не является эффективным по нескольким причинам, сформулированным на основе анализа ответов родителей.

Во-первых, не все семьи, воспитывающие детей с ментальными нарушениями и ОВЗ, имеют технические возможности для полноценной реализации удаленного обучения.

Во-вторых, в рамках дистанционного формата невозможно решить основные педагогические задачи воспитания и обучения ребят с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Необходимо очное, физическое присутствие не только квалифицированных педагогов, но и психологов, логопедов, преподавателей адаптивной физкультуры, деятельность которых столь необходима для коррекции нарушений в развитии обучающихся представленной категории и не может быть качественно и эффективно реализована в дистанционном формате. Важен непосредственный, индивидуальный, эмоциональный и тактильный кон-

такт, а также возможность быстро перестраиваться и менять стимульный материал и задания в зависимости от актуального («здесь и сейчас») состояния и возможностей ребенка.

В-третьих, особые образовательные потребности детей не могут быть в полной мере удовлетворены при обучении дома. Стоит принять во внимание функционал специфической развивающей среды и современных интерактивных технических средств, необходимых для проведения занятий с данной категорией обучающихся.

В-четвертых, родители (а у данной категории детей чаще всего из родителей фактически присутствует только мать), сопровождая дистанционное обучение ребенка с нарушениями развития, вынуждены находиться дома, не имея возможности полноценно работать, реализовывать себя в профессии, финансово обеспечивать семью. Психозмоциональное состояние взрослых, сосредоточенных исключительно на решении проблем ребенка и отодвигающих свои потребности на второй план, также негативно отражается на детско-родительских взаимоотношениях и, как следствие, других сферах жизни обучающихся.

В-пятых, дети на дистанционном обучении не включены в процесс социализации и социальной адаптации, который для данной категории является основой, базой коррекционной работы. Возможность находиться в социуме, иметь друзей, партнеров по игре, ощущать, что живешь как обычный подросток, для таких детей ничем нельзя заменить.

Результаты проведенного в школе-интернате № 6 г. Ярославля исследования дистанционного обучения детей с ментальными нарушениями и ОВЗ заставляют еще раз задуматься о целесообразности применения такой формы учебной работы, ее влияния на жизнь семей, воспитывающих особых детей, и о поиске альтернативных решений.

Список литературы

1. Азрад Г. Я., Волкова Д. С. Современная система образования детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью // Мастер-класс. 2019. № 3. С. 40–45.
2. Алмазова О. В., Зак Г. Г., Козик Т. В. Обоснование необходимости интеграции традиционных и цифровых технологий в обучении и профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью // Специальное образование. 2020. № 4(60). С. 6–17.
3. Дашко Е. Ю. Психологическое сопровождение образовательной деятельности в режиме обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Открываем возможности дистанта: новые смыслы, новые технологии, новые роли и коммуникации: сборник материалов инновационного опыта образовательных организаций муниципальной системы образования города Ярославля. Ярославль: МОУ «ГЦРО», 2021 С. 94–96.
4. Ермолова В. М., Чальцева Т. А., Евдокимова Л. А. Особенности организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. N 2(54). С. 117–122.
5. Заякина О. А. Дистанционное обучение как компонент образовательного процесса // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 января 2024 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. С. 275–277.
6. Кедровских Е. А. Организация дистанционного обучения в современной образовательной реальности // Молодой ученый. 2022. № 7(402). С. 169–170.
7. Кулинич Д. И. Адаптация начального образования к дистанционному формату: опыт и уроки пандемии: сборник трудов конференции. // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с междуна-

родным участием, Чебоксары, 16 ноября 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 180–182.

8. Михальчик Е. В. Влияние пандемии коронавируса на развитие дистанционного инклюзивного образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 1(46). С. 18–27.

9. Михно О. С., Чмыхова Е. В. Концептуальная модель психолого-педагогического сопровождения школьников в системе электронного обучения // Психология обучения. 2020. № 1 С. 96–104.

10. Панюшкина Н. В. Организация взаимодействия участников образовательных отношений в условиях дистанционного обучения // Сборник научных статей международной научно-практической онлайн-конференции «Дистанционные образовательные технологии: опыт и перспективы», 28 мая 2020 г. Орёл: Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», 2020. С. 51–55.

11. Практики дистанционного обучения в образовательных организациях: Методический сборник / сост. Л. А. Обухова. Воронеж: ВИРО им. Н. Ф. Бунакова, 2021. 138 с.

12. Тен А. В., Андрущенко Ю. В. COVID-19 – угроза или возможность для российского образования? // Педагогика, психология, общество: новая реальность : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 января 2021 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 133–135.

13. Тугушева Р. Р., Огурцова Е. В., Фирсова А. А. Анализ условий развития дистанционных образовательных технологий в российских регионах // Дистанционные образовательные технологии : сборник трудов VI Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 сентября 2021 года. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. С. 86–89.

14. Шишканова Е. С. Дистанционное обучение в системе школьного образования // Тренды и аналитика дистанционного образования: Всероссийская научно-практическая конференция (5 октября 2022 года Россия, г. Ульяновск): сборник научных трудов. Ульяновск: УлГТУ, 2022. С. 181–184.

Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Учитель-дефектолог России» в Ярославской области

Конкурс направлен на

Level↑
exp

повышение профессионального
уровня учителей-дефектологов,
учителей-логопедов



усиление престижа
профессиональной деятельности
педагогических сотрудников



развитие системы психолого-
педагогической помощи обучающимся
с инвалидностью, с ОВЗ

Категория участников:

- ❖ учителя-дефектологи
- ❖ учителя-логопеды
- ❖ дефектологи
- ❖ логопеды
- ❖ сурдопедагоги
- ❖ тифлопедагоги
- ❖ олигофренопедагоги



Конкурс в цифрах:

2018 год	Первый Всероссийский конкурс
2019 год	Первый конкурс в Ярославской области
41 педагог	Приняли участие в региональных этапах
4 лауреата	Федерального этапа конкурса



Шипицелова
Елена Вячеславовна
ЛАУРЕАТ
Всероссийского
конкурса,
учитель-логопед,
ГООУ ЯО
«Ярославская школа-
интернат № 8 им.
Э.Н. Макшанцевой»

2019

Федорова
Мария Юрьевна
ЛАУРЕАТ
Всероссийского
конкурса
в номинации
«Логопед года»,
учитель-логопед
МДОУ «Детский сад
№ 179» г. Ярославля

2022

Мальцева
Полина Юрьевна
ЛАУРЕАТ
Всероссийского
конкурса
в номинации
«Дефектолог года»,
учитель-дефектолог
МДОУ детский сад
№ 18 «Сказка»
Угличского МР

2023

Репецкая
Елена Владимировна
ЛАУРЕАТ
Всероссийского
конкурса
в номинации
«Логопед года»,
учитель-логопед
МДОУ детский сад
№ 5 «Радуга»
Тутаевского МР

2024

Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России» в Ярославской области

Конкурс проводится с целью **повышения** активности образовательных организаций, **развития** и **внедрения** инклюзивного образования, **распространения** позитивного педагогического опыта в сфере инклюзивного образования.



МОУ «Основная школа
№ 3
им. Сергея Сниткина»,
г. Переславль-Залесский
ВТОРОЕ место
в номинации
«Лучшая инклюзивная
школа»

В нём принимают участие
образовательные
учреждения,
организующие обучение,
развитие и отдых детей
с ограниченными
возможностями здоровья.



МДОУ Детский сад № 5
Ростовского
муниципального района
«СЕРПАНТИН»
ВТОРОЕ место
в номинации
«Лучший инклюзивный
детский сад»



МОУ «Дубковская средняя
школа» Ярославского МР
ЛАУРЕАТ в номинации
«Лучшая инклюзивная
школа»
ПОБЕДИТЕЛЬ
в номинации
«За вариативность форм
обучения»



МДОУ «Детский сад
№ 97» г. Ярославля
ЛАУРЕАТ в номинации
«Лучший инклюзивный
детский сад»
ПОБЕДИТЕЛЬ
в номинации
«Лучшая система
специальных условий
для обучающихся с ОВЗ»



МДОУ «Детский сад
№ 218» г. Ярославля
ЛАУРЕАТ в номинации
«Лучший инклюзивный
детский сад»
ПОБЕДИТЕЛЬ
в номинации
«За лучшую
поддерживающую
практику»

В России проводится с 2013 года. В Ярославской области - с 2018 года.
На 2025 год приняли участие 47 образовательных организаций.



Серафимович И. В.
Serafimovich I. V.



Иванова Е. А.
Ivanova E. A.



Баранова Ю. Г.
Baranova Y. G.



Куликова С. Ю.
Kulikova S. Y.

Конструктивное взаимодействие семьи и школы при решении проблемных ситуаций одаренных обучающихся

The Constructive Cooperation of a Family and a School When Solving the Problem Situations of Gifted Students

Аннотация. Представлено новое понимание процесса взаимодействия как вида деятельности с опорой на системогенетический подход В. Д. Шадрикова. Сделан акцент на трех компонентах психологической системы деятельности – совместном целеполагании, программе деятельности и приобретаемых новообразованиях, изменениях в личностных особенностях, что в итоге отражается на изменении взгляда на исходные проблемные ситуации для каждого из участников образовательных отношений.

Описаны проблемные ситуации, встречающиеся в процессе организации взаимодействия одаренных обучающихся и родителей с педагогическим коллективом. Обозначены наиболее часто встречающиеся категории проблемных ситуаций, связанные с успешностью обучения одаренных обучающихся, выбором будущего профиля обучения, нарушениями детско-родительских отношений, школьными конфликтами, вопросами психологического здоровья. Резуль-

Abstract. A new understanding of the process of cooperation as a kind of activity is presented with the support of the system and genetic approach of V.D. Shadrikov. The emphasis on three components of psychological activity system – joint goal-setting, the program of activity and acquired new forms, the changes in personal features, is done and as a result it is reflected in the changes of the view on the original problem situations for every participant of educational relationships.

The problem situations which occur in the process of organizing the cooperation between gifted students, their parents and pedagogical staff are described. The most frequent categories of the problem situations connected with the successful learning of gifted students, the choice of future training profile, the violations of child and parent's relations, school conflicts, the questions of psychological health are determined. The effectiveness of psychological work is defined through qualitative and quantitative activity characteristics.

тативность психологической работы определена через качественные и количественные параметры деятельности.

Определена возможная тактика психолого-педагогической поддержки обучающихся и направлений взаимодействия взрослых участников образовательных отношений для разных категорий проблемных ситуаций. Обозначены позитивные изменения у родителей, педагогов и обучающихся. Подчеркивается важная роль в процессе организации взаимодействия, ресурсности профессионального педагогического мышления и конфликтной компетентности.

Ключевые слова: взаимодействие, ресурсность, профессиональное педагогическое мышление, конфликтная компетентность, семья, школа, психолого-педагогическая поддержка, проблемные ситуации, одаренность.

The possible tactic of students' psychological and pedagogical support and the directions of relationships between grown-up participants of pedagogical relations for different categories of problem situations are determined. The positive changes among parents as well as teachers and students are represented. An important role in the process of organizing relationships, the resources of professional pedagogical thinking and conflict competence is emphasized.

Keywords: cooperation, potential, professional pedagogical thinking, conflict competence, a family, a school, psychological and pedagogical support, problem situations, giftedness.

В новом национальном проекте «Молодежь и дети», федеральных проектах «Все лучшее детям» и «Педагоги и наставники» обозначена важность развития и модернизации инфраструктуры школ, выделены приоритеты оснащения средствами обучения и воспитания, а также проведение мероприятий принципиально иной модели построения воспитательной системы в российском образовании, основанной на традиционных российских ценностях «Новая философия воспитания», выявление выдающихся способностей и талантов у детей и молодежи в возрасте от 7 до 35 лет. Эти целевые ориентиры требуют не только принципиально новых компетенций педагогического сообщества, но и нацеленности на выработку интегративных подходов к позитивному взаимодействию между семьей и школой, сотрудничество, коммуникацию, кооперацию.

Вряд ли кто-то будет спорить с тем, что семья играет огромную роль в формировании личности ребенка: усваиваются нормы и правила поведения и нравственности, ценности, происходит формирование черт характера, принятие паттернов поведения, способов взаимодействия в конфликтной ситуации [Челпаченко, 2019], происходит поиск оптимальных стратегий и тактик воспитания с учетом современной культурной и образовательной среды [Карабанова, 2019]. Психолого-педагогическая практика показывает, что взаимодействие не всегда происходит только в позитивном ключе и понимается как сотрудничество и равноправное партнерство. В частности, российские исследователи отмечают следующие виды нарушения психологических границ семьи представителями школы: давления учителей на родителей для повышения мотивации учеников и улучшения поведения, насильственное вовлечение родителей в образовательный процесс в виду усложнения образовательных программ [Жичкина, Кравец, 2013].

Поэтому одно из приоритетных направлений работы школы – это установление конструктивного взаимодействия с семьей, которое подразумевает согласованное взаимодействие по вопросам воспитания и образования, включение родительского сообщества в дела школы, заинтересованность, чему способствует открытость школы и желание обеих сторон поддерживать контакт. Подчеркнем, что позитивный ресурс для школы – это взаимопомощь и поддержка друг друга в коллективе: педагога-психолога, социального педагога, советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, классного руководителя и административной команды школы в различных вопросах, взаимная поддержка, осознание каждым важности своей роли, активная позиция, содействие увеличению числа неравнодушных родителей, что приводит к качественным изменениям отношения к школе, удовлетворенности от совместной деятельности и результативности деятельности обучения, воспитания и развития.

Каковы этапы и направления построения качественно иного формата взаимодействия, основанного на системном и ресурсном подходах, с опорой на конфликтную компетентность?

Во-первых, выполненный нами теоретический анализ позволил выделить наиболее существенные признаки взаимодействия в образовательном процессе. Так, ряд исследователей в отечественной науке рассматривали понятие взаимодействие от философского до междисциплинарного понимания и термин «взаимодействие» имеет несколько толкований:

- совместная деятельность, направленная на производство или воспроизводство объектов материальной и духовной культуры [Леонтьев, 1975, С. 46];
- «...особая форма связи между участниками образовательного процесса, предусматривающая взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса» [Коджаспирова, 2005, С. 82];
- «это объективная и универсальная форма движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы» [Морозов, 2015, с. 1310];
- «...взаимодействие – это взаимная поддержка... Под взаимодействием можно понимать связь явлений» [Ожегов, 1989, с. 253];
- «взаимная связь; взаимную обусловленность и взаимодействие общественных явлений» [Ушаков, 2014, с. 56];
- «главной целью взаимодействия школы, в лице педагога, и семьи является вовлечение родителей в педагогический процесс образовательного учреждения путем создания социальных, психологических и педагогических условий для привлечения семьи к образовательному и воспитательному процессу ребёнка» [Сороковых, Старицына, 2023, С. 1030];
- «процесс взаимного действия объектов друг на друга с целью достижения общей цели» [Клыбин, 2003, С. 35];
- «согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемной ситуации или задачи... процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [Современный образовательный процесс ... , 2006, с. 50–64];
- «состояние, представляющее связь педагогических явлений, их обоюдное влияние, приводящее к изменениям их свойств и качеств; нормальный, естественный параметр любого социального феномена в его отношении к другим; всеобщая универсальная их черта,

вне которой они не могут быть познаны и поняты как педагогические феномены, а их действие – как совместность; преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [Воронин, 2006, С. 12];

- взаимодействие как взаимопонимание в процессе общения. В процессе общения должно присутствовать взаимопонимание между участниками процесса. Базовыми компонентами в процессе общения являются [Андреева, 2014]: перцепция (восприятие партнера по общению), коммуникация (обмен информацией), взаимодействие – интеракция (совместная деятельность).

Основываясь на вышепредставленном анализе, мы посчитали возможным дать следующее определение взаимодействия как вида деятельности, включающего в себя такие структурные составляющие как:

- *векторные характеристики* – это направленность на достижение общей цели;
- *процессуальные характеристики* (особенностей реализации или протекания) – взаимообогащение, развитие, взаимная поддержка, вовлеченность в общее дело, согласованность;
- *результативные характеристики* – это изменение свойств и качеств личности.

Во-вторых, опираясь на имеющиеся научные данные и опыт работы школы с категорией одаренных обучающихся, мы выделили ракурсы возможных проблемных ситуаций взаимодействия различных участников образовательных отношений. В частности, отмечается, что сложности во взаимодействии между школой и ребенком возникают даже у одаренных детей и они касаются:

- Личностных особенностей таких обучающихся, в частности – отказа от не интересной им деятельности, сложности в установлении социальных контактов, подразумевают излишнюю критичность, эгоцентризм, перфекционизм, обостренное чувство справедливости, неадекватную самооценку, тревожность [Бараева, 2025]; обладая феноменальным багажом знаний, они не всегда реализуют себя в творческих достижениях, или их достижения часто не соответствуют их способностям и повышенным ожиданиям родителей и учителей [Юркевич, 2021],

- Неконгруэнтного восприятия их возможностей педагогами и родителями, иными словами, не выстроенного формата взаимодействия и низких навыков абнотивности и конфликтной компетентности как у педагогов, так и родителей [Кашапов, Серафимович, Баранова, 2021], слабых навыков взаимодействия и создание конфликтных ситуаций при работе с современными цифровыми ресурсами (чаты, мессенджеры, электронные образовательные платформы) [Особенности взаимодействия педагогов ... , 2024, С. 113].

- Отсутствием в программе развития образовательной организации целевых и «событийных» мероприятий, реализуемых администрацией, педагогическим коллективом и психологической службой по созданию более благоприятной, дружеской атмосферы, необходимой для эффективного решения комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач для одаренных обучающихся [Иванова, Баранова, 2021; Баранова, Иванова, Макаричкова, 2020].

В-третьих, социально-психологической службой школы (таблица 1) был сделан скрининговый анализ обращений на консультации с выделением спектра наиболее актуальных проблемных ситуаций обучающихся и их родителей (законных представителей).

Тематика и количество обращений
по уровням образования за 5 лет (на 1270 обучающихся в год)

Тематика обращений	Количество обращений по уровням образования			Итого
	1–4 класс	5–9 класс	10–11 класс	
Трудности детско-родительских отношений	17	14	2	33
Конфликты общения (в классе)	24	107	25	156
Конфликты непонимания (с педагогами)	10	7	21	37
Сложности в обучении, школьная неуспешность	68	104	31	203
Трудности выбора профиля обучения, развитие интересов, адресная профориентация	33	40	28	101
Эмоциональные состояния (страхи, тревожность, депрессивные состояния)	7	7	15	29
Развитие личности (самооценка, ценности, характер, комплексы)	5	15	10	30
Проявления суицидальной направленности и психосоматика	8	11	6	25
Психотравмирующие ситуации	0	5	0	5
Склонность к деструктивному поведению	5	43	10	58
Адаптация при переходе на новую ступень обучения	13	43	10	66
Поведенческие трудности	45	49	0	94
Всего	235	444	158	837

Анализ показал, что большое количество обращений было по следующим проблемам: 1) Сложности обучения (школьная неуспешность); 2) Конфликты общения (в классе); 3) Трудности выбора профиля обучения, развитие интересов, адресная профориентация; 4) Поведенческие трудности (неусидчивость, эмоциональная нестабильность, нарушение норм и правил, устава) 5) Адаптация при переходе на новую ступень обучения; 6) Склонность к деструктивному поведению.

Также количество меняется по уровню обучения. Для начальной школы более характерны трудности в обучении, мотивации, поведенческие проблемы, связанные с дефицитом внимания, для 5–9 классов – увеличивается выраженность и количество обращений, это сложный период для обучения и воспитания (конфликты в классе и сложности в общении со сверстниками). На старшем, профильном уровне – это выбор профессии, построение будущего карьерного пути, продолжение обучения, также становится наиболее выражена проблема взаимодействия со взрослыми участниками образовательного процесса. Некоторые исследователи выделяют следующий механизм: на уроке учащемуся во время занятия становится скучно, у него актуализируются соответствующие потребности (в самореализации, общении, развлечении и т. д.), которые в современном мире можно удовлетворить с помощью телефона. Поэтому он начинает использовать смартфон во время

урока для общения в Сети, поиска интересной информации, просмотра клипов, покупок (киберлафтинг) [Сиврикова, Пташко, Перебейнос, 2025].

Отметим, что в «послековидное» время произошел рост всех негативных проявлений в сфере школьного пространства. В этот период нами была пересмотрена и адаптирована, дополнена программа воспитательной работы школы и усилена профилактическая работа, направленная на снижение различных рисков школьного неблагополучия, разработаны и реализованы профилактические программы и единый школьный комплексный план профилактической работы. Это способствовало снижению дезадаптированности учащихся. По наблюдению на конец года количество дезадаптантов уменьшилось, у некоторых учащихся снизилась «острота» дезадаптации (с 8 % до 1 %).

Стоит отметить, что время меняется, и старые технологии и методы перестают работать. Наша задача найти эффективно работающие инструменты.

Рассмотрим проблемные ситуации из опыта работы и способы их решения. Из-за того, что наша школа с углубленным изучением отдельных предметов, в ней имеет место быть определенно высокий уровень требований к интеллектуальной работе и познавательной активности школьников. Самой частой проблемой, по нашим данным, является недостаточность сил и времени для высоких результатов обучения. Мы назвали эти проблемные ситуации *«сложности в обучении, школьная неуспешность»*. Цель взаимодействия: развитие интересов и талантов, мотивация на обучение. В школе с углубленным изучением предметов работа с талантливыми и одаренными учащимися требует определенного подхода. По мнению детей, в расписании и учебном плане много ненужных предметов, они считают традиционный урок неинтересным и скучным, отработку навыков письма, чтения и счета ненужной и сложной. Репродуктивные технологии обучения вызывают сопротивление учащихся.

Пути преодоления (изменения). Девиз нашей школы «Ваш ребёнок талантлив. Приходите и убедитесь!» основан на широком спектре образовательных возможностей, для реализации которых организовано тьюторское сопровождение педагогами. Углубленное обучение позволяет развивать потенциальную одаренность обучающихся через традиционно активное участие школы в олимпиадном движении, причем оно предусмотрено для каждого обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей.

Перечислим самые значимые олимпиады, в которых участвуют и побеждают наши одаренные: «Всероссийская олимпиада школьников», Отраслевая физико-математическая олимпиада школьников «Росатом», «Фиатлон для старшеклассников», Олимпиада школьников «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы!», Открытая олимпиада школьников по программированию, Всероссийская олимпиада школьников «Высшая проба», Олимпиада школьников «Физтех», Международная олимпиада «Innopolis Open», телевизионная гуманитарная олимпиада школьников «Умники и умницы».

Участие во всероссийских конкурсах («Кенгуру», «КиТ», «Русский медвежонок», «Родное слово», «Политоринг», «Астра», «Британский бульдог») стимулирует учебную мотивацию, делает возможным успех каждого. Участие в региональных проектах («Ярославская математическая школа», муниципальных проектах «Юный стратег – 76.ru», «Инженерный класс в Ярославской школе», проект «Профессиональная ориентация школьников по медицинским и фармацевтическим специальностям») способствует ранней профессионализации. Школа занимает 7-е место по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России среди школ Ярославской области.

Спортивное направление крайне востребовано, в школе создан спортивный клуб «Параллель 58», более 400 человек: дети, их родители, родственники, учителя. Проходит реализация Федерального проекта «Футбол в школу», развиваются спортивные секции на базе школы: плавание, теннис, футбол, волейбол, лапта, баскетбол, карате и пр. Занятия спортом ежегодно приносят победы на различных уровнях.

Творческое направление растит таланты и дает прекрасные возможности для самореализации: «Театральная студия «Одеон», Школьный музей, Хореографическая студия «Параллель». Отметим, в школе 322 часа внеурочной деятельности, 47 кружков, секций и детских объединений, в них входят «Движение первых», волонтерский отряд «Отзывчивое сердце», Клуб «Патриот». Все это содействует созданию успеха для каждого ребенка. Регулярные встречи с современными писателями, деятелями науки, экскурсии не только расширяют мотивационную основу деятельности, но и создают ситуацию успеха [Серафимович, Сальникова, 2021].

Педагоги, развивая обучающихся, начинают более индивидуально подходить к проблемам последних, развивают свои навыки надситуативного мышления, учатся проявлять эмпатию, начинают иначе смотреть на свою работу и ее задачи. Для родителей это возможность увидеть новые грани личности ребенка и условие для активизации, включения и построение новых форматов взаимодействия.

Вторая группа проблемных ситуаций – это направление работы *«Конфликты, общение в классе»*. Цель взаимодействия: создание психологически комфортной социальной среды в школе. Развитие у педагогического коллектива конфликтной компетентности для обогащения продуктивными стратегиям урегулирования споров и создание условий для поиска совместных способов решения ситуаций педагогами и школьниками реализуется через службу медиации. Это позволяет корректировать агрессивную позицию в конфликтах, часто направленную не только на одноклассников, но и на учителей и школу в целом, обогащает когнитивную составляющую конфликтной компетентности (знание своих права и прав окружающих, а также понимание своей ответственности и обязанностей в конфликте).

Пути преодоления (изменения): организация конфликтных комиссий и работы службы медиации по разрешению спорных ситуаций, обучение общению, сотрудничеству, взаимодействию не только обучающихся, но и родителей, педагогов, развитие профессионального педагогического мышления, абнотивности, ассертивности [Кашапов, Серафимович, 2024; Серафимович, 2022]. Также педагог может отслеживать конфликтогены – слова или фразы, провоцирующие конфликтные ситуации, может выбирать более оптимальную модель поведения, чтобы минимизировать риски и направить происходящее в конструктивное русло. Повышение внутренних и внешних ресурсов педагогического коллектива, снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей и обучение способам управления собственным гневом, способам его выражения, которые будут безопасным для себя и окружающих; обучение поведенческим реакциям в проблемной ситуации; развитие позитивной самооценки, снижение уровня тревожности.

Психологическими инструментами в этом являются коммуникативные тренинги, клубы общения; определение правил общения в школе и их соблюдение, тематические классные часы, внеурочные программы социального направления, тематические родительские собрания. В 2025 году в школе создан и оборудован кабинет психологической разгрузки – «Территория личностного роста и развития». Детские проекты легли в основу его разработки, среди восьми представленных проектов обучающихся он стал победителем на уровне школы и про-

финансирован на муниципальном уровне и из средств спонсоров. Сенсорное оборудование является мощным инструментом для познавательного, личностного развития, способствует стабилизацию эмоционального состояния, повышает эффективность мероприятий, направленных на улучшение психологического здоровья.

Результативность данной работы может быть измерена с помощью психологических измерительных инструментов, оценки климата в классах и комфортность в школе. Также косвенным результатом будет снижение числа спорных ситуаций, конфликтов, но не по причине игнорирования и замалчивания, а по причине ранней профилактики, умения корректировать и прогнозировать срывы и агрессивные реакции. Совместная работа и взаимная поддержка становится частью норм и правил общения в школе, дают хорошее настроение и удовлетворенность от работы, снижение текучести педагогических кадров.

Третья группа проблемных ситуаций «*Трудности детско-родительских отношений*» можно рассмотреть как гипоопеку, гиперопеку и как нарушение привязанности в семье. *Цель взаимодействия*: налаживание контакта с семьей, оценка воспитательного потенциала семьи, социальные компании, направленные на укрепление семьи. Для ребенка важно эмоциональное соприсутствие в жизни родителя, проявление любви. По ряду личных причин родители не умеют это делать, им проще реализовать потребности ребенка в материальном плане (игрушки, походы в кафе, кино и т.д.) или соприсутствовать с ребенком без положительного эмоционального включения (выполнение домашнего задания без поддержки, прогулка с ребенком, где каждый занят своим делом и т.д.). Вмешиваться во внутреннее пространство семьи школа не может, но оказывать некоторое влияние – да [Гангнус, 2019].

Пути преодоления (изменение): школа может быть инициатором как изменений деструктивных тенденций в общении внутри семьи (совет по профилактике, конфликтные комиссии, работа с ПДН, КДН, индивидуальные консультации, психологические консультации), так и позитивных форматов взаимодействия, которые описаны выше и показывают *результативность конструктивной совместной деятельности*: родители активно включаются во все сферы жизни школы. Среди интересных форм работы – семейные игры: «Битва эрудитов», «Папа, мама и я – интеллектуальная семья», Квест «Ярославская область», Семейный квест «Дзержинский район в загадках», Мама, папа, я – математическая семья, «Умные родители. Школьный квиз». Родители активно включены в спортивную жизнь школы и представляют ее на региональных спортивных соревнованиях и слетах. Создан школьный «Совет Отцов», который помогает педагогам в решении сложных ситуаций в воспитании и обучении.

Четвертая группа проблемных ситуаций – «*Выбор профиля обучения, развитие интересов, профориентация*». *Цель взаимодействия*: содействие профессиональному и жизненному самоопределению обучающихся.

Страх ошибки, неправильного выбора в 9 и 11 классах. Боязнь сдать ОГЭ, ЕГЭ на недостаточное количество баллов, не поступить в учебное заведение «мечты». В своей работе мы обнаруживаем различные психологические и иррациональные страхи: страх ответственности за свое будущее, страх не соответствовать мнению окружающих, страх не реализовать завышенные ожидания, ошибиться. Современная жизнь достаточно рано сталкивает подростков с высокими психоэмоциональными нагрузками. Сложной психологической проблемой школьников становится необходимость делать выбор будущей профессии [Баранова, 2021]. Под влиянием СМИ и высоких запросов общества растет давление на выпускников, родители ждут высокого результата, но при этом забывают об общечеловеческих ценностях. Любому

школьнику требуется помощь родителей, для того чтобы научиться ориентироваться в жизни и сформировать правильные ценности. Если ребёнок проявляется интерес в каком-то направлении, не нужно за него решать, нужно ему это или нет и важно ли это, а наоборот, необходимо помогать подростку.

Пути преодоления (изменения): углубленное изучение отдельных предметов начинается в школе с 8 класса, на ступени среднего общего образования открыты классы и группы следующих профилей: технологический, естественно-научный, технологический с инженерным направлением подготовки и естественно-научный с медицинской группой. В рамках предпрофильного обучения дополнительно выделены часы на изучение математики, информатики, экологии и химии. Психологическая служба ежегодно проводит мониторинги психологической готовности, диагностику интересов и склонностей, способностей, обсуждение разнообразных вариантов будущего. Организуются «профессиональные пробы» для 6-х классов в ОЦДО «Ярославич», ведется курс «Россия – мои горизонты», 8–9-е классы вошли в федеральный проект «Билет в будущее». Дни Науки традиционно проводятся в школе уже 20 лет, на них приглашаются представители профессиональных учебных заведений (ЯрГУ им. П. Г. Демидова, ЯГТУ, РГАТУ и др.), Школа является ресурсным центром ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по практической подготовке студентов к будущей профессии учителя с 2019 года. Профориентационный туризм реализуется в школе через единый День экскурсий или классный выход на места работы родителей, производства города, области и за ее пределами. Проектная, внеурочная, досуговая деятельность работает на успешное самоопределение и профессиональный выбор [Баранова, Иванова, Макаричкова, 2020].

Результативность: косвенным критерием может быть рассмотрено количество обучающихся, успешно поступивших в профессиональные учебные заведения по профилю обучения в школе, а также количество поступлений на бюджетные места. Однако, качественный критерий – это успешно сделанный профессиональный выбор, сформированная жизненная позиция и развитые профессиональные ценности.

Пятая группа проблемных ситуаций «Синдром пролонгированного детства», а также мы можем его назвать как социальная пассивность или социальное иждивенчество. *Цель взаимодействия:* вовлечение обучающихся в деятельность детских/молодежных общественных организаций, в просоциальные практики, предлагающие конструктивную самореализацию, и волонтерство.

В настоящий момент наблюдается интенсивное соучастие родителей во взрослении ребенка. Родители стремятся «привязать» его к себе, делая его центром внимания, удовлетворяя малейшие его прихоти, решая за него все проблемы и как следствие этого: позднее взросление, неумение дифференцировать свои потребности, нежелание делать самостоятельный выбор. Распространяются разнообразные формы эскапизма, внутри которого инфантильному человеку комфортно: бегство в виртуальную, клиповую реальность, социальные сети. Неофилия – неутолимая жажда новых впечатлений – активно поддерживается средствами массовой культуры [Аленькова, 2018]. Такая ситуация наблюдается не только в России, зарубежные исследователи находят это важной проблемой и призывают оказывать поддержку молодежи в плане социальной интеграции, позитивного взаимодействия и развития лидерских качеств [McGregor, Dolan, 2021], понижение уровня мелочного контроля, предоставление более высокой автономности, сохранение эмоциональной близости, что в свою очередь будет снижать инфантилизм и зависимость.

Пути преодоления (изменения): школа традиционно развивает ученическое самоуправление – «День самоуправления», когда уроки ведут дети вместе с педагогами. Организована работа «Центра детских инициатив» в его компетенцию вошло участие в федеральных проектах «Движение первых», «Орлята России», волонтерство, помощь и шефство над социально значимыми организациями. Все это направлено на развитие у детей лидерских качеств, самостоятельности, самоконтроля, целеполагания и планирования; развитие ответственности – через передачу подростку каких-то функций, соответствующих его возрасту и способностями, которые нужно выполнять. Ежедневное дежурство по школе 8–11-х классов, работа в трудовом летнем лагере 10-х классов, на пришкольном участке 5–8-х классов. Также большую роль играют массовые традиционные мероприятия «Смотр строя и песни», «Дельфийские игры», «Самый классный класс», «Ученик года» – все это ведет к сплочению детского коллектива, формирует лидерские качества.

Результативность в данном вопросе может быть рассмотрена как оценка развития личностных качеств – ответственности, самоконтроля поведения, так и включения в деятельность, активная вовлеченность и желание быть в социуме и следовать социально одобряемым нормам.

Шестая группа проблемных ситуаций – это «*Поведенческие трудности*». *Цель взаимодействия:* создание условий для своевременной помощи и лечения, адаптации условий обучения к нуждам детей с особенностями здоровья. В настоящее время количество детей с 1 и 2 медицинскими группами здоровья сокращается, но увеличивается число 3, 4, 5 групп здоровья. Все больше и больше открывается классов с детьми ОВЗ, коррекционного направления, которым требуется обучение по адаптивным программам. Школьники с синдромом дефицита внимания и/или гиперактивности испытывают трудности с усвоением учебного материала, им крайне сложно или невозможно проходить обучение по программам повышенного или углубленного уровня.

Пути преодоления (изменения): уже пятый год в школе проводятся занятия в рамках дополнительного образования «Дошколенок», будущие первоклассники получают опыт взаимодействия, адаптации. Педагоги и психологи дают рекомендации родителям по вопросам сохранения и укрепления здоровья, выбора программы обучения. На постоянной основе работает кабинет психологической разгрузки для всех. Проводятся тематические родительские собрания, классные часы, игры, посвященные сохранению и укреплению здоровья; созданию в каждом классе благоприятного психологического микроклимата; обеспечению индивидуализации образовательной деятельности на всех уровнях обучения; устранению дефицита двигательной активности; проводятся плановые медицинские осмотры; ППК (психолого-педагогический консилиум), консультация в ПМПК.

Результативность данного направления может быть охарактеризована как адаптация обучающихся к требованиям школы, выполнение норм и правил проведения. Родители и обучающиеся научатся понимать дефициты развития, своевременно просить о помощи в устранении этих трудностей. Сложится конструктивное взаимодействие с другими структурами (КДН и ЗП, органами опеки, здравоохранением, ОДН).

Решение сложных педагогических проблемных ситуаций может быть реализовано через расширение форм и способов взаимодействия с участниками образовательного процесса, освоение новых ролей, что схематично представлено в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2

Роли и способы взаимодействия с участниками образовательного процесса
при решении проблем на базе обобщения нашего опыта

	<i>Администрация</i>	<i>Родители</i>	<i>Психолог/социальный педагог</i>	<i>Классный руководитель</i>	<i>Педагоги</i>
коммуникативные	Назначение встреч. Беседы, консультации, разъяснение норм и правил, законодательной базы, соблюдение Устава	Поддержание контакта со школой, другими инстанциями. Помощь ребенку в установлении контакта с другими взрослыми. Налаживание контакта в семье	Консультации, беседы, поддержание рабочего альянса	Консультации, беседы, согласованность встреч. Сплочение коллектива, совместные мероприятия.	Обсуждение затруднений, восстановление контакта. Назначение времени дополнительных встреч
учебные	Назначение ответственных, сроков. Контроль за выполнением рекомендаций. Вынесение выговоров, порицания, поощрения	Контроль за выполнением домашних заданий, посещением дополнительных занятий. Формирование позитивных конструктов поведения с ребенком, режима дня, ответственности, самоконтроля	Психологическая диагностика, развивающие и коррекционные, внеурочные занятия. Развитие личности, самооценки, мотивации, лидерских качеств, ответственности. ИПР – индивидуальная профилактическая работа	Контроль за посещаемостью и выполнением рекомендаций. Реализация программ воспитательной работы. Классные часы. Мотивирующие беседы, неформальное общение	Диагностика пробелов знаний. Подбор индивидуальных, разноуровневых заданий, устранение пробелов в знаниях. Дополнительные задания на отработку материала
эмоциональные	Налаживание эмоционального принятия и взаимодействия ученик-учитель-родители. Развитие психологического климата в коллективе	Организация досуга, совместного отдыха, восстановление привязанности, любви, уважения в семье	Психологическая поддержка. Развитие осознанности, отреагирование негативных эмоций, восстановление эмоционального контакта. Принятие себя	Эмоциональная поддержка, понимание, сочувствие. Позитивное оценивание	Создание ситуации успеха на уроке, мотивирующие беседы, поддержка
системные	Проектирование образовательной среды. Сетевое взаимодействие. Повышение профессионализма педагогического коллектива (развитие ресурсности мышления, абнотивности) Кадровые перестановки	Завершение психотравмирующих ситуаций (развод, переезд, длительное лечение). Снижение рисков. Вовлечение в дополнительную образовательную деятельность	Анализ условий образовательной среды. Службы медиации, конфликтные комиссии. Реализация профилактических, развивающих программ	Организация совместных мероприятий. Привлечение авторитетов, по профилактике	Расширены зоны успеха, внеурочная деятельность, конкурсы, игры, олимпиады

Окончание табл. 2

	<i>Администрация</i>	<i>Родители</i>	<i>Психолог/социальный педагог</i>	<i>Классный руководитель</i>	<i>Педагоги</i>
Управленческие инструменты	Определение формы обучения. Определение системы оценки, условий обучения. Перевод ученика к другому преподавателю Индивидуальный образовательный маршрут	Выбор иной формы получения образования. Посещение специалистов	Назначение ППк, направление ПМПк. Документы в вышестоящие инстанции (ПДН, КДН, департамент, прокуратуру). Индивидуальная адаптивная программа	Характеристика на обучающегося. Рекомендации по воспитанию	Индивидуальная адаптивная программа. Рекомендации по обучению вне школы

Каждый из участников образовательного процесса, реализуя те или иные совместные действия, оттачивает уже полученные навыки или получает новую компетентность, развивается в новом направлении деятельности. В течение жизни человек сталкивается со множеством мероприятий – участвует в них, является наблюдателем или всего лишь слышит о них в новостных сводках. Не каждое из этих мероприятий станет поворотным этапом в жизни индивида. Для того, чтобы оно повлияло на дальнейшую жизнь и внесло изменения в личность человека, мероприятие должно стать «со-бытийным» – вызвать эмоциональный отклик, стать частью биографии [Рожков, Байбородова, 2025].

Таким образом, именно со-бытийные акценты важны при разрешении любого рода конфликтных и проблемных ситуаций, умение видеть в них ресурсные, а не дефицитарные возможности. Через образовательное «со-бытие», которое включает три важных параметра: общая цель взаимодействия, совместные действия и направленность на общий результат, эмоциональные, когнитивные, метакогнитивные и поведенческие изменения дают результативность и повышают эффективность взаимодействия.

Нами выделено два вида психологического сопровождения взаимодействия – индивидуально- и системно-ориентированное. Индивидуально-ориентированное направлено на эффективное решение конкретных проблемных ситуаций школьника. Системно-ориентированное включает в том числе и управленческие инструменты: анализ условий, проектирование образовательной среды. Профилактические мероприятия, по предупреждению возникновения сходных проблемных ситуаций.

Нам удалось обобщить опыт многолетней работы и поразмышлять, как реализуется индивидуальный подход к детям, как создаются условия для изменения условий школьного обучения, и это не только количество мероприятий, это со-бытийность, важность, значимость для ребенка, при котором у него повышается самооценка, укрепляется мотивация и появляется интерес. Для педагога – это новые возможности в профессиональной деятельности, повышение ресурсности мышления, конфликтологической компетентности, приобретение новых коммуникативных навыков, сотрудничества, взаимоподдержки, развитие личностно значимых качеств: эмпатичности, абнотивности, устойчивости, надситуативного мышления. Родители обучающихся приобретают значимость в жизни ребенка, развивают модель активного родительства с опорой на сохранение и укрепление семейных ценностей, понимание и любовь.

В статье проведен анализ обобщенных проблемных ситуаций, предложен единый механизм их преодоления с опорой на рассмотрение любой деятельности как системы в про-

цессе ее развития [Шадриков, 2022], в том числе и деятельности взаимодействия, в которой новая информационная основа деятельности в виде проблемной ситуации становится основой для разработки новой программы взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений и создание условий для формирования новых образований в психическом мире для построения иных форматов взаимодействия в будущем и преодоления трудностей непонимания в настоящем.

Стоит отметить, что ограничения в нашей работе, связанные с трудностями фиксации количественных и качественных изменений, происходящих у всех участников образовательных отношений, преобладание описательных характеристик и преимущественно качественная оценка результативности организованного нового формата взаимодействия, не позволяет в полной мере экстраполировать полученные данные и рассматривать их как эффективную верифицированную практику, а требует дальнейшего анализа и апробации и, несомненно, является перспективой работы.

Список литературы

1. Аленькова Ю. В. *Homoinfantilis* в антропологической модели современной культуры / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя А. Гуманітарныя навукі: гісторыя, філасофія, філалогія. 2018. № 1(51). С. 51–54.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. Москва: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
3. Бараева Е. И. Психологические трудности одаренных подростков: развитие навыков саморегуляции. *Practical Psychological Assistance in Education System*. Материалы XXIX всероссийской научно-практической конференции с международным участием 13–14 февраля 2025 г. / под общей редакцией Г. Л. Бардиер. СПб. : СПб АППО, 2025. С. 74–81.
4. Баранова Ю. Г. Сравнительный анализ субъективной готовности одаренных старшеклассников к Единому государственному экзамену // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: Сборник научных статей V международной научно-практической конференции, Ярославль-Минск, 27 апреля 2021 года / под научной редакцией Е. В. Карповой. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. С. 86–89.
5. Баранова Ю. Г., Иванова Е. А., Макарьчикова О. Ю. Рассмотрение действующей модели организации профориентационной работы школы с потенциально одаренными старшеклассниками // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей IV международной научно-практической конференции, Ярославль - Минск, 12 марта 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. С. 147–149.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
7. Гангнус Н. А. Феномен привязанности в жизни ребёнка как вектор формирования личности // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 7-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 20–21 июня 2019 года / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: «Зебра», 2019. С. 135–139.
8. Жичкина А. Е., Кравец Е. А. Негативные психологические последствия обучения в массовой средней школе для учащихся и их семей // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 178–192.
9. Иванова Е. А., Баранова Ю. Г. Анализ социально-психологических аспектов конфликтности в образовательной среде углубленной школы, работающей с одаренными детьми. Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М. И. Рожкова, Ярославль, 09–10 сентября 2021 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. С. 100–103.

10. Карабанова О. А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3(35). С. 71–79. DOI 10.11621/nprj.2019.0308.
11. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Психология ресурсности мышления: монография / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2024. 164 с.
12. Кашапов М. М., Серафимович И. В., Баранова Ю. Г. Социально-психологический аспект академической одаренности современных младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4(121). С. 137–148. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-137-148.
13. Клыбин А. Ю. Комплект методического обеспечения по учебной дисциплине «Педагогические технологии». Н. Новгород: ВГИПА, 2003. 67 с.
14. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный). Москва; Ростов н/Д.: MapT, 2005. 447 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
16. Морозов В. А. Взаимодействие: концепция, виды и свойства // КЭ. 2015. № 10. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-ponyatie-vidy-i-svoystva> (дата обращения: 23.04.2024).
17. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1989. URL : <https://gufo.me/dict/ozhegov/vzaimodeystvie> (дата обращения: 12.04.2024).
18. Особенности взаимодействия педагогов с современными родителями и семьей: учебно-методическое пособие / М. Н. Головлева, Н. А. Гусева, Т. В. Жукова, Т. Н. Захарова, Т. Н. Зятинина, Н. В. Нижегородцева, Н. Н. Посысов, О. Н. Семенова, И. В. Серафимович, Н. В. Страхова, Е. П. Штогырина, Е. В. Яковлева. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. 158 с.
19. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2025. 330 с.
20. Серафимович И. В. Ресурсность профессионального мышления: системогенетический подход // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН, Москва, 16–18 ноября 2022 года / ответственные редакторы: Д. В. Ушаков, А. Л. Журавлев, А. В. Махнач, Н. Е. Харламенкова, А. В. Юревич, И. И. Ветрова. Москва : Институт психологии РАН, 2022. С. 290–292.
21. Серафимович И. В., Сальникова Ю. Н. Профессионализация мышления педагогов и личностные особенности поколения Z (мотивация к обучению и самооценка) // Балканское научное обозрение. 2021. Т. 5, № 2(12). С. 40–44.
22. Сиврикова Н. В., Пташко Т. Г., Перебейнос А. Е. Взаимосвязь академического киберлаффинга и кибербуллинга // Психологическая наука и образование. 2025. Том 30. № 1. С. 140–157. DOI 10.17759/pse.2025300111.
23. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авторы-составители М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М. : Компания Спутник+, 2006. 191 с.
24. Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Морозова В. И. Проблема взаимодействия классного руководителя и современных родителей в контексте профессиональной подготовки будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. В. 9. С. 1023–1032.
25. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. М.: Славянский дом книги, 2014. 816 с.
26. Челпаченко Т. В. Реализация технологий сотрудничества школы и семьи // Современные проблемы науки и образования. 2019. №. 3. С. 14–14.
27. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. М.: «Институт психологии РАН». 2022. 287 с.
28. Юркевич В. С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 128–138. DOI 10.17759/pse.2021260610.
29. McGregor C., Dolan P. Support and Protection across the Lifecourse. Bristol: Policy Press, 2021. Pages. 171–190. DOI 10.56687/9781447360568-012.



Богомолова О. А.
Bogomolova O. A.



Пошехонова Ю. В.
Poshekhonova Yu. V.

Конфликтная компетентность и саногенное мышление у педагогов образовательных учреждений

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между компонентами саногенного мышления и конфликтной компетентности у педагогов образовательных учреждений. Проведено теоретическое обоснование роли этих качеств в профессиональной деятельности педагога. В эмпирическом исследовании приняли участие 103 педагога, среди которых выделены группы педагогов и педагогов, совмещающих педагогическую деятельность с административными функциями. Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена выявил статистически значимые положительные связи между отдельными компонентами саногенного мышления (эмоциональная регуляция, рефлексия) и шкалами конфликтной компетентности (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий компоненты). Наиболее выраженные связи обнаружены у педагогов, совмещающих административные функции. Полученные результаты подчеркивают необходимость системного подхода к развитию этих качеств для повышения профессиональной эффективности и психологической устойчивости педагогов.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, саногенное мышление, педагоги, взаимодействие, административные должности.

Conflict Competence and Sanogenic Thinking among Teachers of Educational Institutions

Abstract. The article examines the relationship between the components of sanogenic thinking and conflict competence among teachers of educational institutions. The theoretical substantiation of the role of these qualities in the professional activity of a teacher has been carried out. 103 teachers participated in the empirical research, among which some groups of teachers and educators who combine teaching activities with administrative functions were identified. Correlation analysis using the Spearman coefficient revealed statistically significant positive relationships between individual components of sanogenic thinking (emotional regulation, reflection) and scales of conflict competence (cognitive, emotional-motivational, behavioral components). The most pronounced connections were found among teachers who combine administrative functions. The results obtained emphasize the need for a systematic approach to the development of these qualities in order to increase the professional effectiveness and psychological stability of teachers.

Keywords: conflict competence, sanogenic thinking, teachers, interaction, administrative positions.

Введение

Современная образовательная среда характеризуется высокой степенью неопределенности, постоянными изменениями и возрастающими требованиями к профессиональной устойчивости педагогов [Мазиллов, Костригин, 2021; Сурина, 2020]. Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются педагоги и административный персонал образовательных учреждений, является высокая конфликтность профессионального взаимодействия. В условиях постоянного стресса и необходимости быстрого принятия решений педагоги часто оказываются неготовыми к конструктивному разрешению конфликтов, что усугубляется недостаточным уровнем развития саморегуляции и эмоциональной устойчивости [Чумаков, 2025]. Традиционные программы повышения квалификации, как правило, уделяют внимание либо отдельным аспектам конфликтологии [Кашапов, 2021], либо вопросам эмоционального интеллекта, но редко интегрируют эти направления в единую систему профессиональных компетенций.

Саногенное мышление (от лат. *Sanus* – здоровый и греч. *Genos* – рождение, происхождение) представляет собой мышление, направленное на осознание, понимание и преобразование негативных эмоциональных состояний в здоровые, конструктивные переживания. Концепция саногенного мышления была разработана российским психологом Ю. М. Орловым, который предложил рассматривать психологическое здоровье как результат особого типа мышления, позволяющего человеку осознанно регулировать свои эмоции, реакции и поведение [Орлов, 1991].

По мнению Ю. М. Орлова, большинство эмоциональных страданий и психологических проблем человека обусловлены именно деструктивными стереотипами мышления, приводящими к негативным эмоциональным переживаниям (таким, как вина, обида, зависть, гнев и ревность) [Орлов, 1991]. Саногенное мышление ориентировано на сознательное выявление и изменение этих стереотипов, что ведет к улучшению качества жизни и повышению своего уровня эмоционального и психологического здоровья.

Ю. М. Орлов выделил следующие основные принципы саногенного мышления [Орлов, 2004]:

1. Осознание эмоций. Человек учится замечать свои эмоции в момент их возникновения, осознавать и ясно различать их, не подавляя и не отрицая их существования.
2. Рефлексия и самонаблюдение. Человек задаёт себе вопросы о причинах появления негативной эмоции, её целесообразности, влиянии на его жизнь и последствиях сохранения или избавления от неё.
3. Понимание механизмов возникновения эмоций. Через знание того, как возникают негативные эмоции (например, чувства обиды или вины), человек становится способным предотвращать их появление, либо конструктивно трансформировать уже возникшие переживания.
4. Ответственность за своё психологическое состояние. Орлов подчёркивает, что именно человек ответственен за свои эмоции и состояние здоровья, и может, при должном уровне осознания, управлять своими реакциями.
5. Трансформация негативных эмоций в конструктивные переживания. Саногенное мышление учит превращать негативные эмоции в позитивные или нейтральные состояния путём изменения внутреннего диалога и отношения к ситуации или человеку, вызвавшему данные эмоции.

Таким образом, саногенное мышление способствует повышению стрессоустойчивости, улучшению отношений с окружающими людьми, снижению уровня тревожности и депрес-

сивных состояний, формированию эмоционального интеллекта и зрелости личности [Морозюк, Мирошник, 2006]. Однако, несмотря на теоретическую и практическую значимость этого феномена, его роль в формировании конфликтной компетентности педагогов остается недостаточно изученной.

Конфликтная компетентность – это интегративное личностное образование, включающее систему знаний, навыков, установок и личностных качеств, позволяющих человеку успешно управлять конфликтами и конструктивно их разрешать [Кашапов, Башкин, 2019; Нижегородцева, Прудникова, 2022]. Она подразумевает способность эффективно анализировать конфликтные ситуации, прогнозировать их развитие, а также применять соответствующие стратегии и технологии для минимизации разрушительных последствий и достижения позитивных результатов для всех участников конфликта.

Структура конфликтной компетентности включает когнитивный компонент (знания), эмоционально-мотивационный компонент (установки и мотивы) и поведенческий компонент (навыки и умения). Когнитивный компонент включает в себя знания о природе конфликта, понимание его причин, динамики, последствий, знание типов конфликтов, стратегий поведения в конфликте, методов и техник управления конфликтом и т.д. Эмоционально-мотивационный компонент позволяет формировать конструктивные установки на конфликт (восприятие конфликта как ресурса для развития и т.д.), проявляется в толерантности к неопределенности, обеспечивает мотивацию на достижение позитивного исхода. Поведенческий компонент конфликтной компетентности включает в себя коммуникативные навыки (умение ясно, корректно и уважительно выражать свои мысли и чувства, прояснять позиции сторон), навыки эмоциональной саморегуляции (умение управлять собственными эмоциями, умение сдерживать агрессивные импульсы и избегать эмоциональной эскалации конфликта), навыки анализа и диагностики конфликта (умения определять причины и последствия конфликтной ситуации, определять скрытые и явные интересы сторон), навыки разрешения конфликта, рефлексивные навыки. Таким образом, конфликтно-компетентный человек способен не просто избегать или подавлять конфликты, а трансформировать их в ресурс для личностного и профессионального развития, улучшения межличностных и социальных отношений [Кашапов, Башкин, 2019; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018].

Связь между саногенным мышлением и конфликтной компетентностью по нашему предположению, прослеживается на уровне когнитивных установок и стратегий поведения. Саногенное мышление может способствовать осознанной переработке эмоционально значимых событий, в том числе конфликтных, позволяет снизить уровень реактивной агрессии и тревожности, перейти от оценочных, обвинительных суждений к конструктивному анализу ситуации. В свою очередь, конфликтная компетентность обеспечивает овладение технологиями эффективного взаимодействия и разрешения противоречий [Кашапов, 2020; Кашапов, 2017], минимизируя риски разрушительных последствий как для личности, так и для организации.

Для сотрудников, занимающих административные должности, взаимосвязь саногенного мышления и конфликтной компетентности особенно значима в контексте управления коллективом. Руководитель, обладающий этими качествами, будет способен создать продуктивную организационную атмосферу, эффективно реагировать на внутриколлективные напряжения, управлять изменениями и разрешать споры с минимальными потерями для репутации и эффективности учреждения [Кашапов, Башкин, 2019].

Таким образом, выявление и эмпирическое обоснование взаимосвязи между отдельными шкалами саногенного мышления и конфликтной компетентности у педагогов образо-

вательных учреждений представляется не только научно значимым, но и практически востребованным направлением исследования. Результаты такой работы могут стать основой для разработки эффективных программ профессионального развития, направленных на формирование устойчивой, психологически безопасной образовательной среды.

Основная часть

Цель настоящего исследования – изучить взаимосвязь конфликтной компетентности и саногенного мышления у педагогов образовательных учреждений в зависимости от специфики педагогической деятельности.

В исследовании участвовали 103 педагога, возраст 22–39 лет, 24 мужчины и 79 женщин, все они работают в общеобразовательных школах, 27 – педагоги начальной школы, 76 – педагоги средней и старшей школы. Среди испытуемых 67 педагогов занимаются только педагогической деятельностью (далее – группа *педагогов*), 36 совмещают педагогическую деятельность с административной (директора школ, заместители директора по учебно-воспитательной работе, методисты) (далее – группа *педагогов-администраторов*).

Для решения задач исследования использовались следующие методики:

1. Методика на определение конфликтной компетентности личности (М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский)
2. Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ) Ю. М. Орлова.

Анализ результатов проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты и интерпретация

Корреляционный анализ у педагогов

Анализ данных по группе педагогов ($n = 67$) выявил следующие статистически значимые положительные корреляции между шкалами саногенного мышления и конфликтной компетентности (коэффициент Спирмена, $p \leq 0,01$).

Установлена отрицательная взаимосвязь саногенного мышления и *когнитивного компонента* конфликтной компетентности: с возбуждением вины в других ($r = -0,39$), несоответствие поведения других ($r = -0,51$), и положительная связь с показателем саногенного мышления в целом ($r = 0,56$), это говорит о том, что чем лучше у педагогов сформированы знания о разрешении конфликтов, тем менее они склонны стремиться возбуждать чувство вины в других, менее стремятся руководить другими и в целом выше развито саногенное мышление. Мотивационный компонент отрицательно связан с агрессией против других ($r = -0,54$), проекцией на других ($r = -0,48$), уходом из ситуации ($r = -0,54$), возбуждением вины в других ($r = -0,43$), несоответствием других ($r = -0,38$), положительно связан с апеллирующим мышлением ($r = 0,54$) и саногенным мышлением ($r = 0,49$), это говорит о том, что чем выше у педагогов мотивация к конструктивному разрешению конфликта, тем ниже агрессия против других, стремление проецировать на других свои чувства и недостатки, склонять других людей к переживанию вины, требовать от других подчинения, и выше стремление обращаться за помощью и показатели саногенности мышления в целом. Такие связи указывают на то, что мотивация конструктивного разрешения конфликта тесно интегрирована в саногенное мышление, так как такая направленность педагога исключает агрессивное и доминирующее поведение, а также манипуляцию чужими чувствами. Регулятивный компонент конфликтной компетентности отрицательно коррелируется с агрессией против других ($r = -0,53$), агрессией против себя ($r = -0,48$), проекцией на других ($r = -0,56$), возбуждением вины в других ($r = -0,48$), положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,43$), таким образом, чем выше у педагогов способность к саморегуляции

в конфликте, тем ниже у них агрессия по отношению к другим, агрессия против себя, стремление проецировать на других свои чувства и мысли, возбуждать вину в других людях, и выше саногенность мышления в целом. Эмоциональный компонент отрицательно связан с переживанием страха неудачи ($r = -0,42$), чувства вины ($r = -0,56$), обиды ($r = -0,49$), агрессией против других ($r = -0,49$), проекцией на других ($r = -0,43$), самоуничтожением Я ($r = -0,53$), защитой от чувства вины ($r = -0,53$), стыда ($r = -0,43$), обиды ($r = -0,42$), положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,38$). Полученные взаимосвязи свидетельствуют о том, что эмоциональный компонент конфликтной компетентности тесно связаны с эмоциональными составляющими саногенного мышления, а негативные эмоциональные состояния и обесценивание себя являются как частью нерационального поведения, так и факторами, препятствующими позитивному разрешению конфликтов. Рефлексивный компонент отрицательно связан с рационализаторским обесцениванием объекта ($r = -0,42$), обесцениванием обстоятельств ($r = -0,53$), проекцией на других ($r = -0,53$), положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,67$). Это говорит о том, что рефлексивность педагогов, в том числе, в конфликтной ситуации, также связана с рефлексивными компонентами саногенности.

Корреляционный анализ у педагогов-администраторов

У педагогов-администраторов ($n = 36$) выявлены следующие статистически значимые взаимосвязи между компонентами конфликтной компетентности и шкалами саногенного мышления (коэффициент Спирмена, $p \leq 0,01$).

Когнитивный компонент конфликтной компетентности отрицательно связан с возбуждением вины в других ($r = -0,44$), несоответствием поведения других ($r = -0,48$), и положительно – с показателем саногенного мышления в целом ($r = 0,59$). Это указывает на то, что чем выше у администраторов уровень знаний о природе конфликтов и стратегиях их разрешения, тем менее выражено у них стремление манипулировать чувством вины у других, требовать подчинения, и тем выше общий уровень саногенного мышления.

Мотивационный компонент конфликтной компетентности отрицательно связан с агрессией против других ($r = -0,56$), проекцией на других ($r = -0,52$), уходом из ситуации ($r = -0,51$), возбуждением вины в других ($r = -0,41$), несоответствием других ($r = -0,45$), и положительно – с апеллирующим мышлением ($r = 0,59$) и саногенным мышлением ($r = 0,51$). Это свидетельствует о том, что высокая мотивация к конструктивному разрешению конфликтов у администраторов сопровождается снижением агрессии, стремления обвинять и проецировать свои чувства на других, избегать конфликтных ситуаций, а также с большей склонностью обращаться за помощью и более высоким уровнем саногенного мышления. Такая интеграция мотивации и саногенного мышления способствует профилактике деструктивных форм поведения и формированию гуманистической управленческой позиции.

Регулятивный компонент конфликтной компетентности отрицательно коррелирует с агрессией против других ($r = -0,59$), агрессией против себя ($r = -0,51$), проекцией на других ($r = -0,58$), возбуждением вины в других ($r = 0,49$), и положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,48$). Это говорит о том, что чем выше у администраторов способность к саморегуляции в конфликте, тем меньше у них проявляется агрессия к себе и другим, стремление перекладывать ответственность, манипулировать чувствами других, и тем выше общий уровень саногенного мышления.

Эмоциональный компонент конфликтной компетентности отрицательно связан с переживанием страха неудачи ($r = -0,49$), чувством вины ($r = -0,58$), обидой ($r = -0,53$), агрессией

против других ($r = -0,54$), проекцией на других ($r = -0,51$), самоуничтожением Я ($r = -0,56$), защитой от чувства вины ($r = -0,57$), стыдом ($r = -0,48$), и положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,45$). Это указывает на то, что развитый эмоциональный компонент конфликтной компетентности у администраторов тесно связан с низким уровнем негативных эмоциональных состояний и защитных механизмов, а также с высоким уровнем саногенного мышления, что способствует эмоциональной устойчивости и конструктивности в конфликтных ситуациях.

Рефлексивный компонент конфликтной компетентности отрицательно связан с рационализаторским обесцениванием объекта ($r = -0,51$), обесцениванием обстоятельств ($r = -0,56$), проекцией на других ($r = -0,58$), и положительно – с саногенным мышлением ($r = 0,72$). Это свидетельствует о том, что рефлексивность администраторов, их способность к самоанализу и осмыслению собственных действий и переживаний, тесно связана с низкой склонностью к обесцениванию и проекции, а также с очень высоким уровнем саногенного мышления.

Полученные результаты позволяют утверждать, что отдельные компоненты саногенного мышления (эмоциональная регуляция и рефлексия) тесно связаны с ключевыми аспектами конфликтной компетентности у педагогов. Особенно сильные связи выявлены у *педагогов-администраторов*, что свидетельствует о возрастающей роли саморегуляции и рефлексии по мере усложнения профессиональных задач и расширения зоны ответственности.

Эти данные согласуются с современными исследованиями, подчеркивающими важность эмоциональной регуляции и рефлексии для профессионального благополучия педагогов и управленцев [Gross, 2015; Jennings, Greenberg, 2009; Improving classroom learning ... , 2017].

Заключение

На основании проведенного теоретического и эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Между отдельными шкалами саногенного мышления и конфликтной компетентности у педагогов выявлены статистически значимые положительные корреляции.
2. Наиболее выраженные связи обнаружены между шкалой «эмоциональная регуляция» саногенного мышления и поведенческим компонентом конфликтной компетентности, а также между шкалой «рефлексия» и когнитивным и эмоционально-мотивационным компонентами.
3. У педагогов, совмещающих административные функции, установлена более сильная взаимосвязь между компонентами саногенного мышления и конфликтной компетентности, чем у педагогов, выполняющих только педагогическую работу.

Таким образом, по результатам проведенной работы можно предположить, что развитие отдельных компонентов саногенного мышления будет способствовать формированию ключевых аспектов конфликтной компетентности, что особенно важно для повышения эффективности педагогической деятельности и психологической устойчивости педагогов.

Список литературы

1. Кашапов А. С. Событийно-когнитивные и акмеологические компоненты коммуникативной деятельности преподавателя как основа управления конфликтом // Взаимодействие на преподавателя и студента в условиях на университетского образование: проблемы и перспективы. Сборник с научни доклади. Първа книга. Association of the professors from slavonic countries (APSC), Софийский университет «Св. Климент Охридски». София: ЕКС-ПИРЕС ; Габрово, 2017. С. 551–556.
2. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116-130.
3. Кашапов М. М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 35-46.
4. Кашапов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности : Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 124 с. URL: www.biblio-online.ru/bcode/409974 (дата обращения: 26.09.2019).
5. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте : монография. Ярославль: Индиго, 2018. 360 с.
6. Мазилев В. А., Костригин А. А. Проблема педагогических способностей в современной зарубежной психологии // Психология и психотехника. 2021. № 2. С. 68–85.
7. Морозюк С. Н., Мирошник Е. В. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодовое учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности). Москва, 2006. 102 с.
8. Нижегородцева Н. В., Прудникова А. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-psihologicheskoy-struktury-konfliktnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 26.05.2025).
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
10. Орлов Ю. М. Обида. Вина. Серия 1: Исцеление размышлением. Москва : Слайдинг, 2004. 96 с.
11. Сурина Н. В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии // Ярославский психологический вестник. 2020. № 1(46). С. 28–33.
12. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая сфера личности : учебник для вузов. Москва : Юрайт, 2025. 106 с.
13. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry. 2015. N 26(1). P. 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.
14. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial / P. A. Jennings, J. L. Frank, K. E. Snowberg, M. A. Coccia, M. T. Greenberg // School Psychology Quarterly. 2017. No 32(3). P. 512–532. <https://doi.org/10.1037/spq0000217>.
15. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes // Review of Educational Research. 2009. No 79(1). P. 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.



Штогрина Е. П.
Shtogrina E. P.

Финансовая культура: формирование смыслового поля дошкольника

Financial Culture: Formation of the Semantic Field of a Preschooler

Аннотация. В статье показана важность формирования основ финансовой культуры у детей дошкольного возраста; раскрыты основные задачи федеральной образовательной программы по формированию предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников, а также сущность формирования ценностно-смысловой компетентности и детских смыслов посредством игровой деятельности в детском возрасте. Приводится нормативно-правовое доказательство того, что формирование финансовой культуры является одной из важнейших задач образовательного процесса. Описаны условия формирования поведенческих практик дошкольника по финансовой культуре в образовательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации и семьи.

Ключевые слова: финансовая культура; ценностно-смысловые компетенции; смысловое поле дошкольника; нравственные привычки, культурные практики, свободная самодетельная игра, предметная среда, социальные условия.

Abstract. The importance of formation of basis of financial culture in preschool children; the main objectives of the federal educational program for the formation of prerequisites for financial literacy in older preschoolers are revealed, as well as the essence of the formation of value-semantic competence and children's meanings through play activities in childhood. The normative and legal proof is given that the formation of a financial culture is one of the most important tasks of the educational process. The conditions for the formation of behavioral practices of a preschooler in financial culture in educational activities in a preschool educational organization and a family are described.

Keywords: financial culture; value-semantic competencies; semantic field of a preschooler; moral habits, cultural practices, free spontaneous play, subject environment, social conditions.

Детское сознание присваивает содержание культурного пространства взрослого мира и осваивает способы конструирования и бытия «своих миров», относительно самостоятельно рождённых и существующих по игровому принципу.

А. С. Обухов

Финансовая культура становится неотъемлемой частью жизни современного человека. Национальная Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года определяет основные векторы деятельности общества в данном направлении и по-новому раскрывает понятия «финансовой культуры» и «финансовой грамотности».

В рамках реализации Стратегии ставится задача перехода от финансовой грамотности как набора знаний, умений и навыков к финансовой культуре, которая включает в себя ценности, установки и поведенческие практики, а также определяет качество использования гражданами финансовой грамотности¹.

Финансовая культура формируется на основе принципа «от простого к сложному», в ходе процесса многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение полученных знаний и навыков. Эти навыки прививаются так же, как нравственные ценности, правила этикета, и следовать им приходится всю жизнь. В дошкольном возрасте закладываются не только основы финансовой культуры, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни, поэтому процесс целесообразно начинать на начальных этапах образовательной ступени [Штогрин, 2024].

Формирование финансовой культуры в части развития экономического мышления, деловых качеств, общественной активности и предприимчивости ограничено возрастными особенностями и психическим развитием дошкольников. В этот период дети ещё не готовы к правильному восприятию целого ряда финансово-экономических терминов, проведению сложных математических расчётов, планированию, анализу и синтезу. Несовпадение между познавательными потребностями ребёнка и его возможностями переработать информацию может привести к перегрузке различными разрозненными сведениями и фактами, многие из которых дети этого возраста не в состоянии осмыслить и понять. Учитывая это, необходимо делать акцент на нравственные стороны личности, необходимые для финансового воспитания: бережливость, уважение к своему и чужому труду, честность, ответственность, чувство долга, заботливость, взаимопомощь и др. [Стахович, Семенкова, Рыжановская, 2020].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования, опираясь на возрастные возможности дошкольников, определила основные задачи по воспитанию основ финансовой культуры в содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». В младшем дошкольном возрасте это задачи в сфере трудового воспитания: формировать представления об отдельных профессиях взрослых на основе ознакомления с конкретными видами труда; воспитывать уважение и благодарность к взрослым за их труд, заботу о детях; вовлекать в простейшие процессы хозяйственно-бытового труда. В старшем дошкольном возрасте мы видим новые задачи: знакомить детей с элементарными экономи-

¹ «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.10.2023 № 2958-р)

ческими знаниями, формировать первоначальные представления о финансовой грамотности; формировать элементы финансовой грамотности, осознания материальных возможностей родителей (законных представителей), ограниченности материальных ресурсов².

Обозначенные в Федеральной программе возрастные ориентиры имеют условный характер, что предполагает широкий возрастной диапазон для достижения ребёнком планируемых результатов. И к окончанию дошкольного периода, в процессе нравственно-трудового и экономического образования дети начинают осознать смысл таких базисных качеств деятельности людей, как бережливость, рациональность, трудолюбие, экономность и др. [Шатова, 2022].

Само понятие «ценностно-смысловая компетентность» дошкольников – это механизм самоопределения ребёнка в ситуациях игровой и иной деятельности, связанный с его способностью:

- видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём;
- осознать свою роль и предназначение;
- уметь выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков;
- принимать ответственные решения.

Данный механизм детского самоопределения в экономическом пространстве будет функционировать при наличии формирующегося здесь личностного смысла ребёнка.

Личностный смысл – это смысл, производный от реальных жизненных отношений конкретного субъекта, от его индивидуальной практики. А. Н. Леонтьев писал, что личностный смысл отражается во внешнем мире через деятельность субъекта. Смысл сам по себе он не может связать сознание с внешним миром, эту функцию выполняет деятельность. По мере овладения игровой деятельностью личностный смысл «взросление» влияет на протекание жизнедеятельности ребёнка.

В современных педагогических исследованиях ребёнок дошкольного возраста традиционно рассматривается с позиции субъекта – носителя определённой активности, потребности в деятельности [Краснопёрова, 2021]. В этой деятельности в период дошкольного детства у ребёнка, как субъекта, начинают формироваться такие смысловые образования как смыслообразующие мотивы, личностно-значимые эмоциональные переживания, смысловые установки. Очень важным в этом возрастном периоде является именно эмоциональное мироощущение, которое формируется у старшего дошкольника [Люблева, 2009]. То есть смысл базируется на многих ситуативных эмоциональных переживаниях и выступает как обобщённое эмоциональное переживание относительно различных ситуаций в жизни дошкольника. Смысл – это конечный субъективный продукт развития мотивации в конкретной ситуации.

Изначально отношение ребёнка к тем или иным жизненным ситуациям задаёт значимый взрослый, именно он влияет на положительное и отрицательное отношение ребёнка к различным ситуациям.

Таким образом, целью образовательной деятельности педагога по формированию основ финансовой культуры является создание таких условий, которые бы обеспечивали возможность формирования ценностно-смысловых компетенций ребёнка, его мотивации,

² Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 №71847).

социального самоопределения, самостоятельности и инициативности. К таким условиям можно отнести организацию самостоятельных игр, предметно-пространственные и социальные условия.

Самостоятельные игры детей

Через детские самостоятельные игры формируются такие ценностно-смысловые компетенции дошкольников, как уметь видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение в экономическом пространстве. Педагоги, развивая эти компетенции дошкольников, могут использовать различные образовательные формы: настольные дидактические игры, квест-игры, чтение художественных произведений, викторины и конкурсы, образовательные ситуации и др. Но данные формы организуются по инициативе педагога и дети внутри этой деятельности решают задачи, поставленные педагогом [Играем в экономику ... , 2019]. Для формирования смысловых компетенций необходима личная мотивация ребёнка, его выбор и самостоятельность, нужны игры с исходной инициативой самого ребёнка. К таким играм относятся самостоятельные игры, которые имеют внутреннее развитие – это игры-экспериментирования и сюжетно-ролевые игры.

Игры-экспериментирования создают для личности ребёнка оптимальные условия открытия нового опыта, новых ценностей и смыслов жизни. Они проводятся без воображаемой ситуации, по мотиву, но это деятельность для ребёнка «ради себя». Ребёнок моделирует пространство, а затем свои смысловые миры. Например, при знакомстве с профессией архитектора дети могут из различных подручных материалов спроектировать свой будущий дом. В ходе деятельности они сравнивают, подбирают, измеряют, изучают материал, у них зарождаются фантастические идеи будущей модели. Всё это ведёт к тому, что дети через экспериментирование учатся проектировать, учитывая свои финансовые возможности, понимать, за счёт чего можно повысить качество моделируемого продукта, и где можно сэкономить ресурсы [Кутырева, Пономарева, Красноперова, 2022].

Сюжетно-ролевые игры

Л. И. Эльконина писала, что смысл игры для ребёнка – это не внешнее разыгрывание события, а движение в смысловом поле. Игра – это «вызов и ответ», то есть умение продуцировать задачи своей деятельности и решать их доступными средствами [Эльконина, 2000].

В ходе сюжетно-ролевой игры у ребёнка постоянно создаются игровые ситуации, в которых рождаются новые замыслы. Л. С. Выготский утверждал, что игра – это деятельность, в которой есть расхождение видимого и смыслового поля, есть наличие воображаемой ситуации. Эта воображаемая ситуация и является смысловым полем [Выготский, 2017].

Однако не всякая игра способствует переходу в смысловое поле. Часто педагоги используют сюжетно-ролевую игру как образовательную форму, в которую вложены определённые задачи и алгоритмы, а действия играющих детей имеют максимальную схожесть с реальными процессуальными действиями взрослых. И если использовать такую игру постоянно, то мы не развиваем ребёнка деятельностно, а даём ему только знания и представления. Нельзя овладеть смыслами в бессмысленной деятельности.

В рамках настоящей игры ребёнок испытывает целый спектр эмоций и переживаний, и именно через эти переживания идёт освоение смыслами. В младшем возрасте допустима организация и образец ролевой игры педагогом, но в старшем дошкольном возрасте замыслы детей становятся центральным ядром игры. Детям достаточно предложить или выбрать

с ними тему игры, а сюжеты, материалы и обстановка будут создаваться в соответствии с зарождением разных непредсказуемых замыслов каждого ребёнка.

Игра – это не разыгрывание готового сценария и не тренинг нормативного поведения. Это тренинг поведения в «ситуации неопределённости» [Асмолов, 2002]. Если старшие дошкольники выберут себе, например, игру «Банк», то они вправе создавать любые, даже фантастические, сюжеты, которые развернутся в ходе этой игры; их банковские работники или охранники могут быть в любой придуманной форме с несуществующим в реальной жизни оружием; средством платежа может стать любая мера; даже сам банк может оказаться в разной исторической эпохе.

Действие в такой ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации. Именно здесь идёт развитие деятельности по инициативе ребёнка. Педагог выстраивает визуальное поле, а ребёнок – словесное, как фундамент формирования ценностно-смысловых компетенций ребёнка. Однако без «перестройки мышления» у тех, кто оказывает влияние на развитие деятельного ребёнка и его воспитание, это невозможно [Пономарёва, Красноперова, 2022].

А. П. Усова отмечала: «Рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру, как форму воспитания, как средство для решения определённых воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста» [Усова, 1976].

В рамках формирования финансовой культуры свободная игра имеет огромное значение:

- развиваются навыки самостоятельно принимать финансовые решения. Зарубежные учёные связывают большую несамостоятельность современной молодёжи именно с уходом свободной игры из реалий детской жизни.

- развивается навык быстро адаптироваться к изменениям в современной жизни. Именно в игре развивается способность гибкого реагирования на самые разные обстоятельства.

- формируется способность справляться с эмоциональными трудностями. В игре перерабатываются полученные впечатления за счёт того, что в игровых эпизодах ребёнок может «переиграть» событие, которое произошло.

- развиваются навыки социального взаимодействия. Ребёнок учится строить отношения, высказывать свою точку зрения, принимать правила социального окружения, разрешать конфликты.

- развиваются творческие способности. В игре ребёнок может свободно самовыражаться, полноценно проживать маленькие эпизоды жизни.

Предметно-пространственные условия

Для развития игровой или иной деятельности дошкольника педагоги создают определённую предметно-пространственную среду, где через взаимодействие с предметами происходит самоопределение ребёнка. Он учится видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, у него формируются нравственно оправданные привычки, такие как бережливость, разумность, щедрость, заботливость, уважение, благотворительность и др.

Но для формирования игровых замыслов и самоопределения детей необходима полифункциональная предметная среда. «... Если давать ребёнку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям» – писал Фредерик Кейра [Кейра, 1908].

Л. С. Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового поля и оптического поля, где в игровом действии мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи. Отрывать мысль (значение слова) от вещи – это страшно трудная задача для ребенка, и в игре он создает такую структуру – смысл/вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей всё его поведение [Выготский, 2017].

Именно под собственные замыслы в самостоятельной игре дети активно преобразуют предметную среду: сооружают пространственные постройки (подиумы, магазины, аптеки и т. д.), готовят дополнительные предметы (кошельки, билеты, банкноты, копилки, рекламные листы и т. д.), рисуют рекламу, вывески, сочиняют сказки и рассказы.

Умение самостоятельно создать необходимую игрушку – это умение создать орудие своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями. Использование полифункциональных игрушек, природного натурального материала обогащает детскую игровую среду – дети наделяют функциями денег различные предметы в окружающей среде, считают их, обмениваются, создают новые товары, взвешивают на придуманных весах. Они сооружают витрины из мягкого конструктора, кассы из картонных коробок, гаражи из перевернутых стульев. Наличие полифункциональных материалов, идеальных для создания воображаемой ситуации, позволяет строить и моделировать свои детские миры. В игровой деятельности дети воссоздают игровое поле с помощью предметов-заместителей, а также с помощью различных конструкторов, где будущие фантазийные образы наделяются смыслами и переходят в смысловое поле дошкольника. Для них это абсолютно осмысленные вещи, они удерживают их в своём сознании и поле внимания.

Таким образом, правильно организованная предметно-развивающая среда позволяет ребёнку инициировать собственную деятельность, принимать на себя различные игровые роли и усваивать культурные образцы деятельности и поведения.

Социальные условия

В формировании основ финансовой культуры детей дошкольного возраста принимают участие различные социальные партнёры: библиотеки, театры, магазины, аптеки, финансовые и производственные учреждения. В этом социальном окружении дети знакомятся с профессиями, содержанием труда, ролевыми отношениями, культурой и правилами деятельности. Полученные знания переосмыслиются и становятся мотивами зарождения собственной игровой деятельности.

Но, чтобы направить на практическое применение полученные детьми знания и умения, нужен *компетентный взрослый*. В домашних условиях финансовую культуру могут формировать родители или другие члены семьи, привлекая ребёнка к распределению бюджета, составлению списка и покупки продуктов, выполнению трудовых поручений, посещению финансовых организаций. В дошкольной организации это педагог, который предлагает детям в созданных жизненных ситуациях образцы финансового поведения, а в игровых эпизодах – образцы ролевого поведения.

Играющий взрослый, который с помощью мимики, голосовых интонаций, движений умеет погрузиться в образ – это авторитет для ребёнка. Такое подражание взрослому в игре связано с работой детского воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует свои знания и представления, разные впечатления жизни с личным опытом, искренне передаёт свои чувства. Формируя основы культуры, педагог создаёт необходимый образ,

через который выстраиваются детские смыслы, а через эти смыслы у ребёнка формируются правила игры или социальных отношений.

Важным фактором формирования культурных образцов поведения, помимо компетентного взрослого, является *детская субкультура*. Эффективнее всего культурные практики нарабатываются между детьми разного возраста. Такое сообщество существует в семье, в дошкольных организациях, в уличных и досуговых объединениях. Это своего рода модели социума, которые напоминают реальный мир – ребенок здесь понимает принципы общения в реальной жизни, учится выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков, принимать ответственные решения.

Старшие дети несут детскую игровую культуру младшим, являются организаторами любой игры и привлекательными объектами для подражания. Снимая образцы поведения старших и пропуская их через свои эмоции и чувства, ребёнок выстраивает личную траекторию культуры поведения. В ходе образовательной деятельности по финансовой культуре педагог может несколько раз акцентировать детей на бережное отношение к предмету, экономии бумаги, воды или электричества, но это будет для них отвлеченным знанием и не больше. А вот когда сверстник или более старший ребёнок выполнит это действие или правило, проявив свои эмоции и своё отношение к деятельности – это становится для младших наилучшим образцом для подражания.

В такие моменты развиваются навыки рефлексии детей – понимать, что думает или чувствует другой через деятельность и общение с ним. Ребенок, взаимодействуя с детьми другого возраста, обращает внимание не только на свой внутренний мир, но и на многообразие проявлений других людей. Детский взгляд и эмоциональная рефлексия становятся основой формирования смыслового поля и зарождения культурных практик. Через культурные практики в социуме закладываются такие нравственные стороны, необходимые для финансового воспитания, как бережливость, честность, уважение к своему и чужому труду, честность, ответственность, чувство долга, заботливость, взаимопомощь и др [Штогрин, 2024]. В финансовой культуре всегда есть ценностная матрица и если сформировать ценностное поведение ребёнка, то в будущем мы увидим экономически активного взрослого.

Формируя основы финансовой культуры, педагогу необходимо обогащать деятельность детей новыми смысловыми ходами, новыми сюжетами, новыми проблемными ситуациями, пока ребёнок не научится делать это сам. И как только дети освоят эти смыслы, можно ставить перед ними новые задачи.

Дошкольный возраст – начальная ступень формирования будущего гражданина современного общества. Именно в этот возрастной период формируются ключевые элементы финансовой культуры (ценности, установки и поведенческие практики), способствующие в будущем финансовому благополучию гражданина, семьи и общества.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28(1). С. 1–33.
3. Люблева Е. Ю. К проблеме изучения смысла и смыслообразований у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 6. С. 207–209.

4. Играем в экономику: сборник дидактических игр / Арханг. обл. ин-т открытого образования; авт.-сост. Е. П. Штогрин. Архангельск: АО ИОО, 2019. 67 с.
5. Кейра Ф. Детские игры: исслед. о творч. воображении у детей / пер. Марии Пичета, под ред. и с предисл. И. М. Соловьева. Москва : кн. маг. В. В. Думнова п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908. 112 с.
6. Красноперова И. В. Теоретические аспекты формирования основ финансовой культуры у детей дошкольного возраста // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. № 3. С. 24–29.
7. Кутырева А. В., Пономарева Л. И., Красноперова И. В. Игровые технологии в формировании финансово-экономических представлений дошкольников // Проблемы социальной сферы и образования: история, современность, перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Шадринск, 18 мая 2022 года. Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2022. С. 40–46.
8. Пономарева Л. И., Красноперова И. В. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании финансово-экономических представлений дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: науч. журн. 2022. Вып. 76. Ч. 4. С. 269–272.
9. Стахович Л. В., Семенкова Е. В., Рыжановская Л. Ю. Образовательная программа «Азы финансовой культуры для дошкольников»: пособие для воспитателей, методистов и руководителей дошкольных учреждений. 2-е изд. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. 32 с.
10. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
11. Шатова А. Д. Тропинка в экономику : программа : методические рекомендации : конспекты занятий с детьми 5–7 лет. М. : Вентана-Граф, 2015. 176 с.
12. Штогрин Е. П. Организация трудовой деятельности дошкольников // Стратегические приоритеты развития образования: взаимодействие науки и практики : Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ярославль, 28–29 ноября 2023 года. Ярославль: Институт развития образования Ярославской области, 2024. С. 58–63.
13. Эльконина Л. И. О предметности детской игры // Вестник Московского университета. 2000. № 2. С. 50–65.



Майорова О. Н.
Mayorova O. N.



Новикова Т. А.
Novikova T. A.

Роль командного наставничества и социального партнерства в содействии профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха

The Role of Team Mentoring and Social Partnership in Promoting Professional Self-Determination of Students with Hearing Impairments

Аннотация. В статье актуализируется необходимость повышения эффективности профориентационной работы в коррекционных учреждениях. Отмечается значимость совершенствования педагогического содействия профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха. Проводится теоретический обзор научной литературы и определяются перспективные направления профориентационной работы. Предлагается использовать возможности командного наставничества и социального партнерства в содействии профессиональному самоопределению школьников. Раскрывается практика организации такой деятельности в работе школы-интерната для детей с нарушениями слуха и учреждений среднего профессионального образования. Описывается содержание трех этапов (установочного, практического, рефлексивного) взаимодействия между педагогами и обучающимися

Abstract. The article highlights the need to improve the effectiveness of career guidance work in correctional institutions. The importance of improving pedagogical assistance to professional self-determination of students with hearing impairments is noted. A theoretical review of scientific literature is conducted and promising areas of career guidance work are identified. It is proposed to use the possibilities of team mentoring and social partnership in promoting professional self-determination of schoolchildren. The practice of organizing such activities in the work of a boarding school for children with hearing impairments and secondary vocational education institutions is disclosed. The content of three stages (installation, practical, reflexive) of interaction between teachers and students of educational organizations is described. The key events of each stage are named: training for teachers, championship for students with

образовательных организаций. Называются ключевые события каждого этапа: тренинг для педагогов, чемпионат для обучающихся с нарушенным слухом, обучение педагогов в области экспертной деятельности. Указываются достигнутые результаты. Делается вывод о возможности применения указанных практик в работе других учреждений.

hearing impairments, training of teachers in the field of expert activity. The achieved results are indicated. A conclusion is made about the possibility of applying these practices in the work of other institutions.

Ключевые слова: командное наставничество, социальное партнерство, профессиональное самоопределение, обучающиеся с нарушениями слуха, колледж, школа-интернат, педагоги, родители.

Keywords: team mentoring, social partnership, professional self-determination, students with hearing impairments, college, boarding school, teachers, parents.

Введение

Профессиональное самоопределение выступает важным аспектом в жизни каждого человека. От способности личности осуществить грамотный профессиональный выбор зависит многое. Однако стоит отметить, что не всем удастся выбрать профессию, которая будет востребованной, соответствовать способностям личности и социальным интересам общества. В итоге многие выпускники высших и средних учебных заведений жалеют о потерянном времени, не удовлетворены выбранным направлением профессионального пути. При этом работодатели испытывают дефицит в компетентных и мотивированных специалистах, принимают в свои организации людей, которые не всегда работают эффективно.

Поэтому государство ориентирует педагогов на освоение технологий профессиональной поддержки обучающихся, на компетентное содействие профессиональному самоопределению учеников. Для этого реализуются такие проекты как «Билет в будущее», «Профминимум» и пр. Разработаны рабочая программа курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты», методические рекомендации к проекту «Билет в будущее», методические рекомендации по реализации профориентационного минимума.

Отметим, что в последнем документе предлагаются мероприятия по профориентации для детей с ОВЗ. Совершенно очевидно, что данная категория обучающихся, в том числе и с нарушениями слуха, испытывают трудности в выборе профессионального пути. Поэтому важно разрабатывать и реализовывать действенные меры по их поддержке. В связи с этим в нашей практике содействия профессиональному самоопределению школьников с нарушениями слуха осуществляется командное наставничество и развивается система социального партнерства. Эта деятельность направлена на развитие эффективных мер, обеспечивающих комплексное содействие профессиональному самоопределению воспитанников школы-интерната.

Стоит обозначить, что проблема профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, в том числе с нарушениями слуха раскрывалась в исследованиях различных ученых. Выявлялись как проблемы, так и новые решения в области профессиональной ориентации. Так, Р. И. Винокурова, И. М. Захарова рассматривали вопросы организации инклюзивного образования с целью обеспечения «равных возможностей при подготовке

квалифицированных конкурентоспособных специалистов из числа людей с инвалидностью ..., нацеленных на эффективную работу в условиях рынка, формирование самостоятельной и духовной личности, способной к успешной социализации» [Винокурова, Захарова, 2022, С. 421]. В. М. Круцкий, М. Ю. Тихомиров отмечали, что процесс профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха отличается от такого у их слышащих сверстников и зависит от уровня развития коммуникативных способностей детей. Подчеркивается, что дети с нарушениями слуха при этом ориентируются на выбор профессии в сфере «человек-человек» [Круцкий, 2022]. Эта идея поддерживается В. В. Туарменским. Автор проводил исследование профессионального самоопределения школьников с нарушениями слуха и выявил, что они не могут «подготовиться к поступлению, не владеют информацией об учебных заведениях, профессиях и специальностях, существующих в регионе, не знают, кем хотят стать» [Туарменский, 2016, С. 65]. А. Н. Мостафа выделяет компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха: когнитивный; мотивационно-ценностный; деятельностный (практический) [Мостафа, 2018]. Е. И. Голишникова раскрывает роль родителей в профессиональном самоопределении подростков с сенсорными нарушениями. Отмечается, что педагоги коррекционных учреждений должны вовлекать семью в эти процессы, проводить для них классные часы, профориентационные экскурсии на разные предприятия и образовательные организации [Голишникова, Санташова, 2021].

Кроме того, исследователями предлагаются различные технологии содействия детям с ОВЗ в рамках профориентационной работы. Л. А. Тулинова с коллегами рекомендуют применять инновационные технологии (здоровьесберегающие, исследовательские, игровые) для расширения представлений о профессиях у детей с нарушением слуха [Тулинова, Кодолбенко, Жукова, 2023]. Е. А. Аганесьян, И. В. Герлах раскрывают возможности социального партнёрства в сфере коррекционного образования [Аганесьян, Герлах, 2018]. И. В. Джураева рассматривает социальное партнерство как инструмент инклюзивного образования детей и молодежи [Джураева, 2022].

В. В. Державина видит наставничество как форму профориентации детей с ОВЗ [Державина, 2020]. Т. В. Шалупина описывает содержание программы «Наставничество» в аспекте психолого-педагогической работы инклюзивной школы [Шалупина, 2020]. Р. И. Моисеева,

А. И. Белехова предлагают модель наставничества в коррекционном образовательном учреждении для поддержки психолого-педагогического роста молодого педагога [Моисеева, Белехова, 2022]. И. Р. Сташкевич, С. А. Афанасьева называют разные виды наставничества, которые применяются в профессиональной подготовке будущих специалистов: партнерское наставничество, наставничество в диаде «работодатель-студент», «студент – школьник». Подчеркивается, что такие варианты сотрудничества обеспечивают «создание условий для выбора будущей профессиональной траектории и формирования потенциала построения успешной карьеры» [Сташкевич, Афанасьева, 2021, С. 171]. В научной школе Д. Ф. Ильясова проблема наставничества рассматривается через кейсы, кинофильмы, которые обладают образовательным потенциалом и расширяют психолого-педагогические знания учителей, работающих с разными категориями обучающихся [Ильясов, Селиванова, 2024; Наставничество в школе ... , 2021]. Итак, обзор научных источников показывает, что проблема профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, в том числе с нарушениями слуха, актуальна. Для ее решения разрабатываются различные способы, технологии, методы. Перспективными считаются технологии наставничества и социаль-

ного партнерства в осуществлении этой деятельности. На данном основании раскроем их потенциал в нашей практике содействия профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха.

Основная часть

Школа-интернат для детей с нарушениями слуха является инновационной площадкой, реализующей проект «Механизм управления сетевой формой реализации АООП обучающихся с нарушениями слуха». Актуальность выбора данной темы связана с необходимостью оказания помощи выпускникам школы в адаптации к обучению в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). В данных учреждениях студенты с сохранным и нарушенным слухом получают профессиональные специальности, которые помогают им в дальнейшем стать эффективными рабочими в разных областях. Для того, чтобы процесс перехода из общего образования в среднее произошел безболезненно, бесшовно, разрабатываются механизмы сетевого взаимодействия школы-интерната с учреждениями СПО. Нами организовано сотрудничество с двумя такими учреждениями – ГБП ОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса» и ГБП ОУ РХ «Техникум коммунального хозяйства и сервиса».

Взаимодействие осуществляется на договорной основе и предполагает серию совместных мероприятий. Реализуется технология командного наставничества, которая представляет собой подход к организации конструктивного взаимодействия и обмена знаниями между педагогами в диаде «педагог-педагог» и обучающимся в диаде «студент-ученик». Командное наставничество находит отражение на нескольких этапах: установочном, практическом и рефлексивном.

На установочном этапе осуществляется выстраивание взаимодействия между педагогами образовательных организаций и между обучающимися школы-интерната и учреждений СПО. Педагоги школы-интерната для детей с нарушениями слуха, колледжа и техникума знакомятся друг с другом, определяют пути совместного профессионального роста, повышения квалификации в области коррекционного и инклюзивного образования, профессиональной ориентации школьников. Обучающиеся и студенты также знакомятся друг с другом с целью сотрудничества в области осуществления профессионального выбора. Они определяют пути взаимодействия, характер встреч (очно и онлайн), спектр мероприятий, которые помогут им установить контакт. Педагоги представляют себя, свои компетенции и роль в наставничестве своим коллегам из колледжей, определяют цели и задачи наставничества. Проводятся мероприятия на сплочение коллективов обучающихся и педагогов.

На практическом этапе происходит обмен опытом, разработка и реализация действий в области профориентации. Педагоги школы-интерната и колледжа обмениваются опытом и лучшими практиками в образовании детей с нарушениями слуха. Они разрабатывают план действий для достижения целей и задач наставничества, эффективной профориентации, определяют ключевые мероприятия (семинары, деловые встречи, конкурсные испытания), в которые могут быть вовлечены все субъекты образовательных отношений. Специалисты устанавливают сроки и контрольные точки для достижения целей. Студенты с учениками также принимают участие в разных мероприятиях, таких как экскурсии, выставки, ивент-события. Данные мероприятия носят культурно-досуговой, развлекательно-образовательный, спортивно-оздоровительный формат. В процессе участия в таких мероприятиях будущие абитуриенты с нарушенным слухом знакомятся со спектром профессий, образовательными программами, профессиограммами разных специальностей. Студенты

рассказывают им о своих профессиях, о колледже и техникуме, проводимых в них учебных и внеучебных мероприятиях. Студенты привлекают обучающихся к различным акциям, конкурсам. Ведущим конкурсом является чемпионат по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Студенты выступают наставниками учащихся в данном конкурсе, помогая в его организации и сопровождении своих подопечных.

На рефлексивном этапе осуществляется оценка эффективности проведенных встреч между взрослыми и детьми. Педагоги выявляют области для улучшения и продолжают работать над достижением целей, осваивают новые технологии содействия профессиональному самоопределению школьников. Обучающиеся (студенты и школьники) также определяют достигнутые эффекты, они уточняют свои профессиональные интересы, тестируют компетенции в других видах деятельности. Здесь большая роль отводится работе педагогов с родителями обучающихся, помощи им и абитуриентам с нарушенным слухом в поступлении в колледж и техникум. Проводятся консультации педагогами школы-интерната и учреждений СПО, экскурсии для родителей в данные учреждения.

На данных этапах совместной работы педагогами школы-интерната и учреждений СПО достигнуты следующие эффекты: а) наличие благоприятной, комфортной среды для взаимодействия субъектов образовательных организаций; б) рост потенциала педагогического содействия в области профориентационной работы с детьми с нарушениями слуха; в) совершенствование компетенций и гибких навыков педагогов и обучающихся; г) сотрудничество между школой-интернатом и учреждениями СПО; д) обновление методов обучения и образовательных технологий при организации наставничества и социального партнерства.

Назовем три ключевых события, которые получили отражение в рамках партнёрских отношений между указанными организациями. Первое событие – тренинг для педагогов двух учреждений, который был направлен на знакомство, сплочение, проектирование работы по содействию профессиональному самоопределению детей с нарушенным слухом. Второе – чемпионат по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Третье – обучение педагогов школы по дополнительной профессиональной программе «Подготовка национальных экспертов движения «Абилимпикс» в ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» и участие их в качестве экспертов федерального этапа конкурса. Указанные события и их результаты на каждом этапах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ключевые мероприятия деятельности в области социального партнёрства
и наставничества в образовательных организациях

№	Название этапа	Событие	Результат
1	Установочный	Тренинг для педагогов школы-интерната и учреждений СПО «Сотрудничество для будущего». Цель – установление контакта между коллективами, сплочение педагогов, проектирование работы по содействию профессиональному самоопределению обучающихся	Разработана дорожная карта взаимодействия, включающая план мероприятий и направления сотрудничества в содействии профессиональному самоопределению детей с нарушенным слухом

№	Название этапа	Событие	Результат
2	Практический	Участие обучающихся интерната в VIII региональном чемпионате по профессиональному мастерству «Абилимпикс», выбор победителей для участия в других конкурсах. Поддержка обучающихся, не получивших призовые места.	Приобретение обучающимися компетенций: «Ландшафтный дизайн», «Кулинарное дело», «Художественное вышивание», «Резьба по дереву», «Фотограф-репортер» и пр. Развитие гибких навыков
3	Рефлексивный	Обучение педагогов школы по ДПП ПК «Подготовка национальных экспертов движения «Абилимпикс», выявление педагогов, обладающих высоким уровнем экспертной деятельности	Участие педагогов школы в качестве национальных экспертов в очном 10 Чемпионате по профессиональному мастерству среди лиц с ОВЗ «Абилимпикс»

Таким образом, командное наставничество и социальное партнерство могут сыграть решающую роль в содействии профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха. Взаимодействие между субъектами данных образовательных организаций (педагогами, родителями, обучающимися) помогает выпускникам школы-интерната комфортно и продуктивно продолжать свою образовательную деятельность в части развития профессиональной карьеры. Эти подходы помогают обучающимся определить и достичь своих профессиональных целей, развить необходимые навыки и получить поддержку и руководство наставников. Педагоги осваивают новые направления взаимодействия, совершенствуют знания в области коммуникации и профессиональной ориентации в рамках неформального образования. Обучающиеся с нарушенным слухом приобретают новые компетенции и развивают гибкие навыки, необходимые им для жизни и работы.

Соответственно можно заключить, что образовательные организации, которые работают с детьми с нарушениями слуха, могут применять командное наставничество и социальное партнерство для содействия профессиональному самоопределению выпускников.

Список литературы

1. Аганесьян, Е. А., Герлах И. В. Социальное партнёрство в сфере коррекционного образования // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2018. № 2(9). С. 61–72.
2. Винокурова Р. И., Захарова И. М. Организация инклюзивного образования в ГБПОУ РС (Я) «Республиканский техникум профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов» // Инклюзивное образование – путь к успеху. 2022. С. 400–422.
3. Голишникова Е. И., Санташова О. В. Роль родителей в профессиональном самоопределении подростков с сенсорными нарушениями // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 102–106.
4. Державина В. В. Наставничество как форма профориентации детей с ОВЗ: образовательная практика // Образование личности. 2020. № 3–4. С. 62–73.
5. Джураева И. В. Социальное партнерство как инструмент инклюзивного образования детей и молодежи: из опыта работы школы-интерната № 2 г. Армавира // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт. 2022. С. 210–216.

6. Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А. Отражение проблемы наставничества в отечественном кино // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XXV Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Челябинск, 22 апреля 2024 года. Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. С. 5–11.
7. Круцкий В. М., Тихомиров М. Ю. Особенности процесса профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 1. С. 119–128.
8. Моисеева Р. И., Белехова А. И. Модель наставничества в коррекционном образовательном учреждении для поддержки психолого-педагогического роста молодого педагога // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : материалы II Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2022 г.) / редкол.: С. В. Пазухина [и др.] Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 215–219.
9. Мостафа А. Н. Профессиональное самоопределение школьников с нарушениями слуха // Наука и образование сегодня. 2018. № 3 (26). С. 70–72.
10. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений / Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, Е. А. Селиванова [и др.]. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. 100 с.
11. Сташкевич И. Р., Афанасьева С. А. Современные формы наставничества // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 1(29). С. 147–171.
12. Туарменский В. В. Исследование профессионального самоопределения школьников с нарушениями слуха // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 60–65.
13. Тулинова Л. А., Кодолбенко К. Л., Жукова М. Ю. Формирование начальных представлений о профессиях у детей с нарушением слуха 5–8 лет посредством инновационных технологий // Всероссийский педагогический форум 2023: сборник статей Всероссийской методико-практической конференции, Петрозаводск, 20 апреля 2023 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2023. С. 52–58.
14. Шалупина Т. В. Программа «наставничество» в аспекте психолого-педагогической работы инклюзивной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 301–303.

Научно-методические издания ГАУ ДПО ЯО ИРО в 2024 году



О. В. Пополитова, Н. В. Урывчикова. Современные подходы к организации внеурочной деятельности : учебно-методическое пособие

В пособии систематизирована информация об организации внеурочной деятельности на разных уровнях образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных образовательных программ, а также с соблюдением Гигиенических нормативов и Санитарно-эпидемиологических требований. Приведены примеры сценариев занятий и мероприятий внеурочной деятельности.



Н. В. Урывчикова. Формирующее оценивание при обучении иностранным языкам: методические рекомендации

Методические рекомендации созданы в рамках осуществления регионального проекта «Реализация моделей смешанного обучения в преподавании иностранных языков». В данных рекомендациях представлены подходы к использованию цифровых инструментов и сервисов для формирования и оценивания учебной деятельности обучающихся в процессе реализации смешанного обучения в преподавании иностранных языков.



ФГОС ДО и ФОПДО: создание условий для развития субъектности дошкольника: учебно-методическое пособие / Т. Н. Захарова, М. А. Надеждина

Пособие посвящено вопросам организации жизнедеятельности детей в условиях ДОО, в нем обсуждаются педагогические задачи, эффективные практики, связанные с поддержкой и развитием субъектности ребенка. В пособие включены кейсы, описывающие педагогические практики, способствующие более глубокому смысловому освоению материала по теме.



Практики реализации ФГОС дошкольного образования: опыт работы базовых площадок: сборник практических материалов / сост.: Т. Н. Захарова, М. А. Надеждина, Т. Н. Зятинина, Н. А. Заводчикова

В данном сборнике представлен опыт работы дошкольных образовательных организаций Ярославской области, публикации педагогов, эффективные практики детских садов, подборки полезной литературы, фото- и видеокейсы, авторские сценарии, диагностический инструментарий.



Захарова Т. Н., Надеждина М. А. Организация детского развития: новый педагог и новые контексты: учебно-методическое пособие

Пособие содержит теоретический и практический материал, ориентирующий педагогов на совершенствование коммуникативных, проективных компетенций и организацию условий для развития у детей «Навыков XXI века».



М. А. Надеждина, Е. В. Репецкая. Стем-стена как инструмент развития дошкольников: практическое пособие

В настоящем практическом пособии представлено обобщение опыта работы дошкольного учреждения Ярославской области по использованию оборудования СТЕМ-стены, которая является универсальным образовательным средством для всестороннего развития детей как с особыми образовательными потребностями, так и с нормой развития.



Т. Н. Захарова, Т. Н. Зятинина. Дидактическая игра: история, теория и образовательная практика: учебно-методическое пособие

В учебно-методическом пособии раскрыты вопросы истории становления и развития идеи обучающей игры в зарубежной и отечественной дошкольной педагогике, теоретические и методические основы применения дидактической игры в образовательном процессе ДОО, а также представлены практические материалы, характеризующие дидактическую игру как педагогическое средство, форму, метод и приём в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.



Научно-методические издания ГАУ ДПО ЯО ИРО в 2024 году



О. В. Кашина, И. В. Серафимович. Основы организации проектной деятельности обучающихся в дополнительном образовании: учебно-методическое пособие

Учебно-методическое пособие раскрывает исторические, концептуальные, психологические, нормативно-правовые, технологические основы, структурные элементы проектной деятельности и типологию проектов обучающихся в дополнительном образовании.



Разработка механизма оценки личностных, метапредметных и предметных результатов реализации программ основного общего образования в профессиональных образовательных организациях: инструктивно-методические материалы / под. ред. В. Ю. Выборнова; сост. И. В. Задорожная

Инструктивно-методические материалы направлены на оказание содействия профессиональным образовательным организациям Ярославской области в разработке механизма оценки личностных, метапредметных и предметных результатов при реализации программ основного общего образования



Подготовка работника-профессионала: практики среднего профессионального образования: сборник материалов / под общ. ред. В. Ю. Выборнова, А. С. Смирновой

В сборнике представлены материалы выступлений по практикам системы профессионального образования участников информационно-методических семинаров в рамках работы областных методических объединений Ярославской области: преподавателей дисциплин профессионального цикла, преподавателей общеобразовательных дисциплин, методистов или ответственных за методическую работу в образовательных организациях.



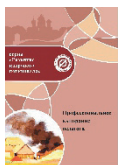
М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. Психология ресурсности мышления: монография

В монографии представлено обоснование авторского подхода к пониманию ресурсности мышления. Проведён теоретический анализ зарубежных и отечественных теорий и концепций, разработанных на основе ресурсного подхода. Описаны и обобщены результаты комплексного исследования ресурсности мышления представителей социономической группы профессий. Отдельно выделены специфические особенности ресурсности педагогического мышления.



Профилактика межэтнических конфликтов в образовательной организации: учебно-методическое пособие / под ред. И. В. Серафимович, Г. В. Куприяновой

В теоретической части пособия рассматриваются виды конфликтных отношений, предпосылки возникновения межэтнических конфликтов, характеризуются приемы, техники, которые педагоги могут использовать для разрешения конфликтных ситуаций, возникающих на межнациональной почве. В практической части представлены региональные практики по апробации и применению технологий направленных на гармонизацию межнациональных отношений и профилактике межэтнических конфликтов.



Профессиональное выгорание педагога: учебно-методическое пособие / под. ред. Н. Н. Посмысова

В пособии в систематизированном виде представлены подходы к пониманию профессионального выгорания, как психологического феномена. Рассмотрены механизмы и причины возникновения профессиональной деформации. Описаны модели оказания психологической помощи в преодолении эмоционального напряжения.



Особенности взаимодействия педагогов с современными родителями и семьей: учебно-методическое пособие / под. ред. Н. Н. Посмысова

В пособии в систематизированном виде представлены теоретические основы, методологические и этические принципы работы педагогов образовательных организаций с семьей. Рассмотрены ключевые вопросы, связанные с содержанием и организацией практики взаимодействия с родителями, ориентированной на интеграцию воспитательных ресурсов семьи и школы, а также включены практические задания, вопросы для обсуждения, анализ реальных ситуаций, способствующие профессиональной рефлексии.





Тихомирова Е. В.
Tikhomirova E. V.

Игровые технологии на уроках обучения грамоте в условиях инклюзивного обучения

Gaming Technologies in Literacy Lessons in an Inclusive Learning Environment

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности образовательного процесса в инклюзивном классе посредством использования игровых технологий. Рассматривается роль игр и игровых упражнений в обучении учащихся в системе инклюзивного класса. Представлен личный опыт использования игровых технологий в учебном процессе с детьми с особыми образовательными потребностями на уроках обучения грамоте. В статье описаны разнообразные игровые приемы и дидактические упражнения, направленные на формирование у детей навыков фонематического анализа слова, запоминания графического образа букв, а также способствующие осмыслению и закреплению учебного материала на первых этапах обучения грамоте. Приведены примеры использования игр в формате квеста, путешествия, ролевой ситуации, а также с использованием пособия «Кольца Луллия».

Ключевые слова: игровые технологии; эффективное обучение, инклюзивный класс, игры-упражнения, игры-путешествия, квест, игры с «Кольцами Луллия».

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of improving the effectiveness of the educational process in an inclusive classroom through the use of gaming technologies. The role of games and game exercises in teaching students in an inclusive classroom system is considered. The personal experience of using gaming technologies in the educational process with children with special educational needs in literacy lessons is presented. The article presents a variety of game techniques and didactic exercises aimed at developing children's skills in phonemic word analysis, memorizing the graphic image of letters, as well as contributing to the comprehension and consolidation of educational material at the first stages of literacy. Examples of using games in the format of a quest, travel, role-playing situation, as well as using the manual "Rings of Lulli" are given.

Keywords: game technologies, effective learning, inclusive classroom, exercise games, travel games, quest, games with "Rings of Lulli".

Исследованием теории и практики обучения грамоте детей с ограниченными возможностями здоровья занимались многие ученые: Р. И. Лалаева [Лалаева, Венедиктова, 2004], Л. А. Парамонова, Л. С. Волкова, Т. Б. Филичева [Филичева, Туманова, 2000], Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова и другие. В их работах особое внимание уделяется применению игровых методов как возможности для стимулирования познавательной активности и подачи материала в разнообразном формате, привлекающем внимание ребенка.

Эффективное обучение в условиях современной инклюзии строится таким образом, чтобы у каждого ученика появился интерес к знаниям, способы получения информации были доступны, и обязательно развивалась самостоятельность и инициативность в процессе учебной деятельности [Аксенова, Якубовская, 1991; Волина, 1994; Дмитриев, 2017; Фуряева, 2023].

Как же добиться наибольшей эффективности урока? Какими методами и приемами вызвать интерес у школьников, а, главное, как удержать мотивацию на протяжении всего урока? Как в условиях инклюзивного обучения учесть особенности и возможности всех обучающихся в классе? Здесь на помощь приходят игровые технологии.

Понятие «игровые технологии» включает в себя разнообразные методы, средства и приёмы организации учебного процесса в форме различных развивающих и коррекционных игр. Они позволяют создать увлекательную, интерактивную обстановку, которая провоцирует учащихся на активное взаимодействие с учебным материалом. Благодаря включению игровых технологий в образовательный процесс урок становится интереснее, увлекательнее. Это создает благоприятную атмосферу и помогает снизить стресс и тревожность, которые порой сопутствуют учебному процессу. В то же время сохраняется польза и назначение урока. Можно констатировать, что игровые технологии являются неотъемлемой частью учебной деятельности на протяжении всего периода начального обучения.

В условиях инклюзивного обучения одной из главных задач становится создание среды, комфортной для любого ребенка, вне зависимости от его физического состояния, социального положения или психологических характеристик [Беляева, Жарова, 2020; Беляева, 2022; Инклюзивное образование ..., 2013; Основы комплексного ..., 2020]. Благодаря игровым технологиям учитель создаёт ситуации, в которых все ученики класса получают знания или практический опыт, самостоятельно принимают решения, пытаются сделать выводы, проиграть разные социальные роли и варианты решения задач, эффективнее справиться со сложным заданием [Деркач, 2010; Калугин, Новоторцева, 2003; Степанова, Вайнер, Чутко, 2003].

Опыт показывает, что все первоклассники охотно включаются в игру. Они готовы прийти на помощь героям любимых сказок и мультфильмов, преодолеть трудности виртуальных путешествий, примерить на себя роль сыщика или исследователя. На игровых уроках с энтузиазмом решаются трудные учебные задачи. Кроме того, игровые технологии способствуют развитию коммуникативных навыков: школьники принимают условия игры, распределяют обязанности, договариваются друг с другом [Годовникова, 2020; Горюшина, Гусева, Румянцева, 2018; Парамонова, 2001; Феталиева, 2016].

Часто учащиеся первых классов с особыми образовательными потребностями испытывают трудности овладения грамотой. Они выражаются в несформированности фонематического восприятия, трудностях запоминания букв, понимания слов, сходных по звуковому составу, искажении смысла слов, затруднениях при слиянии букв в слоги, а слогов

в слова, замене букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам. Дополнительно детям с трудом даются графо-моторные навыки: слишком большое напряжение руки при письме или наоборот, слишком слабый нажим, медленный темп письма, нестабильность графических форм.

На уроках обучения грамоте возможно использование следующих игровых технологий:

Игры-упражнения

Они способствуют закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Так, для выработки навыка определения места звука в слове, для мальчиков я использую игры «Звуковые гаражи», «Ангары для самолета», «Мишень», а для девочек – «Волшебные цветы», «Улы», «Гнезда». Игровые поля этих игр представляют собой элементарную схему с обозначением начала, середины и конца слова. Ориентируясь на данную схему, первоклассники, следуя игровому сюжету, самостоятельно определяют место заданного звука в слове. Например, в игре «Звуковые гаражи» нужно загнать машину в один из трёх гаражей в зависимости от местоположения заданного звука, а в игре «Волшебные цветы» – посадить бабочку на нужный цветок. Для более сильных учеников сюжет игры сужается. В этом случае предлагаю схематичную плоскостную фигурку в виде гусеницы, птицы, рыбы и фишку, цвет которой определяется звуком, место которого школьник определяет в слове (красная, синяя, зеленая). Главное – поддерживать интерес ребенка и помочь в ориентировке слева направо.

Чтобы разнообразить процесс формирования навыка звукового анализа слов, сделать его занимательным, можно использовать разнообразный подручный материал. Так, первоклассники с удовольствием выполняют звуковой анализ слов, используя бельевые прищепки, бусины-смайлики, пластиковые крышки, крупные декоративные пуговицы, детали разнообразных мозаик, конструктора LEGO и т.д.

Эффективным упражнением при обучении первоклассников сливать слоги является игровое упражнение «Колокольчики». Для него потребуются шесть колокольчиков с гласными буквами и молоточки с согласными буквами. Ребенок раскладывает колокольчики на столе или прикрепляет на доску. Затем берет молоточек, называет букву, которую видит на молоточке и, «ударяя» по колокольчикам, читает открытые слоги.

Игры-путешествия

Игры этой направленности способствуют осмыслению и закреплению учебного материала. Как правило, путешествуя, ученики длительное время удерживают внимание, стараются быть наблюдательными, прилагают усилия для решения игровых задач. Можно отправиться в «Путешествие по миру звуков», «Путешествие в королевство грамоты», «Путешествие по стране Пиши-Читай» и т. д.

Квесты

Игра строится по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее. И так продолжается, пока они не пройдут весь маршрут. Иногда используется план прохождения этапов игры, это способствует формированию навыка ориентироваться на плоскости и в пространстве. Можно провести квест, в котором школьники, выполняя какое-либо задание, находят букву, а в конце урока из найденных букв составляют слово. Или, находя отдельные слова, в конце игры составляют предложение (пословицу, поговорку). Квест, также как и игра-путешествие, способствуют развитию навыков сотрудничества и командной работы.

Игры-соревнования

Представляют собой еще одно направление игровых технологий, которые могут быть весьма эффективны в инклюзивном образовательном процессе. Эти игры могут быть использованы не только в учебных целях, но хорошо подходят для совершенствования различных навыков, таких как сотрудничество, поддержка, взаимовыручка и управление эмоциями. Учащиеся соревнуются, разделившись на команды.

Эффективно помогает усвоить графический образ букв игра «Тактильные буквы». Дети делятся на две команды, и игроки каждой команды поочередно наощупь определяют букву. Выигрывает та команда, которая отгадает больше букв. Далее из букв команды собирают слова, побеждает та команда, которая придумала и записала большее количество слов. Можно писать буквы на спине друг друга. Игроки команд выстраиваются в колонны друг за другом и поочередно на спине друг друга указательным пальцем рисуют букву, а стоящий впереди должен по своим тактильным ощущениям догадаться, что за букву нарисовал его партнер по команде. Моно придумывать слова на заданный звук, выигрывает та команда, которая придумала больше слов.

Ролевые игры

Это форма игровой деятельности, в которой участники принимают на себя определенные роли и взаимодействуют между собой в определенном сценарии или сюжете. В ходе урока они используются для моделирования различных ситуаций ролевого взаимодействия и применения знаний на практике. Школьники могут играть роли представителей различных профессий или специалистов и решать задачи, с которыми они сталкиваются в своей повседневной профессиональной практике. Ученики выполняют роли различных персонажей и взаимодействуют друг с другом. Это помогает им лучше понимать позицию других одноклассников и развивать навыки эффективного общения.

Игры с «Кольцами Луллия»

Представляют активное взаимодействие первоклассников с игровым пособием, состоящим из нескольких кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень (по типу пирамидки). В верхней части стержня устанавливается стрелка. Круги подвижны. Все они разделены на одинаковое количество секторов. При свободном вращении кругов под стрелкой оказываются определенные сектора.

Игры с «Кольцами Луллия» способствуют созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, развивают умение группировать, сравнивать, анализировать, обобщать, а также способствуют активизации зрительных функций (навыков фиксации, прослеживания, зрительного соотнесения). При игре «Определи первый звук в слове» можно разделить детей на пары. На один круг прикрепляются картинки. На другой – буквы (гласные или согласные, твердые или мягкие, в начале, середине или в конце слова, в зависимости от темы, которую необходимо закрепить). Школьникам нужно назвать, что нарисовано на картинке, определить, с какого звука начинается это слово, и подобрать соответствующую букву.

Дидактические игры

Играя в дидактические игры, школьники учатся. Выработка умений и навыков у первоклассников с особыми образовательными потребностями требует не только больших усилий, длительного времени, но и однотипных упражнений. Дидактические игры позволяют однообразный материал превратить в интересный, придать ему занимательную форму. Первоклассники испытывают трудности при выделении гласных звуков в середине слова,

они часто воспринимают открытый слог, как один согласный звук. Решить эту проблему поможет игра «Звуковые домики».

Для игры потребуются карточки с животными и игровые поля в виде домиков, у которых вместо номеров – гласные буквы (А, О, И, У, Ы, И). Ученик проговаривает название животного, определяет, какой гласный звук встречается в слове и «поселяет» его в домик с соответствующей буквой. Животные подбираются таким образом, чтобы название состояло из одного слога: рак, краб, лама, кабан, кот, слон, конь, лось и т.д. Игра помогает формировать умение слышать и определять гласный звук в середине слова, что поможет ребенку легче освоить звуковой анализ слова, а также избежать пропусков гласных букв на письме.

Таким образом, игра помогает преодолению пассивности учеников с ограниченными возможностями здоровья во время учебной деятельности, способствует удержанию внимания и усилению работоспособности. В результате систематического использования игровых технологий учебный материал становится доступным для всех учеников инклюзивного класса, а подача новых знаний в интересной, яркой и образной форме способствуют лучшему усвоению, вызывает интерес к обучению, формируют познавательные умения и навыки учащихся. Игра позволяет сделать урок интересным и продуктивным, способствует реализации интеллектуального и творческого потенциала учащихся.

В работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья игра становится не просто универсальным, а оптимальным коррекционно-развивающим средством.

Список литературы

1. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы. Москва, 1991. 174 с.
2. Беляева О. Л., Жарова А. В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие. М-во просвещения Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева». Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2020. 174 с.
3. Беляева О. Л. Сопровождение детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования: теория и практика: учебно-методическое пособие. М-во просвещения Российской Федерации, Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2022. 261 с.
4. Волина В. В. Учимся играя. Москва : Новая школа, 1994. 448 с.
5. Годовникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2020. 218 с.
6. Горюшина Е. А., Гусева Н. А., Румянцева Н. В. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : Метод. рекомендации. Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2018. 103 с.
7. Деркач А. А. Современные информационные технологии в науке и образовании : учебное пособие. Москва : РАГС, 2010. 188 с.
8. Дмитриев А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : учебное пособие. М-во образования Моск. обл., ГОУВО Моск. гос. обл. ун-т. Москва : ИИУ МГОУ, 2017. 259 с.
9. Инклюзивное образование: миф или реальность? : Метод. Пособие / сост. Е. А. Печерских; под редакцией Е. А. Печерских. Самара: СГООИК «Ассоциация Десница», 2013. 80 с.

10. Калугин М. А., Новоторцева Н. В. Развивающие игры для младших школьников. Кроссворды, викторины, головоломки. Ярославль, 2003. 224 с.
11. Лаласва Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004. 224 с.
12. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : Метод. Рекомендации / сост. М. А. Нугайбекова. Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2020. 141 с.
13. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 240 с.
14. Степанова О. А., Вайнер М. Э., Чутко Н. Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. М., 2003. 271 с.
15. Феталиева Л. П. Профессиональная позиция учителя как основной фактор успешности инклюзивного образования // Актуальные вопросы педагогики и психологии начального образования: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2016. 286 с.
16. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. Москва, 2000. 80 с.
17. Фуряева Т. В. Модели инклюзивного образования: учебное пособие вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 176 с.



Люликова Я. Л.
Lyulikova Ya. L.



Миронова А. А.
Mironova A. A.

Направления и формы профориентационной работы с детьми с ментальными нарушениями

Directions and Forms of Career Guidance Work with Children with Mental Disabilities

Аннотация. Статья посвящена острой проблеме профессионального определения детей с ограниченными возможностями здоровья, так как для детей с нарушением интеллекта выбор профессии сужается до перспектив трудоустройства по ограниченному числу доступных им специальностей. Авторами представлен практический опыт социального партнерства общеобразовательной школы-интерната, родителей и профессиональных образовательных учреждений по организации профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и освоения профессиональных компетенций данной категорией школьников. Описаны направления и формы, используемые в системе учебно-воспитательной и коррекционной работы педагогического коллектива.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, трудовое воспитание, профессиональное самоопределение, интеллектуальные нарушения, социальное партнерство, социализация детей с интеллектуальными нарушениями, работа с родителями, взаимодействие семьи и школы.

Abstract. The article is devoted to the acute problem of professional determination of children with disabilities, since for children with intellectual disabilities the choice of profession is narrowed to employment in a limited number of specialties available to them. The authors present the practical experience of social partnership of a general education boarding school, parents and vocational educational institutions in organizing career guidance work with students with mental retardation (intellectual disabilities) and mastering professional competencies by this category of schoolchildren. The directions and forms used in the system of educational and correctional work of the teaching staff are described.

Keywords: career guidance, labor education, professional self-determination, intellectual disabilities, social partnership, socialization of children with intellectual disabilities, work with parents, family and school interaction.

Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение – приоритетные направления образования, которые реализуются через воспитание уважительного отношения к труду и людям труда, трудовым достижениям, содействие профессиональному самоопределению, приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии [Касьянова, Мальцев, Шкурин, 2018].

Проблема выбора профессии особенно остро встает у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которым в силу их психофизических особенностей сложно ориентироваться в условиях современного рынка труда. Кем быть? Куда пойти учиться? На эти вопросы школьникам с ментальными нарушениями самостоятельно трудно ответить. Большинство авторов, рассматривающих эти проблемы, указывают, что оказание подростку с ментальной инвалидностью / интеллектуальными нарушениями помощи в выборе профессии, определение маршрута дальнейшего профессионального обучения является приоритетной задачей образовательной организации [Социализация подростков с умственной ... , 2023].

В этом аспекте задача просвещения родителей (законных представителей) не предполагает простых решений, так как далеко не все учреждения профессионального образования принимают на обучение детей с отклонениями в развитии.

В связи с тем, что для детей с нарушением интеллекта выбор профессии ограничен, основное направление школьной профориентации – формирование интересов и склонностей к рекомендуемым видам труда с учетом потенциальных возможностей учащихся, сформированных базовых учебных действий и профессиональных компетенций [Методические рекомендации по подготовке ... , 2015].

Залогом успешности профориентационной работы становятся скоординированные действия всех социальных институтов, ответственных за воспитание и обучение: школы, колледжа, семьи, общественных объединений и других [Ткачева, 2022].

Социальное партнерство – это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками эффектам, может осуществляться как непрерывно, так и в специально планируемых акциях [Социальное партнерство в профориентационной ... , 2020].

В государственном общеобразовательном бюджетном учреждении Ярославской области «Ярославская школа-интернат № 6» (далее – школа-интернат) решение задач социализации детей с интеллектуальными нарушениями обеспечивается системой работы педагогического коллектива. Взаимодействие школы-интерната с социумом включает в себя сотрудничество с учреждениями образования, промышленными предприятиями и работу с семьями обучающихся. Взаимодействие основано на принципах добровольности, равноправия сторон, уважения интересов друг друга, соблюдения законов и иных нормативных актов.

В нашей школе-интернате наряду с трудовой подготовкой работа по профориентации проводится в четырех направлениях:

- профориентационная диагностика профессиональных намерений и возможностей обучающихся старших классов;
- реализация курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- организация системы профессиональных проб в рамках сетевого взаимодействия школы-интерната с образовательными организациями системы среднего профессионального образования города Ярославля, реализующими адаптированные образовательные программы профессионального обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможно-

стями здоровья, а именно с интеллектуальными нарушениями, а также участия в движении «Абилимпикс»;

– просветительская работа с родителями по вопросам профориентации [Профессиональная ориентация и профессиональный ... , 2025].

В рамках реализации первого направления всестороннее изучаются психофизические возможности детей, состояние базовых психических функций, коммуникативной и эмоционально-личностной сферы, уровень освоения результатов адаптированной основной общеобразовательной программы, сформированность базовых учебных действий, индивидуальные склонности и интересы. В соответствии с результатами прогнозируется возможная индивидуальная профессионально-личностная жизненная траектория ученика [Маркова, Левина, 2020, Соловьева, 2022].

Для выявления интересов и склонностей, а также запроса семей, используется метод анкетирования. Анкеты для подростков и их родителей составлены максимально просто, содержат минимальное количество открытых вопросов для легкости понимания и заполнения. В каждом пункте представлены варианты ответов, которые может выбрать заполняющий. Есть возможность задать волнующий вопрос или оставить комментарий.

Анкеты для старшеклассников позволяют своевременно выявить уровень информированности об учреждениях, готовых принять их в качестве студентов, предлагаемых профессиях, соответствующих их интеллектуальным и психофизическим возможностям. Анкеты помогают составить представление об информированности обучающихся, их собственных желаниях и профессиональных планах, о причинах выбора определенных профессий [Ревакина, Осетрин, 2015].

Опрос родителей относительно профессионального будущего их детей не менее актуален. Часто ввиду ментальных и психофизических особенностей обучающихся такие важные решения за них принимают именно мамы и папы [Павлова, 2022]. Анкеты для родителей позволяют понять заинтересованность семьи в получении ребенком образования, их планы на дальнейшее трудоустройство. Выявляются предпочтения родителей во всех основных аспектах: от типа образовательной программы до формы обучения. Вопросы анкеты позволяют нацелить родителей на необходимость реальной оценки возможностей своих детей, их шансов на овладение различными профессиями, а также выявить те трудности, с которыми сталкивается семья на этом этапе.

Получаемая информация позволяет оказать своевременную и необходимую психологическую и информационную помощь семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями.

Для предоставления возможности приобретения детьми социально значимых знаний, развития социально значимых отношений, получения опыта участия в общественно значимых делах, во второй половине школьного дня для обучающихся организованы доступные, интересные и полезные занятия по программе курса внеурочной деятельности «Билет в будущее».

Содержание программы курса основано на сочетании указанных ниже подходов к формированию готовности к профессиональному самоопределению: мотивационно-активизирующего, информационно-обучающего, практико-ориентированного и диагностико-консультативного [Примерная рабочая программа ... , 2022]. Программа является частью адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и разработана на основе Примерной ра-

бочей программы «Билет в будущее» с учетом особенностей обучающихся и возможностей школы-интерната.

В разработке программы учтены особенности психофизического развития подростков с ментальной инвалидностью и интеллектуальными нарушениями. Выбраны темы учебных занятий, связанные с доступными обучающимся конкретному классу профессиональным направлениям, что обеспечивает индивидуализацию профессиональной ориентировки, структурированы методы и приемы, позволяющие донести до обучающихся учебное содержание, спрогнозированы образовательные результаты, учитывающие полную диагностическую картину развития каждого ребенка класса. Родители обучающихся знакомятся с профессиональными направлениями, предлагаемыми детям данной программой, учитывают парадигму вариантов при решении вопроса о профессиональном обучении их ребенка.

Формы работы:

- Профориентационные занятия, беседы. Обучающиеся получают информацию о профессиях, о мире профессионального труда. Например, как в разных профессиональных направлениях могут реализовываться различные навыки или качества. Дети могут выбрать увлечения, в которых можно реализовать свои интересы и развивать возможности.

- Мастер-классы («Я в мире профессии»). В школе-интернате оборудованы мастерские: столярная, гончарная, поварское дело, обслуживающий труд. Дети имеют возможность попробовать себя в разных профессиях. Во время мастер-класса по изготовлению динамической игрушки «Медведь с секирой», организованной центром анимационного творчества «Перспектива» на базе школы-интерната, дети узнали о технологии перекладки, а также о структуре создания мультфильма, начиная с идеи. Придумали историю встречи медведя со своим другом. Всем ребятам удалось поучаствовать в изготовлении персонажей истории.

- Коммуникативные деловые игры («Хочу работать», «А вот и я» «Я в мире профессии», «Угадай профессию»). Игры предназначены для выявления и коррекции у обучающихся представлений о профессиях, эмоционального отношения к ним, обобщают и закрепляют знания.

- Круглый стол (Кем быть? Каким быть?). Участники имеют возможность соотнести свой образ с различными профессиями. Называется конкретная профессия, которая доступна для учащихся с нарушением интеллекта, а школьники должны определить, кому из класса эта профессия подойдет в наибольшей степени, чтобы они обосновали свое мнение.

- Экскурсии. В центре ручного ткачества «Полотно» ребята своими руками, с помощью старинных инструментов, создавали из пучка льняной соломы настоящую льняную нить, учились ткать на разных ткацких инструментах, узнали о волшебной силе льна и сплели себе браслетики на память. На Ярославской фабрике валяной обуви дети посмотрели весь производственный процесс, попробовали поднять железные колодки, посмотрели заготовки валенок и готовую обувь. Все с удовольствием попробовали себя в профессии мастеров валяльного искусства – своими руками изготовили мини-валеночки.

В конце девятого класса внеурочная деятельность по направлению профессиональной ориентации предполагает, в том числе, совместное с семьями построение маршрута самостоятельного передвижения ребенка в выбранный колледж. Дети знакомятся с маршрутом, совершают поездки в сопровождении взрослых, семья получает рекомендации, касающиеся формирования у ребенка умений пользоваться общественным транспортом для самостоятельных поездок в колледж по разработанному маршруту.

Индивидуальные консультации педагогов-психологов помогают семьям выстроить общение с подростком с нарушением интеллекта в части формирования мотивации профес-

сионального выбора и освоения правил поведения в новой жизненной ситуации – ситуации профессиональной образовательной организации [Васенков, Гужанова, 2020].

Педагоги-психологи школы-интерната организуют работу совместных психолого-педагогических консилиумов с педагогическим составом колледжа, который планирует принять группу наших выпускников. В присутствии и при участии родителей обсуждаются особенности ребенка, положительные черты личности и трудности. Это позволяет психологу колледжа, педагогам, которые будут работать с детьми, правильно выстроить взаимодействие по сопровождению обучающегося в организации профессионального образования.

Для эффективной организации профориентационной работы в образовательной организации требуется особое ресурсное обеспечение. Понятно, что материально-техническое и программно-методическое обеспечение образовательной деятельности школы не является достаточным для качественной работы по профессиональной ориентации: ограничены возможности мастерских, не все возможные профессиональные профили, являющиеся индивидуальным выбором обучающихся и их семей, могут быть реализованы в школе. В этом случае целесообразно использование в качестве дополнительного ресурса сетевое взаимодействие школы-интерната с организациями дополнительного, профессионального образования, центрами занятости населения, предприятиями и организациями регионального сектора экономики.

Сетевое сотрудничество – это способ совместной деятельности для решения определенной проблемы (в нашем случае это профориентация обучающихся с ментальными нарушениями). Участники сети сохраняют независимость своей основной деятельности, и взаимодействуют лишь по поводу профориентации, объединяя ресурсы для разрешения определенной проблемы. «Сетевое взаимодействие генерирует новые формы работы и форматы взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста и др.)» [Социальное партнерство в профориентационной ... , 2020].

Ежегодно специалист, ответственный в школе-интернате за профориентационную работу, разрабатывает план сетевого взаимодействия с организациями профессионального образования. План рассчитан на то, что в течение учебного года обучающиеся и их родители смогут познакомиться со всеми учреждениями профессионального образования, где дети с ментальными нарушениями имеют возможность учиться, а также с организациями – потенциальными работодателями.

План сетевого взаимодействия предполагает следующие формы организации мероприятий:

- общешкольные родительские собрания с участием педагогов из учреждений профессионального образования;
- дни открытых дверей в организациях, трудоустраивающих людей с ограниченными возможностями здоровья;
- развлекательно-познавательные мероприятия на базе школы-интерната, в которых участвуют студенты учреждений профессионального образования и обучающиеся интерната;
- мастер-классы на базе школы-интерната и государственных профессиональных образовательных учреждений Ярославской области (Ярославский колледж управления и профессиональных технологий, Заволжский политехнический колледж и Ярославский политехнический колледж № 24);
- профессиональные пробы на площадках колледжей;
- профориентационные акции и конкурсы профессионального мастерства.

Подобный план позволяет учитывать не только формы мероприятий, базу их организации, количество участников, но и дает возможность последовательного выстраивания образовательного содержания. Так последовательность используемых форм выстроена с учетом принципа расширения образовательного пространства для обучающихся и их семей от близкого и знакомого (семья и школа) до нового – колледжи, производство. Такой характер построения позволяет постепенно расширять возможности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в принятии новых событий и направлений их жизни, в переносе имеющихся знаний в новую жизненную ситуацию.

Родители играют одну из ключевых ролей в выборе стратегии профессионального определения детей, их мнение иногда носит решающий характер. Привлечение родителей к совместной работе по решению вопросов профориентации детей с нарушениями интеллекта – одна из составляющих системы профориентационной работы ГОБУ ЯО «Ярославская школа – интернат № 6». Залогом успеха данной работы является объединение усилий родителей и педагогов.

В практике профориентационной работы школы-интерната используются различные формы работы с родителями:

1. Тематические родительские собрания. Это собрания, посвященные актуальной теме, в обсуждении которой заинтересовано большинство родителей обучающихся класса, направленные на выбор профиля обучения: «Выбор профиля обучения», «Значимость выбора в жизни человека», «Помощь семье в правильной профессиональной ориентации ребенка».

2. Привлечение родителей к участию в проведении экскурсий для обучающихся на предприятия.

3. Посещение семьями совместных мероприятий с колледжами, в которых получают профессиональное образование обучающиеся с ментальной инвалидностью.

4. Профессиональные мастер-классы с участием родителей обучающихся.

5. Классные часы с привлечением родителей, представляющих определенную профессию. Тематика и форма проведения таких классных часов могут быть разнообразными, например, дискуссии «Мы хотим быть...», «Карнавал профессий», диспут «В поисках будущей профессии», беседа «Ты и твоя будущая профессия» [Профессиональная ориентация и профессиональный ... , 2025].

Профессиональная ориентация обучающихся с нарушениями интеллектуального развития формирует важные структурно-функциональные компоненты системы саморегуляции личности данной категории школьников, способствует устранению неудовлетворенных потребностей в востребованности; помогает в освоении навыков в различных видах деятельности, в том числе профессиональной.

В процессе проводимой работы улучшается качество познавательных процессов, эмоционально-волевых качеств детей, повышаются показатели профессионального самоопределения.

Методические, организационные и практико-ориентированные мероприятия, проводимые в рамках профориентационной работы, оказывают положительное влияние на формирование профессионального самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями; способствует их личностному росту, социально-трудовой адаптации; подтверждает эффективность и обоснованность предложенной системы.

Обучающиеся школы-интерната принимают активное участие в конкурсе профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» в номинации «Школьники» компетенция «Поварское дело».

В течение трех лет обучающиеся школы-интерната становятся победителями и занимают призовые места.

В 2023 году из шести выпускников три поступили в организации профессионального образования для обучения по адаптированным программам профессионального обучения по специальности «рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий» (два человека), «младший повар» (один человек). Еще один выпускник был трудоустроен на сельскохозяйственное предприятие разнорабочим.

В 2024 году из 10 выпускников шесть поступили в организации профессионального образования для обучения по основной профессиональной образовательной программе профессионального обучения – программе профессиональной подготовки по профессии рабочих, должностям служащих «Младший повар».

Кадаместическое отслеживание успешности выпускников в приобретении профессии и трудоустройстве позволяет делать выводы о том, что целенаправленная, организованная плановая работа по профориентации обучающихся с ментальными нарушениями развития позволяет повысить шансы молодых людей с ментальной инвалидностью / интеллектуальными нарушениями на то, чтобы они могли не только адаптироваться в обществе, получить профессию, но и найти место работы, приносить пользу себе и своим близким.

Список литературы

1. Васенков Г. В., Гужанова В. С. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями: коррекционно-развивающая технология профориентационной работы: методическое пособие. ФГБНУ ИКП РАО, 2020. URL : <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-3/3-1/> (дата обращения: 28.04.2025).
2. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 168–187.
3. Маркова Т. В., Левина М. В. Профориентационная работа с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития // Молодой ученый. 2020. № 30(320). С. 275–278.
4. Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах / Т. И. Бонкало, В. В. Пчелинова, Н. И. Никитина, М. Н. Цыганкова / под ред. и сост. Т. И. Бонкало. М.: РГСУ, 2015. 325 с.
5. Павлова А. В. Ресурсы семей, воспитывающих детей с различными ограничениями в состоянии здоровья: методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. 61 с.
6. Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Билет в будущее». 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/oo/primernaia-rabochaia-programma-kursa-vneurochnoi-deiatelnosti-bilet-v-budushchee-osnovnoe-obshchee-i-srednee-obshchee-obrazovanie> (дата обращения: 14.01.2024).
7. Профессиональная ориентация и профессиональный выбор обучающихся с ментальными нарушениями / Н. В. Мурина, Я. Л. Люликова, О. Н. Забелина, А. А. Миронова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». 2025. № 1. С. 53–55.
8. Ревякина В. И., Осетрин К. Е. Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего // Вестник ТГПУ. 2015. № 5(158). С. 244–247.
9. Соловьева О. А. Проблемы профессионального самоопределения учащихся с особенностями психофизического развития // Специальная адукация. 2022 № 4 С. 30–36.
10. Социальное партнерство в профориентационной деятельности : методические рекомендации / Е. В. Овчинникова, Г. К. Парина, Е. А. Афонина, Е. В. Шубина // Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО»,

2020. URL : <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/02/8.-socialnoe-partnerstvo-v-proforientacionnoj-dejatelnosti.pdf> (дата обращения: 14.01.2024).

11. Социализация подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. И. Мартынова, Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина, Т. Ю. Бутусова, Е. А. Шилова, Е. А. Кинаш. М. : ИКП, 2023. URL : https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_podroستkov_s_umstvennoj_otstalostju_intellektualnymi.pdf (дата обращения: 14.01.2024).

12. Ткачева В. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учебное пособие / Московский педагогический государственный университет. Москва : ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2022. 198 с.



Табунова Т. А.
Tabunova T. A.



Якимова Е. А.
Yakimova E. A.

Воспитание событием: 80-летие Победы в Великой Отечественной войне (из опыта работы школы № 43 им. А. С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля)

Event-Based Education: the 80th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War (from the Experience of the A.S. Pushkin School No. 43 with an In-Depth Study of the German language in Yaroslavl)

Аннотация. В своей работе соавторы, опираясь на разработанные в рамках школы модели, обратились к исследованию сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей с помощью интегрирования государственной, школьной и семейной воспитательной политики. Практика воспитательной работы в школе основывается на использовании экзистенциально-событийного подхода. Педагоги, реализуя рабочую программу воспитания, используют в своей профессиональной деятельности модели «диалога культур» и «концентрации события» для формирования у школьников ценностного отношения к учению и своей дальнейшей жизни. Особого внимания заслуживает воспитательная практика, посвященная 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Успешное взаимодействие с семьями обучающихся опирается на существующие семейные традиции и стимулирует формирование активного образованного гражданина.

Abstract. The authors consider the problem of preserving and strengthening traditional spiritual and moral values through a combination of state, school and family educational policies based on models developed at school. School educational practice is based on the application of an existential-event approach. When implementing an educational program, teachers use models of “the dialogue of cultures” and “concentration of the event” in their professional activities to form students’ value-based attitudes towards learning and their future lives. The educational practice dedicated to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War deserves special attention. Successful interaction with the families of students is based on existing family traditions and stimulates the formation of an active educated citizen.

Ключевые слова: ценности, воспитательная политика, диалог культур, концентрация события, экзистенциально-событийный подход, событие, модель, тактичное сопровождение.

Keywords: values, educational policy, dialogue of cultures, concentration on the event, existential-event approach, event, model, tactful support.

Современный мир требует от российского государства целенаправленного совершенствования государственной образовательной политики, реализация которой теперь опирается на сохранение, формирование и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей в обществе. Они рассматриваются государством как нравственные ориентиры, которые передаются от поколения к поколению и лежат в основе общероссийской гражданской идентичности¹.

Ведущие ученые обратили внимание на новые поколения обучающихся, чей ценностный ряд кардинально поменялся. Именно с точки зрения важнейших ценностей эти дети, юноши и девушки стали другими. Отсюда, на наш взгляд, так заострился сегодня «вечный конфликт отцов и детей», распространились отклонение от мотивации и действия [Александров, 2020].

В настоящее время в современной школе наблюдается устойчивый интерес к образовательному событию, сущность которого заключается в том, что организуются специальные условия, в которых все задействованные являются не сторонними наблюдателями, а участниками со своими целями, задачами и эмоциональными переживаниями. В своей воспитательной работе школа основывается на экзистенциальной педагогике, разрабатываемой ярославской научной педагогической школой под руководством М. И. Рожкова [Рожков, 2016; Иванова, Рожков, 2017; Байбородова, Руданова, 2024].

Определим сущность образовательного события и его отличие от мероприятия. Рассмотрим проблему на примере исторического события: сдача экзамена юным лицеистом Александром Пушкиным, где произошла встреча с Г. Р. Державиным. Что же это на самом деле – «мероприятие» или «событие»?

С одной стороны, экзамен можно рассматривать как мероприятие, потому что экзамен – организационная процедура контроля знаний. Но для юного лицеиста А. С. Пушкина сдача экзамена несла эмоциональную окраску, т.к. на экзамен был приглашен прославленный поэт, живая легенда – Г. Р. Державин – и юный Александр не только пишет стихотворение «Воспоминание в Царском селе», но и декламирует его. Поэтому для А. С. Пушкина экзамен становится событием.

Таким образом, событие – это яркие, красочные, незаурядные впечатления от проведенного мероприятия, имеющего потенциал для воспитания, личностного развития и роста [Новикова, 1978; Макаренко, 1986; Болотова, Щетинская, 2010]. Празднование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне – это событие, которое оставит неизгладимый след в сердце каждого гражданина нашей страны. Эта памятная дата напомнит о героизме предков, чью славу наш народ бережно хранит и передает будущим поколениям.

В ярославской средней школе № 43 имени А. С. Пушкина традиционные российские нравственно-духовные ценности выступают в качестве инструмента воспитательного потенциала событийного подхода. В числе этих ценностей верность, гуманизм, дружба, искренность, любовь, милосердие, образованность, ответственность, патриотизм, свобода, честность [Моисеенко, 2019; Цвик, 2021; Зайнитдинова, 2024]. Ключевыми задачами образования на современном этапе яв-

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809.

ляется сохранение преемственности этих ценностей и их передача подрастающему поколению с помощью семейного, школьного и государственного воспитания [Рожков, Иванова, 2020].

Для осуществления воспитательной деятельности школа № 43 разработала и использует две ключевые модели. Во-первых, это «Модель диалога культур», которая является основой школьной воспитательной политики (рис. 1). Эта модель базируется на взаимодействии «пушкинской культуры», способствующей формированию перечисленных выше 12 ценностей, лингвистической культуры, требующей образцовости и образовательной подготовки, а также гимназической культуры, ориентированной на развитие лидерских качеств и гражданского патриотизма. [Табунова, Александров, 2024]. Реализация этой модели в воспитательной деятельности школы приводит к формированию молодого активного образованного гражданина.

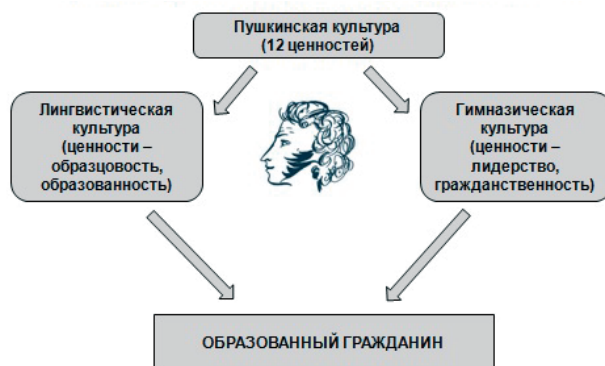


Рисунок 1. Модель реализации диалога культур школы № 43

Во-вторых, в школе разработана «Модель концентрации события», основой которой является экзистенциально-событийный подход. Она предполагает при организации образовательных и воспитательных мероприятий максимально возможную интеграцию государственной, школьной и семейной воспитательных политик [Табунова, Александров, 2024].

В рамках одного школьного события сконцентрирован целый арсенал разнообразных средств и инструментов. Поэтому школьник активно переживает это событие и приобщается к тому, чем можно и должно гордиться. Ребенок учится делиться с одноклассниками и всей школой рассказами о своих семейных героях. Он ощущает глубокую личную сопричастность к важным событиям в стране и в своей школе, испытывая гордость за своих предков.

В таком ключе в школе № 43 организуются все наиболее важные события. Планируя и реализуя все образовательные мероприятия, школа применяет самые разные инструменты, формы и методы воспитательного и образовательного характера. Благодаря этому происходит глубокое погружение учащихся в события, что приводит к их переживанию и затем – к формированию заявленных духовно-нравственных ценностей у школьников с 1 по 11 класс.

Большую роль в этом играет активное привлечение родителей школьников к организации ключевых школьных событий и участию в них [Бобкова, 2024; Лаврентьева, 2024]. Уже много лет традиционными в воспитательной и образовательной деятельности школы № 43 являются большой семейный концерт, состязание семейных хоров, праздник семейного театра, знакомство с профессиями родителей, конкурсы семейных рисунков, совместные с родителями познавательные путешествия.

Общешкольный проект #УлицаПобеды был задуман как комплексное событие, объединяющее различные формы учебной деятельности (табл. 1). Каждый класс получил задание прочитать книги, посмотреть фильмы, подготовить презентации и снять видеоролики о героях Великой Отечественной войны. Были организованы экскурсии в музеи и на заводы, чтобы ребята могли увидеть своими глазами, каким напряженным трудом ковалась победа.

Проект стал важной частью школьной образовательной программы. Он способствовал формированию у обучающихся чувства гордости за свою страну и уважения к её героическому прошлому. Проект был призван не только познакомить детей с историческими фактами. Его основная цель – пробудить у ребят интерес к изучению прошлого, развить навыки самостоятельного исследования и научить уважению к памяти предков. Отметим, что учащиеся активно участвовали во всех этапах проекта, проявляя инициативу и творческий подход.

Таблица 1

Дорожная карта работы над темой года #УлицаПобеды

<i>Событие</i>	<i>Целевая аудитория</i>	<i>Результат</i>
Чтение литературных произведений о ВОВ	1–11 классы	Литературный клуб: обсуждения прочитанных произведений на классных часах, уроках. Оформление и визуализация прочитанного. Стендовая презентация
Просмотр фильмов и кинолент о ВОВ	1–11 классы	Киноклубы: фильмы о ВОВ. Оформление и визуализация просмотренного (оформление афиш, письма героям кинофильма, интервью). Стендовая презентация
Сбор материалов по инд. заданию «Улицы Победы Ярославля и области», «История школы в период ВОВ»	1–11 классы	Общешкольная конференция. Стендовая презентация. Подготовка видеороликов.
Торжественное открытие темы года	1–11 классы	День героев Отечества
Лица Победы твоей семьи. Акция Бессмертный полк класса.	1–11 классы	Сбор материалов, проведение классных часов. Создание банка данных. Размещение на официальном госпаблике ВК на странице «Бессмертный полк школы № 43»
Акция «Бессмертный полк школы № 43»	1–11 классы	Смотр строя и песни. Битва хоров. Общешкольный «Бессмертный полк»
Издание альманаха	Учащиеся, педагоги, родители, выпускники, другие заинтересованные лица	Издание альманаха о героях ВОВ «Малых шагов победная поступь». Увековечение памяти о выпускниках, педагогах и членах семей учащихся – участников ВОВ.

Необходимо подчеркнуть, что в рамках школьной воспитательной политики педагогическое сопровождение придает особое значение рефлексии, размышлению вместе с ребенком над важными вопросами. Происходящие в школе события, а также беседы с учащимися и их родителями анализируются и организуются вокруг таких вопросов, как: Что измени-

лось для тебя после этого? Как ты теперь воспринимаешь это событие? Какие чувства оно у тебя вызвало? Что ты сможешь рассказать об этом дома, друзьям и одноклассникам? Чем ты теперь можешь искренне гордиться в своей семье? [Табунова, Александров, 2024]. Раздумья о событиях, в которых ребенок принимал участие, помогают ему осознать себя участником общего дела, увидеть себя с новой стороны, почувствовать себя способным на многое, преодолеть ранее сдерживавшие его барьеры стеснения, неспособности, страха и т.д.

Статистические исследования, проведенные в 2024 и 2025 годах в школе № 43 среди учащихся 10–11-х классов, показали уверенную положительную динамику в процессе формирования заявленных школой ценностей средствами экзистенциально-событийного подхода (Рис. 2).

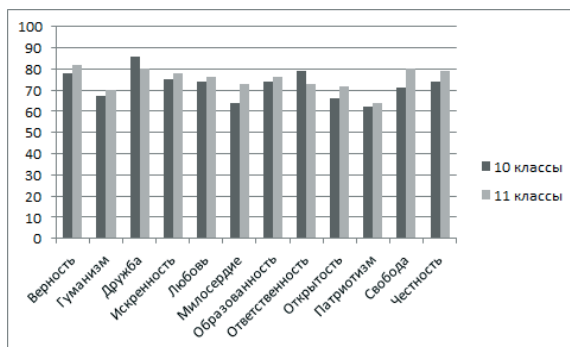


Рисунок 2. Динамика формирования ценностей среди 10–11-х классов

В заключении статьи можно сделать вывод, что повышению эффективности воспитательной работы в школе способствует практическое внедрение событийного подхода в реализацию школьной воспитательной политики в сочетании с активным взаимодействием с родителями, а также деликатным сопровождением и обязательной рефлексией. Это достигается благодаря использованию разработанных моделей диалога культур и концентрации событий. Дальнейшая теоретическая и практическая проработка этих моделей, а также статистические исследования, вероятно, позволят расширить и уточнить область применения событийного подхода в контексте школьной воспитательной политики.

Список литературы

1. Александров А. А. Современные проблемы и тенденции в области образования, влияющие на характер образовательных программ // Современное начальное образование: опыт, реальность и перспективы : сборник научных статей второй национальной научно-практической конференции, Ярославль, 25–28 февраля 2020 года / Под научной редакцией С. В. Жарова, О. С. Кипятковой, И. В. Налимовой. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. С. 16–22.
2. Байбородова Л. В., Руданова М. С. Диагностика развития индивидуальности школьника в воспитательном процессе // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : Материалы научной конференции, Ярославль, 01–31 мая 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 6–14.
3. Бобкова Е. А. Современные форматы взаимодействия школы и родителей на основе реализации программы воспитания // Наука и образование : материалы XXVI Всероссийской с международным

участием Н34 научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 3-х томах, Томск, 22 апреля – 08 мая 2024 года. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 275–278.

4. Болотова М. И., Щетинская А. И. Технология ценностного самоопределения воспитанника в событии : методич. пособие. Оренбург : Детство, 2010. 100 с.

5. Зайнитдинова З. С. Роль А. С. Пушкина в формировании нравственных ценностей школьников // «Друзья мои, прекрасен наш союз!»: от наследия А. С. Пушкина к педагогической науке : сборник статей по результатам работы федеральной инновационной площадки, Зеленодольск, 10 января – 27 февраля 2024 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. С. 55–59.

6. Иванова И. В., Рожков М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства : монография. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. С. 87–99.

7. Лаврентьева З. И. Вовлечение родителей в жизнедеятельность школы советниками директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Гуманизация образовательного пространства – 2024: взаимодействие педагогов с семьей : Международный форум, посвященный году семьи, Саратов, 23–24 апреля 2024 года. Саратов: Саратовский университет, 2024. С. 12–17.

8. Макаренко А. С. Сочинения: В 8 т. Т. 7. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.

9. Моисеенко М. В. Вечные ценности: значение творчества А. С. Пушкина в век НТП (к 220-летию со дня рождения) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2019. Т. 23, № 3. С. 356–362.

10. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. Москва : Педагогика, 1978. 144 с.

11. Рожков М. И., Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников // Педагогика. 2020. Т. 84, № 8. С. 63–72.

12. Рожков М. И. Теоретико-методологические основания экзистенциального подхода к воспитанию // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А. В. Запорожца, Москва, 15 декабря 2015 года / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Том 1. Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. С. 310–316.

13. Табунова Т. А., Александров А. А. Реализация событийного подхода в формировании традиционных ценностей на основе взаимодействия родителей и педагогов в школе № 43 г. Ярославля // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9, № 3. С. 83–89.

14. Цвик И. Своеобразие отражения / выражения национальных смыслов и ценностей в творчестве А. Пушкина // Болдинские чтения : Сборник статей по материалам международной научной конференции, Болдино, Нижегородская обл., 15–17 сентября 2020 года / отв. ред. И. С. Юхнова. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2021. С. 87–99.

Сведения об авторах

Баранова Юлия Германовна,

отличник образования, педагог-психолог,
муниципальное общеобразовательное
учреждение «Средняя школа № 58 с углу-
бленным изучением предметов естествен-
но-математического цикла»,
г. Ярославль, Россия
<http://orcid.org/0000-0001-5347-3934>

Богомолова Ольга Александровна,

магистрант кафедры педагогики и педаго-
гической психологии, ФГБОУ «Ярослав-
ский государственный университет
им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-5510-7086>

Бочарова Яна Анатольевна,

педагог-психолог, ГОБУ ЯО «Ярославская
школа-интернат № 6», Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-5194-9040>

Боярова Елена Станиславовна,

старший преподаватель кафедры
педагогики и психологии, ГАУ ДПО
Ярославской области «Институт развития
образования», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0001-7140-4633>

Вторушина Анна Владимировна,

кандидат психологических наук, старший
методист центра организационно-методи-
ческой и издательско-просветительской
деятельности ГАУ ДПО Ярославской об-
ласти «Институт развития образования», г.
Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-2880-0689>

Baranova Yuliya Germanovna,

Excellent Student in Education, Educational
Psychologist, Municipal Educational
Institution “Secondary school №58 with
advanced study of subjects of the natural and
mathematical cycle”, Yaroslavl, Russia
<http://orcid.org/0000-0001-5347-3934>

Bogomolova Olga Alexandrovna,,

Master’s student of the Department of
Pedagogy and Educational Psychology,
Yaroslavl State University named after P. G.
Demidov, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0002-5510-7086>

Bocharova Yana Anatolievna,

Educational psychologist, State Educational
Budgetary Institution of Yaroslavl
region “Yaroslavl boarding school № 6”,
Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0002-5194-9040>

Boyarova Elena Stanislavovna,

Senior Lecturer of the Department of
Pedagogy and Psychology, State Autonomous
Institution of Additional Professional
Education of the Yaroslavl Region
“Educational Development Institute”,
Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0001-7140-4633>

Vtorushina Anna Vladimirovna,

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Methodologist of the Center for
organizational, methodological, publishing
and educational activities, State Autonomous
Institution of Additional Professional
Education of the Yaroslavl Region
“Educational Development Institute”,
Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-2880-0689>

Доник Дмитрий Александрович,
председатель Совета Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России»,
г. Москва, Россия
<https://orcid.org/0009-0000-3972-2113>

Захарова Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой дошкольного образования, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»,
г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-2727-7811>

Иванова Елена Анатольевна,
почётный работник сферы образования РФ, директор, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла»,
г. Ярославль, Россия
<http://orcid.org/0009-0009-2303-4418>

Иванова Татьяна Борисовна,
педагог-психолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад №114, г. Рыбинск, Ярославская область, Россия
<http://orcid.org/0009-0007-8781-8022>

Карасева Юлия Викторовна,
заведующий, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 114, г. Рыбинск, Ярославская область, Россия
<http://orcid.org/0009-0001-4747-1286>

Donik Dmitry Alexandrovich,
Chairman of the Council of the Russian Public Organization of Kindergarten Teachers, Moscow, Russia
<https://orcid.org/0009-0000-3972-2113>

Zakharova Tatyana Nikolaevna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Education, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-2727-7811>

Ivanova Elena Anatolievna,
Honorary Worker of Education of the Russian Federation, Principal, Municipal Educational Institution “Secondary school №58 with advanced study of subjects of the natural and mathematical cycle”, Yaroslavl, Russia
<http://orcid.org/0009-0009-2303-4418>

Ivanova Tatyana Borisovna,
Educational Psychologist, Municipal Preschool Educational Institution Kindergarten №114, Rybinsk, Yaroslavl region, Russia
<http://orcid.org/0009-0007-8781-8022>

Karaseva Yuliya Viktorovna,
Head, Municipal Preschool Educational Institution Kindergarten №114, Rybinsk, Yaroslavl region, Russia
<http://orcid.org/0009-0001-4747-1286>

Куликова Светлана Юрьевна,
педагог-психолог, муниципальное обще-
образовательное учреждение «Средняя
школа №58 с углубленным изучением
предметов естественно-математического
цикла», г. Ярославль, Россия
<http://orcid.org/0009-0005-5270-6106>

Курганова Екатерина Алексеевна,
заведующий, МДОУ Детский сад № 5
«Сerpantin», г. Ростов Великий,
Ярославская область, Россия
<https://orcid.org/0009-0008-3329-3192>

Люликова Янина Леонидовна,
заместитель директора по учебно-воспита-
тельной работе, Государственное общеобра-
зовательное бюджетное учреждение Яросла-
вской области «Ярославская школа – интернат
№ 6», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0008-0124-8717>

Мазурова Надежда Владимировна,
доктор психологических наук, профессор,
ректор, ЧУ ДПО «Университет
«Первое сентября», г. Москва, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

Майорова Ольга Николаевна,
учитель-дефектолог, ГБОУ РХ «Школа-ин-
тернат для детей с нарушениями слуха»,
г. Абакан, Республика Хакасия, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-2476-1237>

Миронова Анастасия Алексеевна,
учитель-дефектолог, Государственное
общеобразовательное бюджетное учрежде-
ние Ярославской области «Ярославская
школа – интернат № 6», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0000-7867-3350>

Kulikova Svetlana Yurievna,
Educational Psychologist, Municipal
Educational Institution “Secondary school
№ 58 with advanced study of subjects of the
natural and mathematical cycle”, Yaroslavl,
Russia
<http://orcid.org/0009-0005-5270-6106>

Kurganova Ekaterina Alexeevna,
Head, Municipal Preschool Educational
Institution kindergarten №5 “Serpantin”,
Rostov Veliky, Yaroslavl region, Russia
<https://orcid.org/0009-0008-3329-3192>

Lyulikova Yanina Leonidovna,
Vice Principal, State Educational Budgetary
Institution of Yaroslavl region “Yaroslavl
boarding school №6”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0008-0124-8717>

Mazurova Nadezhda Vladimirovna,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Rector, Private Institution of Additional
Professional Education “University
“September first”, Moscow, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

Mayorova Olga Nikolaevna,
Teacher-defectologist, State Budgetary
Educational Institution of the Republic
of Khakassia “Boarding School for Children
with Impaired Hearing”, Abakan,
Republic of Khakassia, Russia
<https://orcid.org/0009-0002-2476-1237>

Mironova Anastasia Alekseevna,
Teacher-defectologist, State Educational
Budgetary Institution of Yaroslavl region
“Yaroslavl boarding school № 6”, Yaroslavl,
Russia
<https://orcid.org/0009-0000-7867-3350>

Новикова Наталья Валентиновна,
директор, МОУ Ишненская СОШ,
п. Ишня, Ярославская область, Россия
<https://orcid.org/0009-0005-7406-5442>

Novikova Nataliya Valentinovna,
Principal, Municipal Educational Institution
Ishnenskaya Secondary School, Ishnya,
Yaroslavl region, Russia
<https://orcid.org/0009-0005-7406-5442>

Новикова Татьяна Анатольевна,
учитель-дефектолог, ГБОУ РХ «Школа-ин-
тернат для детей с нарушениями слуха»,
г. Абакан, Республика Хакасия, Россия
<https://orcid.org/0009-0008-2615-5867>

Novikova Tatyana Anatolyevna,
Teacher-defectologist, State Budgetary
Educational Institution of the Republic
of Khakassia “Boarding School for Children
with Impaired Hearing”, Abakan, Republic
of Khakassia, Russia
<https://orcid.org/0009-0008-2615-5867>

Отрошко Галина Валерьевна,
старший преподаватель кафедры
педагогики и психологии, ГАУ ДПО
Ярославской области «Институт развития
образования», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0001-7451-3894>

Otroshko Galina Valerievna,
Senior teacher of the Department of Pedagogy
and Psychology, State Autonomous Institution
of Additional Professional Education of the
Yaroslavl Region “Educational Development
Institute”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0001-7451-3894>

Пошехонова Юлия Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и педагогиче-
ской психологии, ФГБОУ «Ярославский
государственный университет
им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0001-5478-1381>

Poshekhonova Yuliya Vladimirovna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Senior Lecturer of the
Department of Pedagogy and Pedagogical
Psychology, Yaroslavl State University
named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0001-5478-1381>

Серафимович Ирина Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент,
и.о. ректора, ГАУ ДПО Ярославской
области «Институт развития образова-
ния», г. Ярославль, Россия
<http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>

Serafimovich Irina Vladimirovna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Acting Rector, State Autonomous
Institution of Additional Professional Education
of the Yaroslavl Region “Educational
Development Institute”, Yaroslavl, Russia

Сергеева Галина Викторовна,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0424-8372>

Sergeeva Galina Viktorovna,
Senior Lecturer of the Department of Preschool Education, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-0424-8372>

Страхова Наталья Вячеславовна,
кандидат исторических наук, доцент кафедры общего образования, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0000-0001-5515-2958>

Strakhova Natalia Vyacheslavovna,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of General Education, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0000-0001-5515-2958>

Табунова Татьяна Александровна,
директор, МОУ СШ № 43 им. А. С. Пушкина, г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0005-4031-3620>

Tabunova Tatiyana Alexandrovna,
Principal, Municipal Educational Institution “Secondary school №43 named after A. S. Pushkin with advanced study of the German Language”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0005-4031-3620>

Таттыбаева Екатерина Викторовна,
руководитель центра организационно-методической и издательско-просветительской деятельности, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0000-6892-0370>

Tattybaeva Ekaterina Viktorovna,
Head of the Center for organizational, methodological, publishing and educational activities, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0000-6892-0370>

Тихомирова Екатерина Витальевна,
преподаватель, областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Ивановский педагогический колледж имени Д. А. Фурманова», г. Иваново, Россия
<https://orcid.org/0009-0001-5985-0574>

Tikhomirova Ekaterina Vitalyevna,
Lecturer, Regional State Budgetary Professional Educational Institution “Ivanovo Pedagogical College named after D. A. Furmanov”, Ivanovo, Russia
<https://orcid.org/0009-0001-5985-0574>

Трофименко Екатерина Игоревна,
педагог-психолог, ГОБУ ЯО «Ярославская
школа-интернат № 6», Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0008-9319-9405>

Тутова Лариса Николаевна,
руководитель Всероссийской обществен-
ной организации содействия развитию
профессиональной сферы дошкольного
образования «Воспитатели России»,
депутат Государственной Думы Федераль-
ного Собрания Российской Федерации,
член комитета по просвещению Государ-
ственной Думы Федерального Собрания
Российской Федерации, г. Москва, Россия
<https://orcid.org/0009-0004-9152-3428>

Штогрин Елена Павловна,
кандидат биологических наук,
доцент кафедры дошкольного образо-
вания, ГАУ ДПО Ярославской области
«Институт развития образования»,
г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0001-3751-1504>

Якимова Елена Александровна,
советник директора по воспитанию
и взаимодействию с детскими обществен-
ными объединениями,
МОУ СШ № 43 им. А. С. Пушкина,
г. Ярославль, Россия
<https://orcid.org/0009-0009-3654-8231>

Trofimenko Ekaterina Igorevna,
Educational psychologist, State Educational
Budgetary Institution of Yaroslavl region
“Yaroslavl boarding school №6”, Yaroslavl,
Russia
<https://orcid.org/0009-0008-9319-9405>

Tutova Larisa Nikolaevna,
Head of the Russian Public Organization
of Kindergarten Teachers, Deputy of the
State Duma of the Federal Assembly of the
Russian Federation, member of the Education
Committee of the State Duma of the Federal
Assembly of the Russian Federation,
Moscow, Russia
<https://orcid.org/0009-0004-9152-3428>

Shtogrina Elena Pavlovna,
Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor of the Department of
Preschool Education, State Autonomous
Institution of Additional Professional
Education of the Yaroslavl Region
“Educational Development Institute”,
Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0001-3751-1504>

Yakimova Elena Alexandrovna,
Advisor to the Director of Education
and Interaction with Children’s Public
associations, Municipal Educational
Institution “Secondary school №43 named
after A. S. Pushkin with advanced study of
the German Language”, Yaroslavl, Russia
<https://orcid.org/0009-0009-3654-8231>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАНОРАМА
Научно-методический журнал

2025. – № 1 (23)

Главный редактор – Серафимович И. В.
Литературное редактирование – Шиханов А. В.
Перевод на английский язык – Дьяконенко Ю. Н.
Дизайн цветной вкладки – Салова М. И.

Оригинал-макет подготовлен типографией «Канцлер»
kancler2007@yandex.ru

Подписано в печать 18.07.25.

Дата выхода в свет 24.07.25.

Бесплатно.

Усл. печ. л. 8,13.

Формат 70×100/16.

Печать цифровая.

Заказ № 4114.

Тираж 100 экз.

Отпечатано в ООО «Канцлер»
150008, г. Ярославль, ул. Клубная 4-49
Тел.: (4852) 58-76-33, 58-76-37.

