

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ,  
МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

*Под редакцией Сафоновой О.А., Подкопаева О.А.*

**УДК 37; 159.9**

**ББК 74; 88**

**A43**

**Авторы монографии:** Витальская Д.А., Горбунова В.И., Зюзя А.А., Климовцова Н.А., Куликова А.С., Мезенцева И.А., Мишина Т.В., Погребная Я.В., Регалова Т.В., Сафонова О.А., Сергеева К.И., Серегина Н.В., Сосницкая Н.Л., Сычёва М.В., Халанчук Л.В.

**Научные редакторы:**

**Подкопаев Олег Александрович** – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры, кандидат экономических наук, доцент

**Сафонова Ольга Александровна** – ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра стратегических педагогических исследований Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, доктор педагогических наук, профессор

**Рецензенты:**

**Кагермазова Лаура Цраевна** – профессор кафедры психологии Чеченского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор РАО

**Каменский Алексей Михайлович** – профессор Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук, доцент

**A43** **Актуальные вопросы педагогической науки и образования: теория, методология, практика : монография** / [Витальская Д.А., Горбунова В.И., Зюзя А.А. и др.]; Под ред. Сафоновой О.А., Подкопаева О.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2024. – 130 с.

В монографии «Актуальные вопросы педагогической науки и образования: теория, методология, практика» рассматриваются актуальные вопросы педагогической науки и современного образования, актуальные вопросы воспитания, образования и педагогической поддержки детей дошкольного возраста. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся актуальными вопросами педагогической науки и образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

**ISBN 978-5-6051946-4-4**

© Авторы исследований, 2024

© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
1.1. Самообучающаяся организация как эффективный формат квалитологического образования педагогов	5
1.2. Полисистемный подход к разработке содержания технологий обучения физико-математических дисциплин для инженерных специальностей	23
1.3. Основы формирования культурологической компетенции	41
1.4. Психолого-педагогические трудности современных подростков в условиях учебной деятельности	50
1.5. Дегуманизация образования и причины трагедии Колумбайна в книге воспоминаний Сью Клиболд «Дневник матери»	65
ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
2.1. Детский бизнес-инкубатор как условие формирования основ инженерной грамотности у детей дошкольного возраста	79
2.2. Теоретические основы проблемы формирования лексикона у детей 6-7 лет с нарушениями зрения	95
2.3. Разработка модели педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников специальной военной операции и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	127
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	128

## ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Актуальные вопросы педагогической науки и образования: теория, методология, практика» рассматриваются актуальные вопросы педагогической науки и современного образования, актуальные вопросы воспитания, образования и педагогической поддержки детей дошкольного возраста. Тема монографии позволила педагогам обменяться опытом, узнать о новых тенденциях в современном образовательном пространстве. С позиции системного подхода выявлено, что интенсификация учебно-познавательной деятельности обучающихся связана с необходимостью репрезентации в системе содержания учебных элементов как дидактического макроуровня, так и дидактического микроуровня.

Особое внимание в монографии уделено психолого-педагогическим трудностям современных подростков в условиях учебной деятельности, а также педагогической поддержке детей дошкольного возраста. На каждом периоде жизни человек сталкивается с различными, присущими только данному возрасту, проблемами, однако именно в подростковом возрасте все трудности переживаются гораздо серьезнее. Физические изменения и изменения во внутреннем мире становятся причинами множества психологических проблем, с которыми подростку необходимо справляться. Снижению успеваемости в подростковом возрасте способствуют различные психологические проблемы учащегося, вот почему необходимо рассматривать психологические проблемы подростка и его успеваемость в комплексной системе.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся актуальными вопросами педагогической науки и образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

# ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Самообучающаяся организация как эффективный формат квалитологического образования педагогов<sup>1</sup>

*1. Обоснование актуальности проблемы квалитологического образования педагогов в формате самообучающейся организации*

Для современного "общества знания" характерно включение процессов приобретения и обновления знания во все производственные и социальные сферы, возрастание роли науки и инновационной деятельности, ориентация на быстрое освоение новшеств, опора на "человеческий капитал" как важнейший ресурс, определяющий развитие и конкурентоспособность как экономики, так и общества в целом.

Ведущей задачей образования в "обществе знания", становится развитие интеллектуального, творческого, инициативного человека, способного участвовать в созидательных и инновационных общественных процессах. Для выполнения этой задачи необходимо создание системы образования, ориентированной на качество, т. е. квалитативной (от лат. *qualitas* - качество) образовательной системы.

Школа является ведущим звеном образовательной системы любой страны, и продуктивность её деятельности во многом обуславливает не только качество и конкурентоспособность образования, но и состояние, а также перспективы развития экономики и социальной сферы. Подтверждением этого тезиса является тот факт, что важнейшей целью Указа Президента РФ "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" обозначено "обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования".

На решение задачи достижения современного качества образования нацелены Федеральный проект "Развитие образования", Федеральный Закон "Об

---

<sup>1</sup> Авторы раздела: Сафонова О.А., Регалова Т.В.

образовании в Российской Федерации", "Федеральный образовательный стандарт общего среднего образования", "Профессиональный стандарт педагога". В соответствии с основными положениями обозначенных документов качество школьного образования связано с внедрением инновационных образовательных программ и технологий, формирующих универсальные учебные действия, развивающих инициативность, креативность обучающихся; созданием развивающей квалитативной образовательной среды, в том числе цифровой, обеспечением равного старта развития и "социального лифта" для каждого ученика, подготовкой компетентных и конкурентоспособных педагогов.

Ведущим фактором, влияющим на качество школьного образования, как показано в исследованиях В. П. Панасюка, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой и других авторов, является педагог как носитель и гарант качественного образования.

Согласно исследованиям А. И. Субетто, современному педагогу необходимо квалитологическое образование, которое обеспечивает его компетентность в управлении качеством образовательного процесса, т.е. квалитологическую компетентность.

Квалитологическое образование педагога школы может осуществляться в системе повышения квалификации в процессе курсового обучения. При всех неоспоримых достоинствах этой формы дополнительного образования педагогов она не лишена определённых недостатков, существенным из которых является то, что знания, полученные на курсах повышения квалификации, нуждаются в практической доводке, осмыслении инноваций и апробации педагогических технологий (И. Ф. Исае, В. А. Слостёнин, Е. М. Шиянов). Этот факт свидетельствует о целесообразности создания условий для развития компетентности педагога, в том числе квалитологической, непосредственно в школе. В данном случае речь идёт об организационном обучении, которое обеспечивает работу педагогов над реальными задачами, возникающими в процессе квалитавитизации образовательного процесса, соединении системы

научных квалитологических знаний с имеющимся опытом педагогов, позволяет организовать взаимовыгодное сотрудничество, взаимообучение, конструктивный обмен информацией, направленный на освоение лучшего педагогического опыта.

Практика работы с учителями школ показывает, что они испытывают реальные затруднения в управлении качеством образовательного процесса, связанные с отсутствием структурированных квалитологических знаний, соответствующих умений и конструктивного опыта решения квалитативных задач, возникающих в практической педагогической деятельности. Сложившаяся ситуация отчётливо демонстрирует принципиальную важность квалитологического образования педагога.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы позволил установить, что проблема квалитологического образования педагога в условиях организационного обучения является практически не изученной. Имеются немногочисленные работы, в которых обозначенная проблема подвергалась теоретическому анализу применительно к будущему педагогу в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе (О. А. Сафонова), руководителю дошкольной образовательной организации в условиях учреждения постдипломного образования (О. А. Сафонова, Г. А. Шилова), будущих педагогов и руководителей образовательных организаций в университете (М. И. Алдошина, Ю. В. Гришина). Вопросы развития квалитологической компетентности педагога изучались О. А. Сафоновой, Т. В. Регаловой; проблеме формирования квалитативной культуры студентов посвящено исследование М. М. Махмудовой, работа В. Н. Щипанова, Ю. К. Черновой, С. А. Крыловой.

Недостаточность исследования данной проблемы определяет существование, требующих научного разрешения, следующих противоречий:

- между реальной потребностью школьной практики в управлении качеством образовательного процесса и отсутствием необходимого уровня

формирования квалитологической компетентности педагога, обуславливающей успешность этого процесса;

- между возрастанием интенсивности процесса квалитавитизации образования и недостаточной разработанностью эффективных моделей квалитологического образования педагогов в условиях школы;

- между повышением требований к квалитативному менеджменту общеобразовательной организации и отсутствием научно-обоснованного механизма управленческого сопровождения квалитологического образования педагогов.

Эти противоречия определяют необходимость поиска ответа на вопрос "Какой формат жизнедеятельности школы будет эффективным для квалитологического образования педагога?"

2. *Общая характеристика базовых категорий исследования: "квалитологическое образование" и "самообучающаяся организация".*

*Квалитологическое образование* – это направление профессиональной подготовки педагога, ориентированное на овладение им системой квалитологических знаний и умений, формирование ценностно-целевой ориентации на достижение качества образовательного процесса.

Методологической базой разработки научного содержания квалитологического образования педагога является квалитология образования (А.И. Субетто), как научный комплекс, включающий качество функционирования и развития образовательных систем, учебного процесса, профессиональной подготовки преподавательского состава, направленный на обеспечение эффективной системы управления качеством образования.

А. И. Субетто [3] разработана структура квалитологии образования, включающая следующие компоненты:

- Теория качества, изучающая законы, закономерности, принципы формирования качества образования.

- Теория управления качеством, исследующая законы, принципы, механизмы, методологию управления качеством образования.



- Квалиметрия, изучающая законы, принципы и методологию оценки (измерения) качества образования.

Безусловно, проектирование содержания квалитологического образования педагога должно осуществляться с учетом триединого характера квалитологии образования как области научного знания.

Существенно заметить, что для эффективного управления качеством образовательного процесса огромную роль играет наличие у педагога не разрозненных, а системных знаний и умений, целостно отражающих: объект управления, среду его формирования; социокультурные, теоретико-методологические и технологические основания деятельности педагога при осуществлении такого управления. В этой связи программа квалитологического образования должна включать социокультурное, теоретическое и технологическое знание, позволяющее рассматривать проблему системно, во взаимосвязи социального, теоретического и технологического аспектов.

Эффективным форматом квалитологического образования педагога, на наш взгляд, является самообучающаяся организация.

*Самообучающаяся организация* – термин, используемый в теории управления для обозначения одной из моделей организации, которая ориентирована на развитие посредством постоянного обучения и самообучения персонала.

Становление теории самообучающейся организации происходило во второй половине 80-х - начале 90-х гг. прошлого столетия, когда сформировалось видение организации как «социального организма». В дальнейшем такое понимание организации получило развитие в ряде теорий и концепций организационного развития, в частности, в теории организационного обновления (Г. Липпит), концепции обучающихся систем (Д. Шон), теории организационного обучения (К. Арджирис).

Впервые термин "самообучающаяся организация" в научный обиход ввел американский ученый Питер Сенге. При этом под самообучающейся организацией он понимал такую организацию, в которой происходит не просто

непрерывное накопление знаний сотрудниками, но и их продуктивное применение в практической деятельности, т.е. приобретение умений, навыков. П. Сенге выделил пять технологических компонентов самообучающейся организации: системное мышление, личное мастерство каждого члена организации, умение работать с ментальными моделями, построение совместного видения будущего, способность работать в команде. [2].

К основным признакам самообучающейся организации могут быть отнесены: инновационная направленность организации (в организации должны быстро апробироваться и внедряться новые идеи и проекты); непрерывный процесс обучения ; быстрота распространения знаний; постоянный обмен опытом; возможности саморазвития для сотрудников; содействие групповой работе; интенсивное использование информационных систем; доступность и свободный обмен информацией и опытом между всеми членами организации; механизмы обратной связи на всех уровнях, стимулирующих обучение; гибкая и максимально плоская организационная структура; эффективная система вознаграждений; ориентация на освоение опыта других организаций; организационная культура.

Несомненно, перечисленные компоненты и признаки самообучающейся организации выступают ориентирами проектирования деятельности школы, функционирующей в таком формате жизнедеятельности.

*Школа как самообучающаяся образовательная организация* представляет собой сложную самоорганизующуюся динамическую систему, чутко реагирующую на вызовы окружающей среды, характеризующуюся направленностью на развитие человеческого потенциала, обладающую высокой степенью сплоченности коллектива, способностью к обучению в условиях созданной "знаниевой среды", в которой непрерывно происходят процессы приобретения, создания, передачи, масштабирования и применения в образовательной практике знаний, существенно повышающих её организационный потенциал.

### 3. *Методологические основания разработки стратегии квалитологического образования педагогов в условиях самообучающейся организации.*

Принципиальные положения, определяющие общую организацию квалитологического образования педагога в условиях школы как самообучающейся организации, составляют его методологию. В общем виде методология квалитологического образования педагога в формате самообучающейся организации представляет собой совокупность системного, синергетического, человекоцентристского подходов.

*Системный подход* (В. Г. Афанасьев, Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, С. Оптнер, В. Г. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) выступает как конкретно-научная методология познания сложных объектов.

Методология системного подхода применительно к квалитологическому образованию педагогов в формате самообучающейся организации предусматривает следующее:

- наличие у руководителя школы целостного представления о квалитологическом образовании как объекте управленческих воздействий, что предполагает знание компонентов, составляющих его структуру, и механизма их формирования;

- рассмотрение процесса квалитологического образования педагога в контексте условий его осуществления, что связано с наличием у руководителя четких представлений о школе как самообучающейся образовательной организации.

- понимание квалитологического образования педагога в условиях самообучающейся организации как целостного процесса, выстроенного на основе взаимосвязи определенных управленческих действий, диктуемых как особенностями квалитологического образования, так и спецификой школы как самообучающейся организации.

*Синергетический подход* как методология познания сложных, открытых, нелинейных систем, элементы которых активно взаимодействуют друг с другом

и с внешней средой, за счет чего самоорганизуются, создан немецким физиком-теоретиком Г. Хакеном. Дальнейшее развитие обозначенный подход получил в исследованиях таких ученых, как Л. А.Баев, С. П. Курдюмов, А. И. Пригожин, У. Р. Эшби и других. Синергетика как область научного знания, положенного в основу синергетического подхода, переводится как "энергия совместных действий". Основными принципами синергетики являются открытость, неустойчивость (динамизм), нелинейность (инвариантность).

Указанные принципы синергетики определяют сущностные характеристики процесса квалитологического образования педагога в условиях самообучающейся организации. Такой процесс:

- предусматривает взаимосвязь образовательной (освоение педагогами норм квалитативной деятельности) и проектной (разработка инновационного проекта) видов деятельности;

- реализуется в командном формате, основанном на отношениях свободного сотрудничества членов педагогического коллектива;

- основывается на использовании интерактивных методов, активизирующих процесс социального взаимодействия в коллективе, побуждающих педагогов к конструктивному обмену информацией, мнениями, рефлексии совместной деятельности;

- конструируется на основе соединения системы научных знаний об управлении качеством образования с имеющимся опытом педагогов, что предполагает в процессе обучения работу над реальными задачами, востребованными в педагогической практике учителей.

В результате такой организации процесса квалитологического образования происходит наиболее полное использование идей и энергии каждого педагога, что и определяет синергетический эффект совместной деятельности, приводящий к созданию качественного образовательного продукта.

*Человекоцентристкий подход* (Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, Н. В. Немова, П. И. Третьяков, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова и др.) заключается в центрации управления на личности человека. Принципиальную важность для

организации квалитологического образования педагогов имеют следующие положения человекоцентристского подхода:

- ориентированность руководителя на создание среды квалитологического образования, в условиях которой педагог становится полноправным субъектом обучения и развития, что предполагает предоставление ему самостоятельности в выборе траектории квалитологического образования, удовлетворение его потребности в самореализации, что может быть обеспечено проектной организацией программы обучения;

- усиление мотивационных основ деятельности педагогов в процессе организационного обучения, для чего приобретает значимость формирование организационной культуры, объединяющий коллектив и мотивирующей его на квалитологическое образование;

- проектирование организационного механизма, необходимого для квалитологического образования в условиях самообучающейся организации, который обеспечивает интеграцию и координацию деятельности коллектива.

4. *Стратегия квалитологического образования педагогов в условиях школы как самообучающейся образовательной организации.*

Общая стратегия квалитологического образования педагогов в формате самообучающейся организации, заключается в развертывании трех взаимосвязанных управленческих процессов: формирование организационной культуры, ориентированной на знания и насыщение ее ценностями и смыслами квалитативного образования; организация корпоративного обучения по образовательной программе "Управление качеством образовательного процесса в школе"; создание организационного механизма интеграции деятельности обучающихся педагогов .

4.1. *Формирование организационной культуры, ориентированной на знания и насыщение ее ценностями и смыслами квалитативного образования.*

*Организационная культура школы* – система ценностей, норм, принципов, традиций, регулирующих и регламентирующих деятельность школьного коллектива и направляющих его на достижение организационных целей. В

аспекте управления квалитологическим образованием педагогов в формате самообучающейся организации необходимо формирование культуры знаний, закладывающей в деятельность школы такие ценности, как: доверие, т.е. уверенность каждого педагога в том, что предпринимаемые им усилия будут оценены и признаны; информационная открытость – готовность делиться своими находками, разработками с коллегами; интеграция педагогов для совместной выработки идей, обсуждения возможных путей решения проблем квалитативного образования, передачи опыта; готовность к переменам - нацеленность на разработку, освоение и внедрение инноваций, повышающих качество образовательного процесса; стремление к непрерывному образованию - систематическое повышение квалификации и профессиональное развитие членов педагогического коллектива школы, включая руководителя.

Для того, чтобы обозначенные ценности стали истинными мотиваторами в деятельности каждого педагога, необходимо создание определенных условий: материально-технических, психолого-педагогических, финансово-экономических.

Материально-технические условия, прежде всего, связаны с организацией обучающего пространства, оборудованного необходимыми средствами коммуникации, позволяющего применять различные способы обучения, направленные на приобретение педагогами новой информации, ведения свободного обмена знаниями с коллегами. Архитектура такого пространства предусматривает наличие ряда функциональных зон: 1) конференц-зал – функциональная зона для организации внутришкольного обучения, а также для коллективного общения педагогов школы, обмена знаниями между участниками разных инициативных групп; 2) проектно-технологическая площадка - функциональная зона для совместной творческой деятельности инициативных групп школы, в которой предоставляется возможность осуществлять обмен идеями, решениями, актуальной информацией при попытках создать новое знание; 3) медиатека – функциональная зона для работы с информацией на электронных носителях, оснащенная всеми необходимыми инструментальными

средствами для совершенствования сбора, хранения и распространения знаний в школе, содержащая электронный внутриорганизационный банк знаний; 4) школьный методический кабинет, оснащенный информационными материалами в оцифрованном и печатном виде, посвященными проблеме качественного образования.

Немаловажное значение имеет насыщение организационного пространства материалами, отражающими качественно - ориентированную символику. Среди них: "электронная панорама" инновационных проектов школы, ее сетевого партнерства; выставка наиболее значимых достижений (награды организации, сотрудников, обучающихся); портретные галереи сотрудников, внесших особый вклад в обеспечение качества образования в школе, и ее выпускников, имеющих высокий индивидуальный и социальный статусы; виртуальные выставки школьных печатных изданий (учительская газета, методический вестник), сборников проектных, творческих работ учащихся и педагогов школы.

Психолого-педагогические условия направлены на мотивацию непрерывного образования в области квалитологии, профессионального роста, творческого самовыражения сотрудников; накопления опыта, проявления инициативы; усиления чувства причастности к решению коллективных задач; стремления делиться профессиональными находками с коллегами, учиться на успешном опыте. К таким условиям относятся:

1) введение правила систематического коллективного обсуждения состояния образовательного процесса, широкого обнародования результатов экспертизы качества образования, внутреннего мониторинга, что обеспечивает чувство причастности каждого члена коллектива школы к решению задачи квалитавитизации образовательного процесса;

2) систематическая организация открытых образовательных событий, демонстрирующих процесс и результаты применения педагогами новых знаний, инновационного опыта, обладающих высоким качественным эффектом, таких

как ярмарки внедренных проектов, новаторские встречи, мастер-классы, конкурсы флагманских проектов и др.;

3) проведение информационных семинаров, в рамках которых осуществляется обзор достижений науки и практики в области качества образования, что важно для определения потенциальных горизонтов инноваций в школе;

4) поддержка проектных инициатив качественной направленности членов педагогического коллектива;

5) регулярная оценка педагогической деятельности с использованием современных методик качественного мониторинга и соответствующее моральное и материальное поощрение сотрудников за достижение качества образования.

Особое место среди условий, способствующих приобретению и распространению квалитологических знаний, занимают финансово-экономические, связанные с разработкой мер материального поощрения. Для этого руководителю необходимо выполнить следующие действия: определить виды работ, связанные с приобретением и распространением квалитологических знаний, за которые следует поощрять педагогов; установить критерии их оценки; выработать механизм поощрения педагогов; обсудить с педагогическим персоналом систему стимулирования, принять ее и документально отразить в положении о премировании; отслеживать эффективность системы стимулирования.

4.2. *Организация корпоративного обучения по образовательной программе "Управление качеством образовательного процесса в школе".*

Организуя обучение педагогов, руководителю школы необходимо ориентироваться на следующие принципиально важные позиции. *Обучение должно быть:*

1) стратегической направленности (сопряженным со стратегией развития школы);



2) выстроенным на научной основе, что предусматривает обеспечения соответствия содержания обучения новейшим достижениям наук, являющихся фундаментом деятельности педагога по управлению качеством образования;

3) системным, т.е. формирующим у педагога системные знания и умения, отражающие социокультурные, теоретические и технологические аспекты квалитативной деятельности;

4) порождающим, т.е. направленным на развитие новых отличительных свойств и характеристик квалитативного образовательного процесса и наращивание имеющихся достижений и ресурсов в этом вопросе;

5) деятельностным, т.е. предполагающим обучение в процессе решения практических задач, востребованных как отдельными педагогами, так и коллективной школьной практикой;

6) реализованным в командном формате, основанном на отношениях свободного сотрудничества членов педагогического коллектива;

7) формирующим системное мышление участников обучающихся команд, что связано с системным рассмотрением проблем квалитативного образования и способов их решения.

Содержательной основой организационного обучения выступает образовательная программа "Управление качеством образовательного процесса в школе", сконструированная как дидактическая система, основанная на взаимосвязи целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов профессиональной деятельности педагога, и включающая инвариантную часть, содержащую внешне заданные социокультурные нормы, и вариативную, создаваемую педагогами школы в процессе проектной деятельности.

Программа имеет модульное строение и состоит из функциональных блоков-модулей, объединяющих типы знания, технологию педагогической деятельности научного руководителя программы и деятельность обучающихся педагогов.

Модельное представление структуры образовательной программы «Управление качеством образовательного процесса в школе» представлено в таблице.

Таблица 1

Модель структуры образовательной программы "Управление качеством образовательного процесса в школе"

<i>Структурные компоненты</i>	<i>Функциональные компоненты</i>		
	<i>Мотивационно-ценностный</i>	<i>Теоретический</i>	<i>Технологический</i>
<i>Целевой</i>	Формирование ценностного отношения к управлению качеством образовательного процесса как составляющей квалитавитизации общества	Формирование системы квалитологически х знаний	Развитие квалитологических умений, проектной компетенции педагога. Становление профессионально-личностных качеств
<i>Содержательный</i>	Инвариантная (образовательная) часть программы		Вариативная (проектная) часть программы
	Модуль 1. "Социокультурные и правовые основания управления качеством образования"	Модуль 2. "Научные основы управления качеством образовательного процесса в школе"	Модуль 3. "Технология управления качеством образовательного процесса в школе"
<i>Процессуальный (формы, методы)</i>	Коллективная форма организации обучения. Информационные и проблемные семинары. Методы: диагностические, проблемные, эвристические, связанные с организацией совместной работы - мозговая атака, кейс-стади, рефлексивно-ролевые игры, диалоговые (эвристические дискуссии, эвристические беседы с постановкой вопросов, требующих рефлексии)		Командная организация. Проектная деятельность: ситуация актуализации и проблематизации; ситуация концептуализации; ситуация программирования и планирования;

		ситуация рефлексивного оформления проекта*
<i>Результативны й</i>	Результат – сформированность квалитологической компетентности педагога. Критерии: осознание необходимости квалитативного управления, система квалитологических знаний и умений, профессионально-значимые качества личности (аналитичность и прогностичность мышления, профессиональная рефлексия); проектные способности. Портфель проектов квалитативной направленности	

\*Тематика проектов определяется каждым педагогом самостоятельно, исходя из дефицитов профессиональной деятельности, выявленных в рамках ситуации актуализации и проблематизации посредством использования тестов, практико-ориентированных заданий проектного и экспертного типов.

*4.3. Создание организационного механизма интеграции деятельности обучающихся педагогов.*

Организация квалитологического образования педагогов в условиях самообучающейся школы требует перестройки и конструирования оптимальной структуры организационных связей и отношений, при которых педагог становится субъектом собственной деятельности.

Прогрессивным типом организационной структуры самообучающейся организации выступает матричная структура, сочетающая в себе элементы линейно-функциональной и проектной структур. В матричной структуре, с одной стороны, присутствуют линейно-функциональные подразделения, организующие основную деятельность организации, а с другой - временные проектные группы, создаваемые для работы над проектами, решающими инновационные организационные задачи, в нашем случае - задачу квалитологического образования педагогов. По каждому проекту назначается (избирается) руководитель, определяется круг участников. При этом, в матричной модели управления участники проектной группы подчиняются как руководителю проекта, так и руководителю, и заместителям руководителя школы.

Структурообразующим компонентом матричной структуры, объединяющим проектные группы, является проектный тематический офис, формируемый в зависимости от главной тематической линии проектов - "Школа качественного образования". В качестве основы образования тематических проектных групп выступают дефициты профессиональной деятельности педагогов в управлении качеством образовательного процесса. Основная функция обозначенного структурного образования – проектирование и реализация организационно-управленческого и научно-методического сопровождения проектной деятельности педагогов школы в процессе реализации образовательной программы. Руководителем проектного офиса назначается заместитель директора по научно-методической работе.

Эффективность функционирования проектно-тематического офиса связана с созданием системы информационно-технологического сопровождения проектов, включающей информационный банк и систему информационно-инструментальных средств, позволяющих обеспечивать выполнение всех видов работ, связанных с управлением знаниями: давать доступ к информации, позволять организовывать совместную работу и социальное взаимодействие, осуществлять управление контентом [1].

Содержательный массив внутриорганизационного банка выполняет функцию "открытой информационной сервисной книжки" и содержит запасы знаний, необходимые для корпоративного обучения: нормативно -правовые документы федерального, регионального, муниципального и локального уровней, определяющие правовое поле деятельности членов обучающихся команд; базы данных по методологиям, технологиям и лучшим практикам современного школьного образования, задающие концептуальное и содержательно- деятельностное пространство обучения; базу данных по корпоративным проектам.

Продуктивность работы проектных групп может быть снижена по причине недостаточного уровня соорганизации деятельности педагогов, входящих в их состав. Для предупреждения обозначенного негативного

момента руководителю необходимо соблюдать следующие организационно-управленческие условия организации проектных команд:

1.1 Формирование составов проектных групп, исходя из принципа полипозиционности, т.е. наличия в них субъектов, занимающих такие позиции, как методолог, генератор идей, аналитик, технологи.

1.2. Разработка "Памятки участника проектной группы" и отражение в ней таких принципиальных позиций, как: свобода общения, возможность самоопределения, участие каждого в постановке целей и принятии решения, установление меры личной ответственности каждого члена команды.

1.3. Создание организационной схемы взаимодействия субъектов проектных групп.

1.4. Определение правил работы в группах, к примеру, таких: а) мы понимаем, что решение этой проблемы важно как для каждого из нас, так и для всей команды; б) мы рассматриваем все идеи, подходы, предлагаемые каждым участником команды; в) мы не допускаем необоснованных критических замечаний, которые препятствуют продвижению к цели; г) мы приветствуем вопросы, уточняющие предлагаемые участниками группы идеи и др.

Для успешности деятельности педагогов, работающих над проектами, следует подготовить необходимые методические вспомогательные материалы, к примеру, такие как: технологическая инструкция, содержащая алгоритм проектировочной деятельности с комментариями по каждой ее стадии; варианты кейсов с проектами близкой тематики; оценочный лист, содержащий критерии оценки проекта и другие.

Результатом реализации разработанной стратегии квалитологического образования педагогов в условиях самообучающейся организации является создание квалитативно-ориентированной, информационно-насыщенной профессионально-образовательной среды школы, способствующей формированию квалитологической компетентности педагогов, как инновационного компонента профессиональной деятельности,

обеспечивающего их способность к управлению качеством образовательного процесса.

### **Список литературы**

1. Абдикеев Н.М., Киселев А.Д. Управление знаниями корпорации и реинжиниринг бизнеса. – М.: Инфра-М, 2010 – 302 с.
2. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: ЗАО "Олимп-Бизнес, 2003 – 517 с.
3. Субетто А.И. Квалитология образования: (Основания, синтез). – СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000 – 405 с.

## **1.2. Полисистемный подход к разработке содержания технологий обучения физико-математических дисциплин для инженерных специальностей<sup>2</sup>**

Глобализационные демократические процессы в нашем обществе, высокий уровень развития науки и технологий обусловили значительный интерес ученых к проблемам подготовки будущих специалистов в области техники и технологий. Поэтому, одной из стратегических задач системы высшего образования РФ является необходимость реформирования системы профессиональной подготовки будущих специалистов инженерных специальностей в соответствии с Указом Президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» (№ 231 от 25 апреля 2022 г.) [11]; Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (№ 204 от 07.05.2018 г.) [12]. Основная цель реформы заключается в целенаправленной, последовательной и эффективной работе по формированию у будущих инженеров высокого уровня профессионально важных качеств, профессиональных знаний и умений, общей и инженерной культуры, психологической готовности к действиям в сложных профессиональных ситуациях и т.д.

Таким образом, на уровне государственного заказа требует постоянного совершенствования образовательный процесс учреждений высшего технического образования с ориентацией на формирование профессионально важных качеств будущих инженеров с учетом тенденций развития системы образования:

- начатых в Указе Президента Российской Федерации «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» (№ 343 от 12 мая 2023 г.) [13]; Постановлении Правительства Российской Федерации «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования» (№ 1302 от 9 августа 2023 г.) [6];

---

<sup>2</sup> Авторы раздела: Сосницкая Н.Л., Халанчук Л.В.

- связанных с проектом создания ПИШ как стратегического приоритета в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации № 1642 от 26 декабря 2017 г.) [7].

Важную роль в профессиональном образовании будущих инженеров играет фундаментальная физико-математическая подготовка. Глубокое изучение фундаментальных дисциплин, в частности физики и математики, позволяет создать прочную базу для подготовки специалиста, способного ориентироваться в непрерывно меняющейся производственной обстановке. В связи с этим остро встает вопрос усиления фундаментальной подготовки в системе профессионального образования инженеров, возникает необходимость создания такой системы обучения, которая способствовала бы приобретению системы знаний, развитию теоретического мышления, творческих способностей, формированию умений и навыков ориентироваться в стремительно растущем потоке научной информации и самостоятельно приобретать знания. Одним из перспективных направлений решения этих актуальных проблем является разработка и внедрение в образовательный процесс научно-обоснованных высокоэффективных педагогических технологий, обеспечивающих получение гарантированного качества обучения в кратчайшие сроки и формирования профессионально важных качеств будущих инженеров.

Авторы проводят исследования по проблеме интенсивных технологий обучения физико-математических дисциплин будущих специалистов инженерного профиля в рамках выполнения государственного задания «Полисистемное моделирование содержания технологий обучения физико-математических дисциплин для инженерных специальностей» Шифр FRRS-2023-0014.

Исследование проблем, связанных с формированием содержания обучения физико-математических дисциплин для инженерных специальностей, осуществили авторы, рассматривавшие этот феномен в контексте организации образовательного процесса на основе компетентностного, деятельностного



подходов. Среди них близкими по предмету нашего исследования являются труды З. Бахадировой, Д. Бренер, Н. Бурмистровой, А. Жмодяк, А. Измайловой, В. Коликовой, И. Кузнецовой, А. Лаврениной, Л. Масленникова, А. Новоселова, И. Обойщиковой, Ф. Осипова, Н. Павлуцкой, Э. Селивановой, В. Стукалова, А. Шарипова, В. Юпосовой и др.

Однако, анализ работ, посвященных вопросам разработки содержания технологий обучения, показал наличие эмпирического подхода и отсутствие комплексного, полисистемного подхода, на основе которого и возможна разработка содержания научно-обоснованных высокоэффективных технологий обучения.

Так же близкими к предмету нашего исследования являются работы моделирования сложных педагогических процессов и использования системно-синергетического подхода [1, 3].

Математическое моделирование содержания образования на базе графического подхода использовали: А. Сорокин, Л. Сорокина, Н. Яговкин (альтернативный И-ИЛИ граф); А. Соловов (древовидный ориентированный граф по международным спецификациям электронного обучения SCORM); Т. Ерина (обобщенная структурная система математического образования); Е. Москвина (структурно-функциональная модель содержания математического образования будущих учителей в вузе) и др.;

Отдельные модели образовательного процесса изучали: Т. Шапошникова (математическое моделирование дидактического процесса); Е. Киселева, Л. Караванская, М. Романова, Р. Терюха (математические модели преемственного формирования личностно-профессиональных качеств в системе непрерывного образования); Г. Корзникова, О. Чикова (применение теории перколяции для математического моделирования получения студентом профессионального образования) и др.

Представленные модели либо не содержат конкретных методик и моделей структуризации, что затрудняет их практическое применение, либо имеют узкую направленность.

Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике изучали: В. Виненко, Л. Зорина (адаптация идей системно-синергетического подхода в содержании образования); Д. Эльконин, В. Давыдов (младшая школа); В. Игнатова (методологическая основа для анализа, прогнозирования, моделирования и проектирования учебно-воспитательного процесса); Б. Ананьев, Л. Выготский, В. Давыдов, А. Леонтьев, Н. Поддьяков, С. Рубинштейн (наложение математического аппарата синергетики на исследование динамики познавательного процесса); М. Данилов, В. Загвязинский, И. Лернер, Ф. Королёв, М. Скаткин (проблема проекции математического аппарата синергетики на анализ, выявление закономерностей, моделирование, проектирование и прогнозирование учебно-воспитательного процесса) и др.

Исследования системно-синергетического подхода в педагогике приводят к необходимости разработки и использования комплексного подхода к изучению педагогических объектов и явлений, с учетом особенностей взаимодействия исследователя и объекта исследования как субъектов образовательного процесса.

Также все вышеописанные модели не отвечают требованиям изоморфности, полиизоморфности, полисистемности [9] в контексте моделирования содержания интенсивных технологий обучения, в частности физико-математическим дисциплинам.

Авторская концепция исследования системы содержания физико-математических дисциплин для технологий обучения студентов инженерных специальностей основывается на основных положениях диалектико-материалистического метода, теории познания, теории систем, деятельностной теории обучения, концепции моделирования сложных педагогических объектов.

Основу разработанной концепции обеспечения интенсивности учебной деятельности студентов с помощью моделей содержания физико-математических дисциплин составляет фундаментальное положение теории

отражения относительно изоморфности моделей содержания как тождества информационных структур объекта и его отражения в моделях содержания.

Научно-методическими основами разработки полиизоморфных моделей содержания физико-математических дисциплин для технологий обучения студентов высших учебных заведений является совокупность подходов: системного, личностно-деятельностного, технологического и информационного.

Это позволяет определить содержание как систему полиизоморфных моделей репрезентации знаний о предметных областях физико-математических дисциплин.

Таким образом, система содержания технологий обучения физико-математических дисциплин должна характеризоваться полиизоморфностью и требует полисистемного подхода к ее разработке.

Разработку полиизоморфной системы содержания начнем с определения его места в системе более высокого ранга. По отношению к полиизоморфной системе содержания такой системой является полисистема дидактического процесса (технология обучения). После проведения декомпозиции понятия «дидактический процесс» появляются следующие элементы (рис. 1): содержание интенсивных технологий обучения, процесс преподавания, процесс учения.

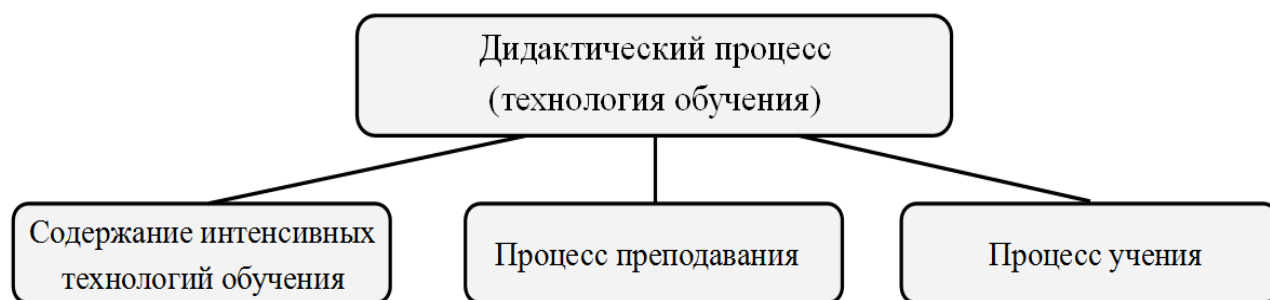


Рис. 1. Структура дидактического процесса (технологии обучения)

В результате декомпозиции элемента «содержание технологий обучения» появляются следующие элементы (рис. 2): знание о предметных областях, представление содержания как модели дидактического процесса, развитие профессионально важных качеств студентов.

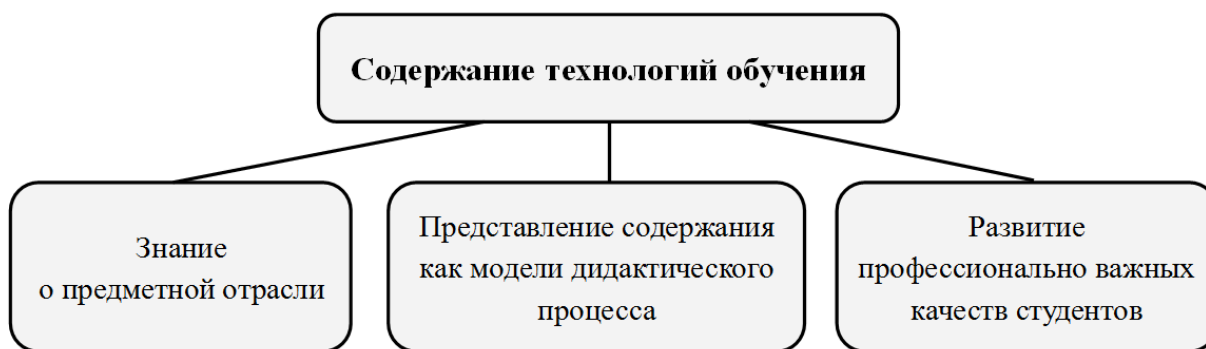


Рис. 2. Структура полиизоморфной системы содержания технологий обучения

Проведение классического исследования и разработки подсистемы «содержание технологий обучения» возможно при отсутствии ее взаимодействия с подсистемами «процесс преподавания» и «процесс учения». Именно такой классический вариант положен в основу традиционного формирования содержания технологий обучения [5]. В результате этого формируется содержание технологий обучения, которое не учитывает ни процесс преподавания, ни процесс учения. Корректное формирование содержания технологий обучения возможно только на основе полисистемного подхода с учетом как процесса преподавания, так и процесса учения.

Выделим системные характеристики полиизоморфного содержания технологий обучения физико-математическим дисциплинам.

Полиизоморфное содержание технологий обучения физико-математическим дисциплинам является системой и имеет целый ряд присущих ему системных характеристик [10].

Система полиизоморфного содержания, в первую очередь, представляет собой систему моделей, материальных объектов, процессов и явлений предметных отраслей физико-математических дисциплин и поэтому является абстрактной, идеальной системой.

Определим соотношение в полиизоморфной системе содержания целого и отдельных его частей. В полиизоморфной системе содержания отдельные его части – система знаний о предметных областях физико-математических дисциплин, представление содержания как модели дидактического процесса и

развитие профессионально важных качеств студентов, полностью подчинены целому, определяемому системой дидактических целей, а также целями развития профессионально важных качеств студентов.

В ходе дидактического процесса необходимо одновременно реализовать как дидактические цели, так и цели развития профессионально важных качеств студентов.

Реализация этого важного положения должна быть заложена уже при разработке полиизоморфного содержания. Поэтому отдельные части содержания могут существовать только в составе единого многофункционального целого. За пределами целого части полиизоморфного содержания прекращают свое существование.

Между отдельными подсистемами полиизоморфной системы содержания и между полисистемой и ее отдельными подсистемами существует гибкая вероятностная, а не жесткая детерминированная связь. Определяется это наличием у человека вероятностного характера устройств восприятия и обработки информации. Учет вероятностной связи позволяет полиизоморфной системе содержания гибко приспособить к реализации определенных дидактических целей, а также целей развития профессионально важных качеств студентов в изменяющихся условиях проведения дидактического процесса.

Полиизоморфная система содержания имеет не только координационные связи взаимодействия элементов между собой, но и связи субординации (иерархии), обуславливающие появление одних элементов из других.

Такие особенности полиизоморфной системы содержания позволяют отнести ее к классу органических систем наиболее сложного класса систем. Исследование представителей такого класса систем является важной научной проблемой.

Полиизоморфная система содержания как система отражения окружающей материальной среды должна учитывать и механизмы его отражения человеком. В полиизоморфной системе содержания учитываются как механизмы образного (эйдетического), так и процедурного отражения. Это

позволяет характеризовать систему содержания как концептуально-эйдетическую систему.

Полиизоморфная система содержания должна учитывать, как определенные теорией способы репрезентации знаний о предметных областях физико-математических дисциплин и психических процессах, и механизмах их усвоения и разработанные соответствующие теоретические модели, так и необходимость экспериментального определения параметров этих теоретических моделей. Это определяет систему содержания как теоретико-эмпирическую систему.

С целью сохранения объективной репрезентации предметных отраслей физико-математических дисциплин полиизоморфная система содержания должна содержать не только логическое описание материальных систем посредством системы понятий, но и их формализованное математическое описание. Обеспечение выполнения этих условий относит полисистему содержания к классу символично описательных систем.

Наличие в полиизоморфной системе содержания нескольких качественно разнородных подсистем требует их адекватного описания. Кроме того, полиизоморфная система содержания той или иной физико-математической дисциплины может насчитывать от  $10^3$  до  $10^5$  учебных элементов. Качественная и количественная сложность полиизоморфной системы содержания позволяет оценить ее как сложную полисистему, что требует полисистемного подхода к его разработке и исследованию. Полиизоморфная система содержания является системой с постоянно изменяющимся количеством, структурой и параметрами как учебного материала, так и психических процессов, и механизмов его усвоения. В ходе дидактического процесса изменяется структура и количество учебных элементов добавляются новые, обобщаются ранее усвоенные, устанавливаются новые логические связи между обучающими элементами.

Дидактический процесс сопровождается процессом развития тех, кто учится. В результате этого изменяются также качественные и количественные параметры и характеристики психических процессов и механизмов усвоения

обучающей информации. Эти обстоятельства позволяют отнести полиизоморфную систему содержания к классу развивающихся динамических систем.

Наличие такой характеристики, как динамичность, позволяет сделать вывод о том, что полиизоморфная система содержания должна отражать непрерывный динамический процесс подачи и усвоения учебного материала. Другими словами, полиизоморфная система содержания должна быть моделью полисистемы дидактического процесса.

Полиизоморфная система содержания содержит внешнюю по отношению к студенту детерминированную составляющую систему знаний о предметных отраслях по физико-математическим дисциплинам. Кроме этой составляющей, в полиизоморфной системе содержания есть внутренняя вероятностная составляющая, отражающая процессы усвоения знаний и умений и процессы развития студентов. При разработке полиизоморфной системы содержания необходимо не только предвидеть вероятностные процессы усвоения знаний и умений и развития студентов, но и оценивать эти процессы количественно. Наличие этих двух составляющих в полиизоморфной системе содержания характеризует ее как детерминировано-вероятностную систему.

Полиизоморфная система содержания должна базироваться на учете принципа управляемости процессами подготовки, передачи и усвоения обучающей информации [2, 4].

Кроме канала прямой передачи информации при разработке полиизоморфной системы содержания необходимо учитывать возможность подключения разного уровня инерционности каналов обратной связи (каналов контроля усвоения обучающей информации и ее коррекции). Наличие последних позволяет осуществлять оперативное управление познавательной деятельностью студентов, что позволяет существенно сократить время, необходимое для усвоения знаний и умений. Эти положения позволяют характеризовать содержание как кибернетическую систему.

Полиизоморфная система содержания должна учитывать активный способ восприятия и усвоения студентами обучающей информации. Это обеспечивает выполнение поставленных целей в условиях неполной информационной определенности, наличия объективных внешних и субъективных внутренних помех за счет действия внутренних психических компенсаторных механизмов. Эта особенность относит полиизоморфную систему содержания к классу самоорганизующихся систем.

На основе положений, представленных в работе В.М. Спицнадея [8], нами определены основные требования к разработке полиизоморфной системы содержания технологий обучения:

1. Полиизоморфная система содержания должна быть совокупностью качественно разнородных элементов, которые сами могут рассматриваться как системы, образующие иерархические структуры.

2. Полиизоморфная система содержания должна характеризоваться существенными связями между качественно разнородными элементами и свойствами. Под существенными связями понимаются такие, которые определяют интегративные свойства системы. В полиизоморфной системе содержания технологий обучения физико-математических дисциплин такими связями есть логические связи типа «целое-часть», «множество-элемент», «причина-следствие», «построение-действие», «объект-параметры» и «условия-действия». Интегративное свойство отличает полисистему от простого конгломерата систем и выделяет ее в виде целостного объекта.

3. Полиизоморфная система содержания должна иметь определенную организацию и структуру. Это позволит уменьшить энтропию (степень неопределенности) системы по сравнению с энтропией системообразующих элементов. Для полиизоморфной системы содержания технологий обучения физико-математических дисциплин характерны наличие сложных, комбинированных структур, построенных на основе использования ограниченного количества элементарных структур: линейных, ветвящихся, циклических и иерархических.



4. Полиизоморфная система содержания должна обладать интегративными свойствами, то есть такие свойства, которые присущи полисистеме в целом и не присущи ни одной из ее качественно разнородных подсистем в одиночку. Благодаря этому свойству полисистема не сводится к простой совокупности ее подсистем, и, рассматривая подсистемы в одиночку, невозможно познать все свойства полисистемы в целом. Другими словами, полиизоморфная система содержания должна характеризоваться свойствами неаддитивности и эмерджентности.

5. Полиизоморфная система содержания должна быть бесконечно структурированной, как в направлении агрегации ее подсистем, так и в направлении декомпозиции.

6. Полиизоморфная система содержания должна характеризоваться наличием одних и тех же свойств и методов анализа на любом уровне иерархии полисистемы (свойство рекурсии).

Реализацию этих требований при разработке полиизоморфной системы содержания возможно осуществить с помощью поэтапной декомпозиции системы фундаментальной физико-математической подготовки будущих специалистов инженерного профиля (рис. 3).

Существующие традиционные системы содержания приведены в учебной документации – обучающих программах, в учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, методических рекомендациях и т.п. Как правило, в них представлено содержание, реализующее дидактический макроуровень.

Отсутствие разработанного содержания на дидактическом микроуровне – уровне задач, действий, операций, движений, приводит к потере управления познавательной деятельностью в технологиях обучения на этом уровне.

По этой причине разработку полиизоморфной системы содержания необходимо проводить как на дидактическом макроуровне, так и на дидактическом микроуровне. Это позволяет реализовать в технологиях обучения оперативное управление познавательной деятельностью студентов, обеспечивающей возможность ее интенсификации.

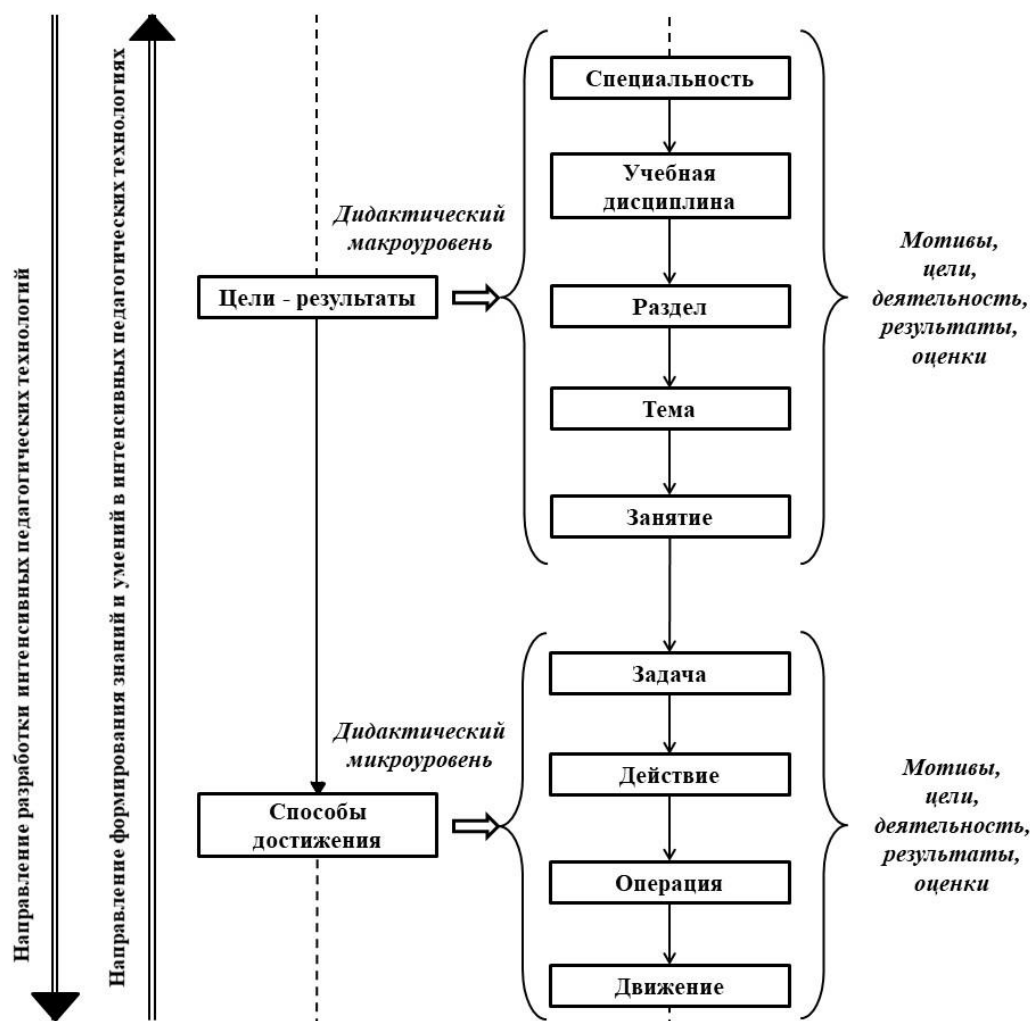


Рис. 3. Структурная декомпозиция системы фундаментальной физико-математической подготовки будущих специалистов инженерного профиля

В качестве примера реализации полисистемного подхода к содержанию как системе полиизоморфных моделей репрезентации знаний о предметных областях физико-математических дисциплин, рассмотрим построение моделей на основе интегративного подхода.

В дидактике обобщенные иерархические информационные структуры носят название структурно-логических схем и широко используются для представления и классификации учебного материала.

Бесспорными преимуществами структурно-логических схем являются:

- возможность проведения параллельных классификаций объектов, процессов и явлений по нескольким основам;

- возможность установления логических связей между учебными элементами и как следствие осмысленное усвоение учебного материала;

- наглядность представления учебного материала.

Но структурно-логические схемы представления учебного материала физико-математических дисциплин имеют существенный недостаток при идентификации и сравнительном анализе с их помощью конкретных объектов, процессов или явлений. Причину этого недостатка составляет реализованный в этих схемах дифференцированный подход.

Рассмотрим одну из основополагающих тем – «Функция», которая изучается в фундаментальной учебной дисциплине «Высшая математика» для инженерных специальностей в следующих разделах:

1. Введение в математический анализ.
2. Дифференциальное исчисление функций одной переменной.
3. Приложения дифференциального исчисления функций одной переменной.
4. Интегральное исчисление функций одной переменной.
5. Обыкновенные дифференциальные уравнения.
6. Дифференциальное исчисление функций нескольких переменных.
7. Интегральное исчисление функций нескольких переменных.
8. Ряды.

Учитывая большое количество вариантов описания функций (область значений, область определения, четность, периодичность и др.), выберем более существенные для решения прикладных задач инженерных специальностей. Для описания функции в этом случае акцент сделаем на следующее:

- вид зависимости: если уравнения получают из простых формул с алгебраическими операциями сложение, вычитание, умножение и деление, то получим алгебраическую функцию; если идет поиск угла, например, через

обратные тригонометрические функции, то получим трансцендентную; если использовать корни из переменных, то иррациональную и т.д.

- область значений: многие прикладные задачи имеют некоторые ограничения по области значений, например, если ведется поиск количества предметов, то функция – целочисленная, наиболее распространенной является вещественная, а в некоторых задачах электроэнергетики – комплексная;

- количество независимых переменных: заставляет студента определить, насколько сложной будет задача, есть ли возможность ее упростить.

Рассмотрим данный конкретный пример фрагмента описания понятия «Функция» с помощью структурно-логической схемы (рис. 4).

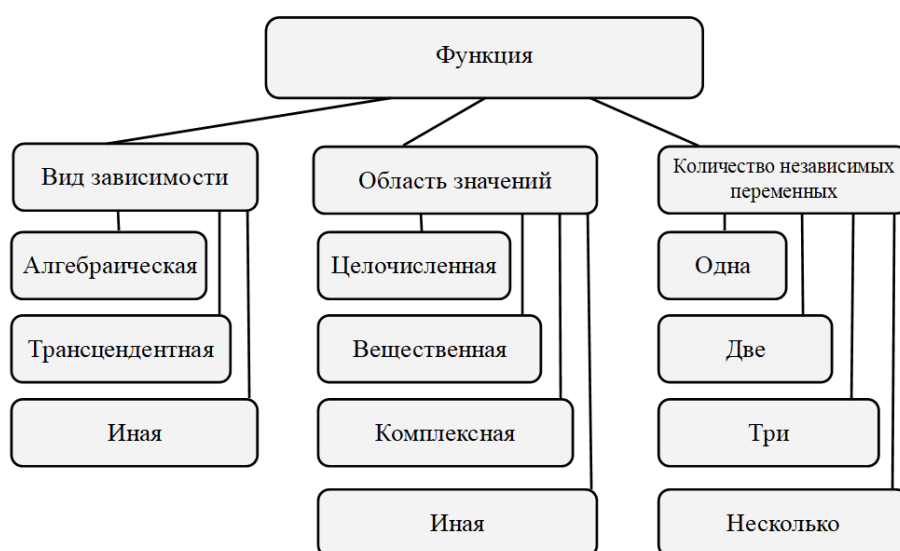


Рис. 4. Фрагмент структурно-логической схемы описания понятия «Функция»

Поиск «рассыпанных» по структурно-логической схеме (рис. 4) признаков конкретной функции, например, квадратичной, а тем более если эти признаки следует сравнить с признаками другой функции, например, тригонометрической, требует достаточно значительных когнитивных усилий и затрат времени. Объясняется это функционированием последовательного во времени процедурного психического механизма сравнения признаков объекта с признаками структурно-логической схемы [14].

Уменьшить когнитивные усилия и затраты времени можно при условии инициирования декларативного психического механизма, характеризующегося практически мгновенной идентификацией объекта.

Традиционное построение структурно-логических схем по причине рассеяния признаков на значительной плоскости усложняет как работу процедурного механизма, так и инициирование быстрого декларативного механизма.

Указанные выше проблемы стали причиной разработки нового класса моделей описания и репрезентации системы содержания. Стартовым моментом в разработке нового класса моделей стало использование для разрешения существующих противоречий закона единства и борьбы противоречий. Если в традиционных структурно-логических схемах реализуется дифференцированный подход, связанный с проведением анализа большого количества признаков («время разбрасывать камни»), то в новом классе моделей предлагается наряду с использованием дифференцированного подхода реализовать одновременно и интегративный подход, связанный с синтезом единого образа объекта на основе его многочисленных признаков («время собирать камни»).

Этот класс моделей можно определить как интегративно-логические модели. Первоначальной основой разработки интегративно-логических моделей являются структурно-логические схемы.

Методика разработки интегративно-логических моделей содержит следующие шаги:

1. Выбор первичной системы координат. Количество осей и их названия определяют элементы первого уровня декомпозиции в структурно-логической схеме.

2. Нанесение значений на шкалах первичных осей. Этими значениями являются соответствующие элементы второго уровня декомпозиции в структурно-логической схеме.

3. Если структурно-логическая схема содержит элементы более глубоких уровней декомпозиции, то необходимо аналогично п.1 определить дополнительные оси и нанести на них соответствующие значения.

Рассмотрим интегративно-логическую модель понятия «Функция» (рис. 5).

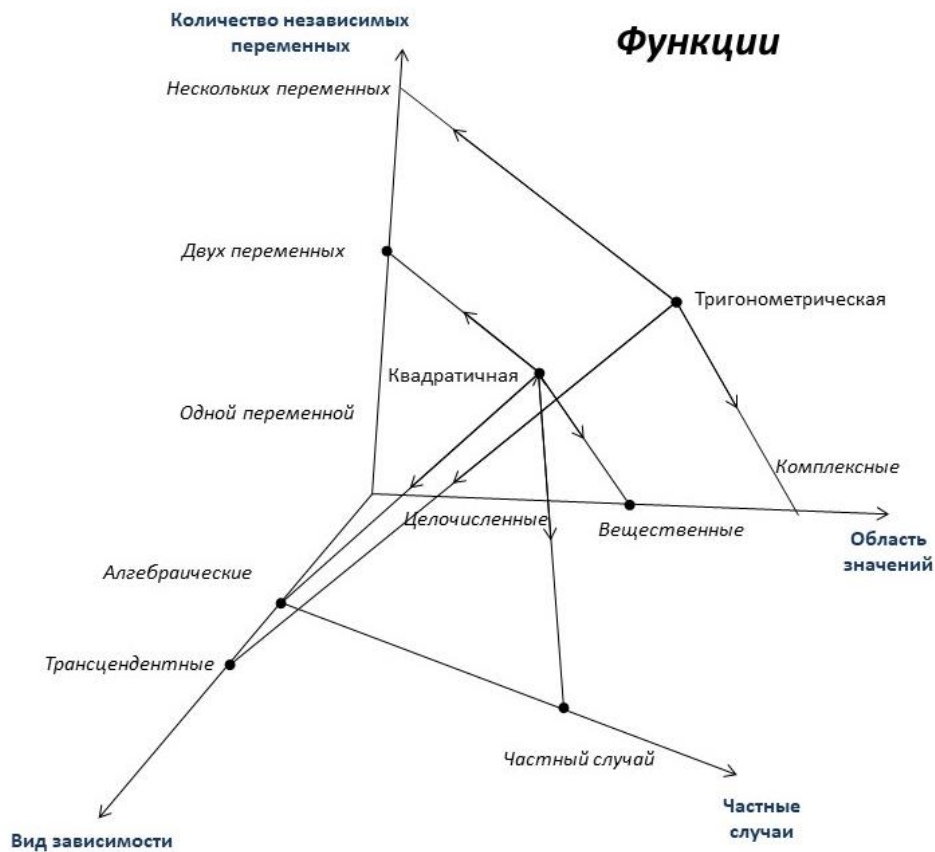


Рис. 5. Интегративно-логическая модель понятия «Функция»

Например, была определена некая квадратичная функция для решения прикладной задачи. Студент определяет место данной функции для каждой оси: квадратичная функция относится к алгебраическим, принимает вещественные значения, по задаче имеем две независимые переменные. При этом могут возникать частные случаи – дополнительная ось, например, функция может оказаться четной, что упростит решение задачи. Визуализация данной схемы поможет уменьшить когнитивные усилия и затраты времени при решении задач.

Таким образом, разработка содержания высокоэффективных технологий обучения физико-математических дисциплин возможна при условии

полисистемного подхода с учетом философских, психологических, общенаучных и дидактических аспектов.

Использование общих философских законов, методов и категорий позволило получить основные научные положения теории полиизоморфного содержания технологий обучения физико-математических дисциплин.

Корректную разработку полиизоморфной системы содержания технологий обучения физико-математических дисциплин можно осуществить на основе выявленного комплекса системных характеристик содержания и всех его элементов.

С позиции системного подхода выявлено, что интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов связана с необходимостью репрезентации в системе содержания учебных элементов как дидактического макроуровня, так и дидактического микроуровня.

#### **Список литературы**

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Дмитренко Т.А. Обучение как процесс управления. – Х., 1993. – 63 с.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 223 с.
4. Карпенко П.П., Селезнев А.В., Пелогейко А.В., Чебунина М.В., Буравцова Д.А., Башкинцева М.В. Основы системного анализа // Столыпинский вестник. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-sistemnogo-analiza> (дата обращения: 17.06.2024).
5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
6. Постановление Правительства Российской Федерации «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования» от 9 августа 2023 г. № 1302. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015> (дата обращения: 25.09.2023)

7. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении программы Российской Федерации «Развитие образования»» от 26 декабря 2017 г. № 1642. – URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712290016> (дата обращения: 16.02.2023)

8. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа. – СПб.: Бизнес-пресса, 2000. – 326 с.

9. Тюхтин В.С. Отражение // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 454-455.

10. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М., «Мысль», 1978. – 272 с.

11. Указ Президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» от 25 апреля 2022 г. № 231. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022> (дата обращения 20.12.2022)

12. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 г. № 204. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения 20.02.2023)

13. Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина "О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования" от 12 мая 2023 года № 343. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles//zakony/UK12.pdf> (дата обращения 25.09.2023)

14. Хофман И. Активная память: экспериментальные исследования и теории человеческой памяти. – М.: Прогресс, 1986. – 312 с.



### 1.3. Основы формирования культурологической компетенции<sup>3</sup>

Существование человека вне культуры не представляется возможным. Каждый из нас является представителем какой-либо культуры. Процесс инкультурации, то есть вхождения индивида в культуру, начинается с момента его появления на свет, ведь даже таинство родовспоможения у каждой культуры имеет свои особенности. Так рождаясь, мы проникаем в культуру нашей семьи, нашего рода. Семья является симбиозом культурных ценностей, отражающих культуру народа, которую они представляют, культуру страны, в которой проживают, культуру города и так далее. Малыш впитывает и познает мир глазами родителей.

Позднее, попадая в социальную среду, социальные институты мы знакомимся с иными представителями схожих, либо иных культур. Мы сравниваем свою культурную картину мира, с другими, пока еще не понятными. Понимая и воспринимая полученные сведения человек трансформирует свою реальность, за счет включения новых знаний и понятий в свой кругозор.

Находясь в поликультурном и полиэтническом пространстве, существует когнитивная необходимость восприятия и понимания окружающей действительности. Большую роль в данном процессе формирования и становления личности играют социальные институты. Такие как детские дошкольные учреждения, общеобразовательные организации, специализированные и высшие учебные заведения.

Рассмотрим более детально возможности данных учреждений по реализации культурологических компетенций. Согласно определению известного ученого Н. Данилевского, культурологическая концепция: «это система взглядов, способ целостного рассмотрения культуры как специфического явления» [1]. Культурологическая наука, многогранна и антропологична, рассматривает человека в культуре, с позиций его коммуникативных способностей, социологической парадигмы, семиотической и аксиологической интерпретации и так далее. То есть культурологическая

---

<sup>3</sup> Автор раздела: Мишина Т.В.

компетенция понимается как всестороннее знакомство индивида с культурой. Как отмечает исследователь Козлова И.В. в работе “Формирование культурологической компетенции учащихся как способ формирования и развития личности”: “Культурологическая компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, относящихся к духовной культуре, к жизни людей и их отношениях в обществе. Формирование всесторонне развивающейся личности – это целенаправленное развитие и саморазвитие, процесс активного развития в направлении понимания, копирования и приумножения культурных ценностей” [3].

Основными составляющими данной компетенции определим:

- Коммуникативные способности, основанные на знаниях, умениях и навыках межкультурного взаимодействия;
- Когнитивные способности позволяющие воспринимать и понимать собеседника, его культуру и его ценности;
- Социальные способности, позволяющие выбирать соответствующую ситуации модель поведения, нести ответственность за свои действия;
- Аксиологические ориентиры, формирующие общую систему ценностей и ориентиров индивида.

Компетентный человек является достойным представителем своей культуры, он живет в ней, толерантно взаимодействует с иными культурами, воспроизводит и приукрашает собственную. Всесторонне развитый человек представляет собой наполненную, культурно обусловленную личность, с четко сформированной мировоззренческой картиной, стремящийся к новым знаниям умениям и навыкам, занимающийся саморазвитием. Нет четкого определения культурного человека. Одни под этим понятием понимают воспитанного и образованного, другие судят по внешним проявлениям одежде и манере поведения, мы в работе основываемся на мысли, что культурный человек, это яркий представитель своей культуры, умеющий вести межкультурное взаимодействие.

Так, в детских дошкольных учреждениях общеобразовательного типа,

акцент делается на знакомство детей с культурой своей страны, своего города, для воспитания патриотических чувств и сохранения культурного наследия. Какие же формы организации культурологических занятий предлагаются, рассмотрим в таблице 1.

Таблица 1

Формы культурологического просвещения в ДОУ

№ п/п	Форма	Содержания
1	Беседа	Ведётся повествовательный рассказ о родной культуре, обычаях и традициях.
2	Сказкотерапия	Знакомство с культурой своей страны через героев любимых сказок. Погружение в сказочный мир, позволяет воспитать этические и эстетические нормы, познакомить с менталитетом народа
3	Игры	<p>Спортивные игры способствуют раскрепощению, воспитанию характер и выносливости. Играя в этнические игры свойственные представителям той или иной культуры, ребенок знакомится с ней.</p> <p>Интеллектуальные игры на сопоставление бытового или иного атрибута с определенной культурой, например, шашка казака, или расписной рушник, самовар, тубетейка, кокошник, бублики, сани или нарты, папаха и т.д., очень расширяют кругозор ребенка, способствуют знакомству с иной культурой, и формируют мировоззренческую компетенцию культуры.</p>
4	Тематические	Постановки с детьми к

утренники	государственным и иным праздникам, заучивание стихотворений на передоложенную тематику и песен. Тематика данных мероприятий может быть патриотической направленности (например, к 23 февраля и 9 мая - знакомство с историей нашей страны, с ее героями и подвигами, важность памяти и уважения), народное творчество (например, масленичные гуляния знакомят с традициями данного праздника и культурой народа), этические и духовно-нравственные (например, день матери или отца, день пожилого человека, день доброты и т.д.)
-----------	--

В средних образовательных учреждениях формы организации воспитательной работы культурологической направленности усложняются и насыщаются. Так к общеобразовательным дисциплинам школьной программы в Краснодарском крае добавляется “Кубановедение” знакомящее ребят с историей и традициями родного края, с кубанскими казаками и их достижениями, с историческими монументами, памятниками родного города и края. Помимо этого, в начальной школе введена дисциплина “Основы религий или православной этики”, которая позволяет проникнуться религиозным многообразием нашей страны, познакомиться с основами вероучений.

Большую роль в воспитательной работе уделяется патриотической направленности. Так, во всех школах нашей страны каждый понедельник проводится торжественная линейка с поднятием Российского флага и флага родного города или края, поются гимны, что, несомненно, влияет на формирование патриотических чувств. Помимо этого, в школах проводят уроки о важном, где знакомят учеников с нормами поведения, формируют духовно-

нравственные ценности и ориентиры, повествуют о героях нашей страны.

Большую популярность приобрели театрализованные постановки и проектная деятельность. На протяжении всего времени обучения школьники разных классов и по разным предметам готовят тематические проекты [6]. Особый интерес, в рамках нашей работы, представляют проекты, знакомящие с фольклором, поэтами и писателями, героями и подвигами нашей страны или края. Так же существуют проекты просветительские, повествующие об этнической культуре граждан России. Ученики готовят проекты по народным обычаям и традициям, по национальной кухне и традиционным костюмам, по хозяйственно-бытовому укладу и религиозным верованиям. Все это насыщает и обогащает мировоззренческий пласт сознания школьника. Театрализованные постановки внеурочной деятельности развивают культурную творческую активность школьников, дарят море положительных эмоций зрителям и родителям и конечно же знакомят с культурными основами родного края [4].

В высших учебных заведениях вопрос воспитания культурологической компетенции, включающей в себя мировоззренческие установки систему ценностей, толерантность, знание этнических и религиозных культур родной страны, сохранение культурной самобытности и так далее стоит особо остро, так как именно молодые люди 17-25 лет являются будущими управленцами нашей родины, и основой своего поколения. Для реализации данной компетенции в учебные планы включены такие курсы как:

- Основы Российской государственности знакомящая с основами функционирования России как цивилизации, знакомит с народами, проживающими на ее территории, с административно-территориальными субъектами, с промышленностью и т.д.;

- Философия. На основе знакомства с теоретическими концепциями различных философов, затрагивая вопросы онтологического и гносеологического содержания формирует мировоззренческие установки и ценности ориентиры [8];

- Культурология. Рассказывает об истории и теории культурных

явлений и событий, внедряет в сознание культурные формы. Знакомит с субкультурами и контркультурами, рассказывает основы традиционных, народных и элитарных культур и так далее.

- История религий России. Способствует пониманию представителей других вероисповеданий, воспитывает толерантное отношение к представителям иных культур. Объясняет то или иное поведение, связанное с религиозным учением;

- Добровольчество и служение. Воспитывает нравственные качества взаимоуважения, помощи, безвозмездному труду. Эти дисциплины учат добру, заменяя материальное – духовным.

- История, этика, эстетика и т.д.

Помимо представленных дисциплин, большое внимание уделяется воспитательной внеурочной работе, так, в рамках месячника оборонно-массовой и военно-патриотической работы маршала Г.К. Жукова, обучающиеся принимают участие в патриотических мероприятиях, возлагают цветы к вечному огню и памятникам героев, рассказывают стихи и исполняют песни военной тематики, отправляют письма на фронт, собирают гуманитарную помощь и многое другое [5]. Также участвую в организации и проведение вузовских, городских, краевых концертах и праздниках.

Отечественный и зарубежные историки, этнографы, философы и культурологи с большим интересом изучают историю, роли, задачи и функции праздничной культуры и праздника в целом. Праздничная культура и ее влияние на сохранение исторической памяти является буквально режиссерским инструментом, это способ, который работает. Праздничная культура и праздник как феномен общественной жизни, в той или иной мере присутствует в генетическом коде любого народа в любой точке планеты. Начиная с праздника урожая и обрядов жертвоприношения, заканчивая современными календарными праздниками, все это идет с человеческой историей с самого начала, с ее истоков. Праздник как день заслуженного отдыха, как обряд, как повод смены деятельности, как образ жизни – для всех он разный. В разных культурах понятие

праздника отличается, как и отличается степень его важности, но их наличие неоспоримо. Культурная ценность и историческая память праздника легко исчисляется нынешним отношением к нему, величиной празднования и массовостью. К примеру, фольклорные праздники в нашей стране, не отмечаются так широко как календарные. Масленица – праздник прощания с зимой и начала весны, пришедший к нам из восточнославянской культуры, не православный, но признанный церковью. Праздник отмечается достаточно широко и массово, народные гулянья на площади в течении недели, традиционные игры и забавы. Но если бы не специально организованные места и готовая программа, человек в обычной жизни не обратит внимания на данный праздник, не посчитает его поводом собраться с близкими и друзьями. Чего не скажешь, к примеру, о праздновании Нового года. Праздник абсолютно светский, календарный, не несущий под собой такой истории как фольклорные праздники, но более популярный среди населения. Отсутствие массовых новогодних гуляний, привычных детских утренников не станет поводом для отказа от семейного застолья, скорее наоборот, подкрепит чувство важности праздника [2].

Сохранение исторической памяти народа важная тема для общественности, воспитания и будущего страны. Государство всеми силами пытается укрепить и сохранить эту память. Выпускает гранты и программы, обеспечивает господдержку, ведет рекламную кампанию и подключает всевозможные ресурсы для популяризации данной темы. Еще одним инструментом является праздничная культура. Степень доверия народа к праздникам как таковым сильно перевешивает в сравнении с рекламой или лозунгами и призывами. Поэтому праздничная культура в силах рассказать о важности исторической памяти намного информативнее чем любой другой способ донесения информации. Праздник несет под собой позитив, зритель склонен к положительным эмоциям, он идет за ними и ради них. Речь не идет только о юморе или веселье. Праздник Великой победы над немецко-фашистскими захватчиками говорит о гибели миллионов людей, о лишениях и

страданиях, но еще говорит о подвиге и людях, которые знали, за что они отдают свою жизнь. Говорит о героях, о великом подвиге великих людей великой страны. Праздник со слезами на глазах, но он праздник, люди отдавшие свои жизни за мирное небо достойны памяти в человеческих умах. В этом и заключается историческая память народа [7]. В осознании зачем и почему были совершены те или иные действия, какие цели преследовали люди и ради чего они это делали. Мало знать только о наличие события. Это не культурная память, это фикция и притворство, как в случае с понятием «историческая память».

Праздничная культура как способ сохранения исторической памяти народа работает. Вызывая большее доверие и отклики зрителя, чем какие либо другие способы и попытки сохранения исторической памяти народа, праздничная культура в силах через искусство, облачить факты жизни в художественность. Что-то подвергается гротеску и усилению и в большей мере действует на сознание зрителя, а что-то намеренно нивелируется за ненадобностью. Праздничная культура как художественный фильм по документам и реальным фактам, рассказывает историю.

Таким образом, формирование культурологической компетенции важная задача не только представителей системы образования, но и работников досуговых учреждений, дополнительного образования и политических деятелей. Важно воспитывать молодое поколение с раннего детства, закладывать и формировать духовно-нравственные ценности, патриотизм, гражданскую ответственность, что несомненно ведет к сплочению народа и благоприятному развитию страны в целом.

### **Список литературы**

1. Бич Ю.Г. К вопросу о философии праздника / Ю.Г. Бич // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. - 2023. - № 1. - С. 80-81.

2. Бич Ю.Г. Некоторые аспекты преподавания в современном мире / Ю.Г. Бич // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-



преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. - 2022. - № 1. - С. 106-109.

3. Козлова И. В. Формирование культурологической компетенции учащихся как способ формирования и развития личности / И.В. Козлова // E-Scio. 2022. №3 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturologicheskoy-kompetentsii-uchaschihsya-kak-sposob-formirovaniya-i-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 25.04.2024).

4. Нехай В.Н. Трансформация исторической памяти современного общества в условиях глобализации / Нехай В.Н., Т.А. Самсоненко // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. - 2022. - № 1. - С. 133-136.

5. Плотников А.В. Театральная педагогика как основа формирования патриотизма / А.В. Плотников, Г.Г. Плотникова // В сборнике: Образ Родины: содержание, формирование, актуализация. Материалы VII Международной научной конференции. - 2023. - С. 443-447.

6. Плотникова Г.Г. Высшее образование в условиях глобализации: гуманитарный аспект / Г.Г. Плотникова // Современные социальные процессы в контексте глобализации. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Н.В. Миленьякая, Д.А. Скочилова. - 2022. - С. 47-56.

7. Самсоненко Т.А. Праздничная культура как способ патриотического воспитания молодежи / Т.А. Самсоненко, П.Н. Баландина // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2023. № 1. С. 161-164.

8. Тонковидова А.В. Универсальные компетенции: онтологическое основание и культурологические аспекты / А.В. Тонковидова, Е.А. Найденко // Культурная жизнь Юга России. - 2020. - № 2 (77). - С. 124-127.

## **1.4. Психолого-педагогические трудности современных подростков в условиях учебной деятельности<sup>4</sup>**

Подростковый возраст - период возрастания познавательной активности и расширения познавательных интересов. Главным общественным требованием к подростку становится овладение определенной суммой знаний, умений и навыков для того, чтобы в дальнейшем нести пользу обществу и успешно в нем адаптироваться. Это требование, включенное в более широкий контекст культурной традиции с высокой ценностью образования вообще, делает проблему учения, учебных достижений, успеваемости чрезвычайно важной в этом возрасте.

Проблеме успеваемости в подростковом возрасте отводится значительная роль, поскольку она носит социальный, психологический, медицинский и педагогический характер [3,4].

Данная проблема внимательно изучалась не только отечественными учеными, но и зарубежными [8,9], о чем свидетельствует большое число публикаций теоретического, эмпирического и практического характера, большая часть которых посвящена поиску причин, оценке эффективности предлагаемых программ помощи.

Важно не только говорить о психологических проблемах подростков, но и понимать причины их возникновения для того, чтобы данные трудности не переросли в нечто большее, чем есть в данный момент времени.

Подростки сталкиваются с самыми разнообразными трудностями, масштаб которых, в силу данного возраста, может представляться для них гораздо более разрушительным. Наиболее распространенные проблемы, с которыми сталкиваются подростки на сегодняшний день, включают в себя низкую самооценку, проблемы с выражением своих эмоций, давление со стороны сверстников и родителей, стресс из-за экзаменов и многое другое [1, 6].

Также этот период является трудным и в отношении учебных достижений. Пропадает интерес к учебе, неуспешное выполнение учебных заданий перестает

---

<sup>4</sup> Авторы раздела: Серегина Н.В., Мезенцева И.А., Зюзя А.А., Климовцова Н.А.

восприниматься как нечто огорчающее и трагическое. У многих подростков в это время снижается успеваемость [2,7].

Актуальность данного исследования заключена в важности выявления особенностей переживания психологических проблем подростками с разной успеваемостью в условиях учебной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о наличии связи между психологическими проблемами и успеваемостью у современных подростков.

Эмпирическое исследование проводилось на базе среднеобразовательных школ г. Брянска. В исследовании приняли участие учащиеся седьмых классов в количестве 115 человек, в возрасте 13-14 лет.

На первом этапе исследования нами были рассмотрены данные об успеваемости учащихся, полученные от их классных руководителей. Были представлены три уровня успеваемости: низкая, средняя и высокая.

Высокая успеваемость находится в диапазоне между 4,6 – 5 баллов; средняя (нормальная) – в диапазоне 3,6 – 4,5 баллов; низкая – от 2,6 до 3, 5 баллов. Учащиеся, у которых средний балл до 2,5 включительно, считаются неуспевающими, однако в нашем исследовании таких учеников не наблюдается.

Результаты анализа успеваемости учащихся седьмых классов показывали, что 24% человек имеют высокий уровень успеваемости, 12% – низкий и 64 % - средний. То есть, можно сказать, что большую часть испытуемых составляют учащиеся со средним уровнем успеваемости; совокупность учащихся с низкой и высокой успеваемостью равна  $\frac{1}{2}$  от нее.

Учащиеся с высоким уровнем успеваемости активны в работе на уроках, настойчивы в достижении цели, хорошо разбираются в изучаемом материале. Обучающиеся со средним уровнем успеваемости менее усердны и не так часто проявляют инициативу в ходе учебных занятий. Для подростков с низким уровнем успеваемости характерно халатное отношение к учебе, их оценки обычно находятся на удовлетворительном уровне.

Далее был подобран диагностический инструментарий для оценки

психологических особенностей изучаемого явления. В своем исследовании нами были использованы следующие психологические методики: методика самооценки школьных ситуаций Р. Кондаша, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн и методика «Психологические проблемы подростков» Л. А. Редуш [5].

Представим результаты диагностики, полученные в ходе проведения методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн. Данная методика позволяет выявить уровень самооценки испытуемого и уровень его притязаний. Это важно для исследования, так как именно в подростковом возрасте школьники сталкиваются с тем, что не могут адекватно оценить себя; зачастую, глядя на других людей, они начинают считать себя хуже других или наоборот. Все это может привести к большим психологическим проблемам [3].

В ходе статистической обработки данных выявлено среднее значение, равное 61,16 баллам, что соотносится с высоким уровнем самооценки. Более подробный анализ полученных данных позволяет говорить о том, что количество учащихся с низкой самооценкой составляет 12%, со средней – 32 %, с высокой – 24 % и с очень высокой – 32 %.

«Средний» и «высокий» уровни самооценки удостоверяют реалистичную (адекватную) самооценку. Подростки с такой самооценкой реально воспринимают свои возможности, понимают, на что они способны и на что – нет. Обучающиеся с адекватной самооценкой имеют широкое поле интересов, их активность направлена на активные виды деятельности и межличностные контакты. То есть, у 56% испытуемых реалистичная самооценка.

Очень высокой самооценка у 32% учащихся указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Заниженная же самооценка (недооценка себя) свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

Далее мы представим сравнительный анализ уровня самооценки и притязаний у учащихся с высокой и низкой успеваемостью (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования уровня самооценки и притязаний по методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (в %)

Уровень самооценки и притязаний	Кол-во учащихся с высокой успеваемостью (%)		Кол-во учащихся с низкой успеваемостью (%)	
	самооценка	притязания	самооценка	притязания
Очень высокий	42%	58%	0%	0 %
Высокий	33%	25%	0%	22 %
Средний	25%	17%	34%	66 %
Низкий	0%	0%	66%	22 %

Было выявлено, что 42% учащихся с высокой успеваемостью имеют очень высокую самооценку; 33% учащихся – высокую, и оставшиеся 25 % - среднюю. Учащихся, имеющих высокую успеваемость и низкую самооценку, не выявлено.

Также 66% учащихся, имеющих низкую успеваемость, демонстрируют и низкую самооценку; а остальные 34% - среднюю. Подростков, имеющих низкую успеваемость и высокую самооценку, не обнаружено.

С помощью данной методикой исследуется и уровень притязаний учащихся. Полученный средний балл, равный 78,36, соотносится с высоким уровнем притязаний. То есть, большинство испытуемых в нашей выборке, имеют как высокий уровень самооценки, так и высокий уровень притязаний.

В ходе исследования выявлено, что у 6% испытуемых - низкий уровень притязаний, у 30% - средний уровень и очень высокий, и у 34% - высокий.

Нормой, или реалистичным уровнем, притязаний считается «средний» и «высокий» уровни, иначе говоря, под данную категорию подходит 64% учащихся. Они имеют оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития.

Очень высокий уровень притязаний обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Нереалистический уровень притязаний часто свидетельствует о том, что школьник не умеет правильно ставить перед собой цели. Наличие нереалистического уровня притязаний может, таким образом, свидетельствовать о личностной незрелости. А заниженный уровень притязаний является индикатором неблагоприятного развития личности.

Результаты исследования уровня притязаний учащихся с высокой успеваемостью демонстрируют, что у 58% учащихся с высокой успеваемостью наблюдается очень высокий уровень притязаний, у 25% - высокий и у 17% - средний. Обучающихся, имеющих высокий уровень успеваемости и при этом низкий уровень притязаний, не обнаружено.

Также у 66% учащихся с низкой успеваемостью средний уровень притязаний, и по 22 % приходится на учащихся с высоким и низким уровнем. Подростков, имеющих низкую успеваемость и при этом очень высокий уровень притязаний, не выявлено.

Далее нами была проведена статистическая обработка полученных данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены следующие значимые корреляционные связи:

Между успеваемостью и самооценкой был получен коэффициент  $r = 0.294$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,05$ . Таким образом, чем выше успеваемость, тем выше самооценка.

Между успеваемостью и уровнем притязаний был получен коэффициент  $r = 0.36$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,05$ . То есть, чем выше успеваемость, тем выше уровень притязаний.

Между притязаниями и самооценкой был получен коэффициент  $r = 0.813$ ,

коэффициент значимый на уровне  $p = 0,001$ . То есть, между этими двумя факторами выявлена очень сильная корреляционная связь.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что школьная успеваемость подростка прямо пропорционально влияет на уровень его самооценки, а также существенно влияет и на уровень его притязаний.

На следующем этапе исследования проведена методика изучения самооценки школьных ситуаций Р. Кондаша. Данная методика позволяет выявить уровень школьной тревожности, что очень важно знать для нашего исследования. Школьная тревожность проявляется в виде повышенного беспокойства, неуверенности, волнении и эмоциональной нестабильности; невозможность проявить себя в полной мере, страх посещать школу и заводить новые межличностные отношения могут стать корнем новых психологических проблем школьника с повышенной тревожностью.

В ходе проведения этой методики можно выявить три уровня тревожности: высокую, среднюю и низкую. Высокой тревожности соответствует результат в 30 и более баллов; средней – в 20-30 баллов; низкой – результат ниже 20 баллов.

Полученный средний балл среди испытуемых равен 18, что соотносится с низкой тревожностью.

Результаты анализа данной методики демонстрируют, что у 60% учащихся низкий уровень тревожности, у 32% - средний и у 8% - высокий. Из этого следует, что для учащихся подросткового возраста нехарактерна высокая школьная тревожность, то есть большинство испытуемых имеют нормальный уровень тревожности, необходимой для адаптации к школьной жизни и продуктивной деятельности.

Те 8% испытуемых с высокой тревожностью испытывают эмоциональный стресс в ситуации проверки знаний и компетентности.

Причем из 8-ми % обучающихся с высокой тревожностью по 2,6% приходится на школьников с низкой, средней и высокой успеваемостью в равной степени.

Проведена статистическая обработка данных методики измерения

самооценки школьных ситуаций Р.Кондаша с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Значимые корреляционные связи выявлены не были. Это позволяет говорить о том, что уровень успеваемости подростка не влияет на уровень его тревожности, то есть исследуемые нами данные не зависят друг от друга. Как школьник с высокой успеваемостью может ощущать сильную тревожность, так и школьник с низкой, и наоборот.

Следующим этапом в нашем исследовании стало проведение методики «Психологические проблемы подростков» Л.А. Регуш, позволяющую понять с какими психологическими проблемами сталкивается подросток. Это могут быть проблемы, связанные со школой, с самим собой (своим «Я»), с развитием общества и другие.

Проведен сравнительный анализ проблем, тревожащих подростков с высокой, средней и низкой успеваемостью. Результаты исследования ведущих проблем учащихся представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты методики «Психологические проблемы» Л.А. Регуш у учащихся с высокой успеваемостью (высокие показатели по шкалам)

Проблемы	Б	Р	Ш	О	Я	Д	З	РО
	Кол-во испытуемых							
у учащихся с высокой успеваемостью	0%	0%	8%	0%	8%	0%	0%	0%
у учащихся со средней успеваемостью	0%	3%	3%	0%	6%	3%	0%	25%
у учащихся с низкой успеваемостью	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Условные обозначения: Б – будущее; Р- родители; Ш – школа; О – общение со сверстниками; Я – свое «я»; д – досуг; З – здоровье; РО – развитие общества.

Из представленной таблицы мы видим, что среди учащихся с высокой успеваемостью преобладает озабоченность двумя проблемами: школой – 8% учащихся и своим «я» - 8 %. По всем остальным шкалам данные учащиеся не продемонстрировали высокие показатели.



Учащиеся, обеспокоенные проблемами, связанными со школой, испытывают тревогу при проверке знаний, общении с одноклассниками и учителями, даже простое пребывание в учебном заведении может вызывать у них негативные эмоции.

А учащиеся, которые волнуются о своем «я», беспокоятся о своих недостатках; их волнует то, как их видят другие, а также как они сами себя ощущают.

Также нами рассмотрены проблемы учащихся, которые их волнуют в меньшей степени (Таблица 3).

Таблица 3

Результаты методики «Психологические проблемы» Л.А. Редуш  
(низкие показатели по шкалам)

Проблемы	Б	Р	Ш	О	Я	Д	З	РО
	Кол-во испытуемых							
у учащихся с высокой успеваемостью	25%	50%	50%	25%	25%	42%	42%	0%
у учащихся со средней успеваемостью	13%	31%	12%	47%	16%	41%	41%	6%
у учащихся с низкой успеваемостью	0%	17%	17%	17%	33%	17%	17%	34%

Условные обозначения: Б – будущее; Р- родители; Ш – школа; О – общение со сверстниками;

Я – свое «я»; д – досуг; З – здоровье; РО – развитие общества.

Из таблицы 3 мы видим, что проблемы, которые в меньшей мере волнуют учащихся с высокой успеваемостью, являются проблемы с родителями (50%) и школой (50%). Далее по 42% учащихся не обеспокоены проблемами с проведением досуга и со здоровьем. А по 25% - проблемами с будущим, общением со сверстниками и своим «я». Любопытно то, что среди учащихся с высокой успеваемостью, нет ни одного человека, которого бы не волновали проблемы развития общества, иначе говоря, проблемы, касающиеся актуальных мировых событий.

Возвращаясь к проблемам, которые не тревожат подростков с высокой

успеваемостью, мы видим, что половину из них не беспокоят проблемы, связанные с родителями и школой. То есть, мы можем предположить, что положительная успеваемость подростка способствует налаживанию взаимоотношений между родителем и ним, отчего у последнего нет ярко выраженного страха или опасения своих родителей, их гнева, общения с ними.

Что касается проблем, связанных со школой, то 50% не испытывают никакой тревоги касательно обучения, возможно, из-за того, что они быстрообучаемы и не имеют проблем с усвоением нового материала, следовательно, и с учителями тоже.

Далее 42% данных учащихся не имеют проблем с проведением досуга, а также своим здоровьем. У них есть свое видение отдыха, они знают, чем себя занять, а их здоровье можно назвать отличным.

Подводя итоги изучения психологических проблем, волнующих подростков с высокой успеваемостью, мы делаем вывод, что для данной группы ведущими являются «школа» и «свое «я»», в то время как такие проблемы, как «родители» и «школа» (для другой группы отличников) не представляет для них повода для беспокойств.

Анализ данных у учащихся со средней успеваемостью демонстрирует что больше всего таких подростков тревожат проблемы развития общества (25%). То есть, они беспокоятся о том, что происходит в мире на данный момент времени. Любопытно то, что только учащиеся со средней успеваемостью имеют высокие показатели озадаченности данной проблемой. Также их волнуют проблемы своего «я» (6%). Как уже было сказано выше, их беспокоит то, что они из себя представляют, как себя ведут. Подростков со средней успеваемостью в равной мере волнуют проблемы с родителями, школой и проведением досуга (по 3%). Стоит сказать, что эти данные вполне типичны для подросткового возраста, когда в период взросления возникают конфликты с родителями; учеба отходит на второй план, потому возможны конфликты и с учителями; школьники больше сосредоточены на том, как отдохнуть и чем заняться после уроков в свободное время.

По шкалам «будущее», «общение со сверстниками» и «здоровье» высоких показателей не обнаружено.

По табличным данным (таблица 2, таблица 3) мы видим, что учащихся со средней успеваемостью меньше всего беспокоят проблемы общения со сверстниками (47%), проблемы проведения досуга (41%) и своего здоровья (41%). Для данных подростков не характерно тревожиться о том, что о них подумают другие люди. Проведение досуга также не имеет для них большего значения, возможно, из-за того, что обычно у школьников со средней успеваемостью меньше времени уходит на подготовку к школе, отчего у них больше свободного времени.

Помимо этого, видно, что 31% испытуемых не испытывает трудности в общении с родителями; 16% - в понимании и принятии своего «Я»; 13% учащихся мало заботит свое будущее, а 12% - школа.

По шкале «развитие общества» 6% данных учащихся не озабочены данной проблемой.

Подводя итоги исследования полученных результатов, мы можем сказать, что больше всего школьников со средней успеваемостью волнует развитие общества, в то время как общение со сверстниками для них не представляет особой проблемы.

Анализ данных (таблица 2, таблица 3) психологических проблем учащихся с низкой успеваемостью показывают, что только проблемы с будущим вызывают тревогу у 17% учащихся. Подростков беспокоит их дальнейшая жизнь после школы, перспективы поступить в университет или устроиться на хорошую работу. Они переживают за свое будущее. Данную группу испытуемых в меньшей мере волнуют «развитие общества» (34%) и озабоченность своим «я» (33%). Такие актуальные проблемы в нашем обществе, такие как терроризм, плохая экология и другие, не доставляют им сильного беспокойства, точно так же, как и свои недостатки. Учащихся с низкой успеваемостью не переживают о том, как они себя ведут, верно ли поступают, как их оценивают окружающие люди; что они из себя представляют.

Стоит отметить, что 17% подростков с низкой успеваемостью не особо озабочены такими проблемами как «родители», «школа», «общение со сверстниками», «досуг» и «здоровье». Так же таких учащихся не сильно волнует учеба, ситуации проверки знаний, получение хорошей отметки. В то же время они не испытывают серьезных проблем в общении со сверстниками, умеют находить общий язык с другими людьми, знают, как вести себя в разных ситуациях.

Однако любопытно то, что по шкале «будущее» нет ни одного учащегося с низкой успеваемостью, которого бы не тревожила данная проблема. Мы также знаем, что это единственная шкала, по которой данные подростки получили высокие показатели.

Подводя итоги исследования данных психологических проблем, мы можем сделать вывод, что проблемы, связанные с будущим, тревожат школьников с низкой успеваемостью больше всего, в то время как проблемы развития общества – меньше всего.

Проведем сравнительную характеристику трех групп на основе полученных данных. Полученные результаты ясно показывают, что учащиеся с низкой успеваемостью гораздо более сильно переживают о своем будущем, нежели чем учащиеся с высокой успеваемостью. То же самое касается и проблем, связанных с родителями, своей семьей. Мы видим, что разница между озабоченностью данной проблемой между подростками с низкой, высокой и средней успеваемостью очень велика. Однако подростки с высокой успеваемостью, в отличие от другой группы подростков, больше переживает об учебе в школе, а также о том, кем они себя видят, оценивают себя.

По шкале «развитие общества» высокий уровень беспокойности данной проблемой показывают учащиеся со средней успеваемостью.

А анализ данных по шкале «будущее» может сказать, что подростки с высокой успеваемостью беспокоятся о будущем гораздо меньше. Также школьники с высокой успеваемостью менее тревожатся из-за родителей и школы, в отличие от школьников с низкой и средней успеваемостью. Возможно,

что именно низкая успеваемость и является причиной, по которой у школьников с низкой успеваемостью возникают проблемы в этих двух сферах.

Подростки со средней успеваемостью меньше беспокоятся о том, как им общаться со сверстниками. Хотя стоит уточнить, что, исходя из полученных ранее результатов, высоких показателей озабоченностью данной проблемой нет ни одной из исследуемых групп.

Обучающиеся с низкой успеваемостью менее озабочены тем, как они себя оценивают и что из себя представляют, в отличие от подростков с высокой и средней успеваемостью. Их не так сильно заботит своя личность, недостатки и достоинства, способности и навыки, которыми они обладают. Они не склонны к рефлексии, к самоанализу.

Шкалы «досуг» и «здоровье» находятся на одном уровне у учащихся с высокой успеваемостью, у учащихся с низкой и у учащихся со средней. Причем о своем досуге и здоровье подростки с отличной успеваемостью беспокоятся меньше, чем подростки других групп, хотя процентное соотношение подростков с высокой успеваемостью и средней близко по значению.

Также мы можем заметить, что значительное количество подростков с низкой успеваемостью, которые не беспокоятся о развитии общества, по сравнению с учащимися, для которых характерна высокая успеваемость. Возможно, это связано с тем, что учащиеся с высокой успеваемостью более хорошо осведомлены о разных сферах современной жизни, об изменениях, происходящих, и понимают, какие проблемы это может принести им и другим людям в будущем.

После представленного выше сравнительного анализа нами была проведена статистическая обработка данных методики с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены значимые корреляционные связи:

Между успеваемостью и проблемами со школой был получен коэффициент  $r = - 0,346$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,05$ . Таким образом, чем ниже успеваемость подростка, тем больше его волнуют проблемы

со школой.

Между «будущим» и «общением со сверстниками» был получен коэффициент  $r = 0,402$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,01$ . Таким образом, чем больше подросток озабочен своим будущим, тем больше его волнуют взаимоотношения со сверстниками.

Между «будущим» и проблемами, связанными со своим «я» был получен коэффициент  $r = 0,778$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,001$ . Таким образом, чем больше подростка беспокоит свое будущее, тем больше его волнуют свое «я».

Между проблемами, касающимися своего «я» и озабоченностью развития общества был получен коэффициент  $r = 0,532$ , коэффициент значимый на уровне  $p = 0,001$ . Таким образом, чем больше подросток озабочен самим собой, тем больше его волнуют проблемы в обществе.

Подводя итог всему вышесказанному, можно говорить о подтверждении ранее выдвинутой гипотезы: о связи между психологическими проблемами современных подростков с разной успеваемостью. Наблюдается корреляция между уровнем успеваемости и самооценкой, и притязаниями, а также успеваемостью и проблемами, касающимися школы. Кроме того, исходя из проведенного сравнительного анализа в методике «Психологические проблемы» Регуш, мы видим, что существуют различия между проблемами, волнующих подростков с высокой и низкой успеваемостью.

На каждом периоде жизни человек сталкивается с различными, присущими только данному возрасту, проблемами, однако именно в подростковом возрасте все трудности переживаются гораздо серьезнее. Физические изменения и изменения во внутреннем мире становятся причинами множества психологических проблем, с которыми подростку необходимо справляться. Снижению успеваемости в подростковом возрасте способствуют различные психологические проблемы учащегося, вот почему необходимо рассматривать психологические проблемы подростка и его успеваемость в комплексной системе.

Именно комплексный подход к изучению психолого-педагогических проблем через изучение внешних стрессоров и переживаний их воздействия является одним из перспективных исследовательских направлений.

### Список литературы

1. Бакшиханова, С. С. Влияние самоотношения подростков на переживание психологических проблем / С. С. Бакшиханова, Д. Ветошникова // Современная школа России. Вопросы модернизации. – 2021. – № 3-2(36). – С. 100-103. – EDN TRQSVV.

2. Ковалевская, А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // А.В. Ковалевская / Научно-методический электронный журнал “Концепт”. - 2015. - № S1. - С. 126-130.

3. Лада, А. Е. Проблемы подростков современной России / А. Е. Лада. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 20 (258). – С. 443-446. – URL: <https://moluch.ru/archive/258/59066/> (дата обращения: 30.05.2024).

4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. М., 2002. – 456 с. ISBN: 5-7695-0408-0

5. Регуш, Л.А. "Психологические проблемы подростков". Стандартизированная методика [Текст]: научно-методические материалы / Л. А. Регуш [и др.] ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. - 34 с. : табл.; 20 см.; ISBN 978-5-8064-1793-1.

6. Слободская, Е. Р. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков / Е. Р. Слободская, М. В. Сафронова, О. А. Ахметова // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 2. – С. 70-79. – EDN JXDPSV.

7. Столповская, О. Н. Комплексное изучение типичных причин неуспеваемости младших подростков / О. Н. Столповская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1(65). – С. 119-122. – EDN OPXSIL.

8. D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 11-27. ISBN: 10-1037-10805-001.

9. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurements: Daily hassles and uplifts versus major life events // *Journal of Behavioral Medicine*. 1981. Vol. 4. P. 1-39.



## **1.5. Дегуманизация образования и причины трагедии Колумбайна в книге воспоминаний Сью Клиболд «Дневник матери»<sup>5</sup>**

Трагедия в старшей школе Колумбайн в 1999 году парадоксальным образом ознаменовала вступление педагогики, психологии, школьных образования и воспитания в новый век, поставив весь комплекс психолого-педагогических наук и практику школьного образования перед принципиально новым и опасным вызовом. Собственно учителя, наставники, психологи, правоохранители, родители школьников и родственники перед лицом прямой и очевидной угрозы жизни и здоровью обучающихся оказались поставлены перед необходимостью немедленно найти механизмы противодействия деструктивному и агрессивному поведению школьников, перед обязанностью оперативно и точно выявлять симптомы зарождения идеи скулшутинга и подготовки к террористическому акту в школе. Трагедия в школе Колумбайн Хай не только показала полную неготовность образовательной системы противостоять террору со стороны учеников и предупреждать его, но и вскрыла глубокие социальные противоречия, дегуманизацию общественных отношений и кризисное состояние общественной морали. Эрик Харрис и Дилан Клиболд хладнокровно расстреляли на лужайке перед школой и в библиотеке 12 учеников и одного учителя, ранили 23 человека, причем, на дальнейшую жизнь выживших, как пострадавших, так и ставших свидетелями нападения, чудовищная бойня в школе, разумеется, оказала существенное влияние: тяжело раненый Ричард Кастальдо остался парализованным, Грег Барнс, на глазах которого Дилан и Эрик расстреляли его друга, спустя некоторое время после трагедии совершил суицид, покончила с собой мать Анны Хокхальтер, получивший четыре ранения и чудом выжившей; у части учеников, ставших свидетелями происходящего, развился посттравматический синдром, который привел впоследствии к алкогольной или наркотической зависимости, Остин Юбенск, ставший свидетелем расстрела своего друга, много лет страдал от наркотической зависимости и умер от передозировки в 2019 году.

---

<sup>5</sup> Автор раздела: Погребная Я.В.

Парадоксальным образом, несмотря на чудовищные последствия бойни в школе Колумбайн Хай, общественное мнение, равно, как и некоторые его лидеры, особенно в молодежной среде, далеко неоднозначно оценило поступок Дилана и Эрика. Известный певец Мерлин Мэнсон (его влиянием расследователи пытались объяснить поступок Эрика и Дилана, что привело фактически к приостановке карьеры певца) в интервью, фрагменты которого приводятся в фильме Майкла Мура «Боулинг для Колумбины» (2002), на вопрос о том, что бы он сказал детям из Колумбайн (и палачам и их жертвам), ответил, что он бы их выслушал, то есть сделал то, что не сделал в Колумбайне никто [8]. Репэр Bones в 2014 году выпустил альбом TEENWITCH, где в нескольких треках поет от лица Эрика и Дилана, обращаясь к слушателям, которые не захотели стать парням друзьями и поэтому поплатились [12]. Для мемориала жертв стрельбы в школе Колумбайн первоначально было изготовлено 15 крестов, два из которых предназначались для Эрика Харриса и Дилана Клиболда, совершивших самоубийство после расстрела учеников. На крестах Эрика и Дилана появились надписи «Я прощаю тебя», «Зачем?», 79-летний житель Денвера Джин Карни написал на кресте Клиболда: «Может, Бог пощадит твою душу. Сожалею, что мы все тебя подвели», а 29-летняя Мелисса Мак-Брайд написала на кресте Харриса: «Он всё ещё ребёнок Бога и любви» [11]. Кресты Эрика и Дилана были некоторое время частью мемориала, но позже удалены навсегда, в первую очередь, в ответ на протесты родителей погибших учеников, которые регулярно уничтожали кресты убийц. Расстрел в школе Колумбайн вызывал широкий резонанс в молодежной среде, который вскоре вылился в международное социальное движение «Колумбайн», Эрик Харрис и Дилан Килболд приобрели статус культовых фигур [9, С. 2]. Причины формирования деструктивного поведения в молодежных субкультурах, обращения стрелков в школе Колумбайн в объекты для подражания и поклонения носят комплексный характер, они лежат, как в области психологии и психиатрии, так и в конкретных социально-исторических противоречиях, определяющих кризис гуманизма и морали в современном обществе. Выявляя причины обращения к деструктивным

молодежным субкультурам, исследователи подчеркивает сложности социализации молодежи, отсутствие уверенности в завтрашнем дне, отсутствие гарантий для профессиональной или духовной реализации. «В силу разных причин, институциональные каналы самореализации, связанные с общественно полезной деятельностью, доступны не для всей молодежи», – подчеркивают Н.И. Дунаева, Ю.М. Баранова, Т.В. Филина [3, С. 354].

Международное движение «Колумбайн», представители которого совершают или готовы совершить террористические акты, при этом выступает «прежде всего интернет-сообществом, действующим в различных странах и оправдывающим противоправную практику скулшутинга» [6, С. 54]. В России, согласно закону от 28 декабря 2013 года, немедленной блокировке подлежат сайты экстремистского содержания, 2 февраля 2022 года Верховный суд признал террористическим движение «Колумбайн». Однако, несмотря на постоянный мониторинг соцсетей, согласно подсчетам издания «Сноб», несмотря на принятые в 2018 году дополнительные ограничения интернет-контента экстремистского содержания, в 2018 году на сайтах, посвященных скулшутингу, состояло 30 000 человек [4]. Согласно криминальным сводкам МВД в 2023 году в 12 регионах России выявлено 15 происшествий, совершенных под влиянием движения «Колумбайн» [1]. Стрельба гимназии № 5 г. Брянска 7 декабря 2023 года показала, что меры исключительно ограничительного характера не могут решить возникшей проблемы, поскольку движение «Колумбайн» носит социальный характер и детерминировано социально-историческими причинами: социальными расслоением и неравенством, недоступностью желаемого проекта будущего, неравенством возможностей молодых людей, принадлежащих к разным имущественным слоям. Вместе с тем, исследование философских взглядов, эстетических предпочтений, культуры и психологии представителей движения будет способствовать как профилактике преступлений скулшутинга, так предупреждению психической аберрации молодых людей и подростков, страдающих от буллинга или социальной несправедливости. В этой связи особый интерес приобретает книга матери Дилана Клиболда – Сью Клиболд

«Дневник матери» (2016), переведена на русский язык и опубликована издательством «Аст» в 2017 году [5]. Именно воспоминания Сью Клиболд, которая стремится найти в прошлом тревожные звоночки, указывающие на депрессию или психическое нездоровье сына, выступают предметом исследования в настоящей статье.

В книге Сью Клиболд воспоминания чередуются с записями из собственного дневника и дневника Дилана, интервью с журналистами и психологами, свои рассуждения Сью подкрепляет ссылками на труды известных психологов и психиатров. Такое построение воспоминаний Сью направлено на то, чтобы убедить читателя в достоверности приводимых дневниковых записей и наблюдений за сыном. В достоверности дневника Дилана не приходится сомневаться: через 6 лет после трагедии полицейские вернули найденные в комнате Дилана записи, которые он не успел или не захотел уничтожить, его семье. Подлинность воспоминаний и дневниковых записей Сью подтверждает известный американский психолог и публицист Энрю Соломон, который в процессе работы над книгой «Далеко от яблони. Родители и дети в поисках своего «Я»» (2012) о родителях детей с физическими недостатками и психическими отклонениями, встречался со Сью, причем, преодолевая некоторое предубеждение, будучи уверенным, что он встретит недобросовестных родителей, воспитавших чудовище. Эндрю Соломон не только преодолел свое предубеждение, познакомившись с родителями Дилана, но и убедился, что формула «неблагополучная семья – причина преступлений сына, преступление детей – вина родителей» в данном случае не срабатывает. Именно Э. Соломон написал предисловие к книге Сью Клиболд, в котором подчеркнул значимость воспоминаний Сью: «Всем нам приходится переживать потери, но утрата Сью накатывалась на нее бесконечными волнами горя: вначале она потеряла самого мальчика, потом – тот образ сына, который у нее был, затем – возможность оправдывать себя из-за того, что не знала о его темной стороне, затем – перестала осознавать себя кем-то, кроме как мать убийцы, и, наконец, потеряла фундаментальную веру в то, что в основе жизни лежит

логика, что если ты будешь поступать правильно, то сможешь избежать печальных последствий» [5,С.9]. Сью прослеживает жизнь своего сына с раннего детства до трагического утра 20 апреля 1999 года, не для того, чтобы найти ему оправдание, не для того, чтобы отречься от сына и ненавидеть память о нем, причина того, что Сью решилась написать книгу в том, что она хочет обратить внимание родителей на те тайные стороны жизни детей, которые невозможно распознать обычными педагогическими методами и приемами, которые не становятся яснее после откровенной беседы, которые требуют других средств и способов для распознавания.

Дилан не был ребенком, испытывающим дефицит внимания в семье, семья Дилана не вела аморальный или богемный образ жизни. Напротив, дед Сью – известный филантроп – отдал все свое немалое состояние еврейской общине, а внучке оставил только старый дом, нуждающийся в постоянном ремонте. К этим ремонтным работам отец Дилана Том постоянно привлекал и самого Дилана и его старшего брата Байрона. Том и Сью познакомились в церкви, и каждое воскресенье Том ходил с детьми в церковь. Том придерживался консервативных взглядов, даже в одежде придерживался стиля 50-ых годов. Дилан не был избалованным ребенком: с 14 лет он подрабатывал в пиццерии «Блэкджек», он сам собрал свой первый компьютер, полностью оплачивал свои собственные траты, лишь иногда обращаясь к родителям, в частности, накануне выпускного вечера: Сью была рада, что Дилан вообще решил пойти на выпускной, что выполнила его просьбу.

У Дилана были друзья помимо Харриса, Дилан не был изгоем в школе, он принимал участие в школьных спектаклях как мастер по свету и спецэффектам. Хотя уже после трагедии ученики вспоминали факты буллинга, а Сью вспоминает, как просматривала пленку с записью из школьного коридора и увидела, как Дилан идет, неся в руках очевидно что-то хрупкое, кто-то сильно толкает его в левую руку, Дилан морщится, но никак не реагирует, из чего Сью приходит к заключению, что подобное происходило систематически, несколько поспешному и чересчур обобщенному. Сью вспоминает, что спрашивала

Дилана, когда тот сказал, что его друг Эрик живет в аду, не испытывает ли он таких же затруднений, на что сын ответил, что с его ростом – 195 см – вряд ли кто-то даже из спортивной элиты осмелится его тронуть. Вполне возможно, что Дилан мог переживать стресс при переходе в старшую школу, к тому же он потерял статус одаренного ученика, но он был по-прежнему силен в математике, два колледжа в Аризоне ответили согласием на его зачисление, посетив один из них Дилан принял решение об отъезде из дома после окончания школы. Однако внезапная болезнь и дорогостоящая операция Тома пошатнули материальный статус семьи: вопрос о том, сумеют ли Клиболды оплачивать учебу Дилана в колледже обсуждался на протяжении учебы Дилана в выпускном классе. Дилан не мог не знать об этих затруднениях.

Были и другие симптомы, которые в ряде современных исследований идентифицируются как признаки «колумбайнера»: отчужденность, отсутствие интереса к учебе, пропуски занятий, замкнутость [7, С. 6]. Учитель математики накануне трагедии сообщил родителям Дилана о его многочисленных пропусках, которые могут помешать усвоить программу и поступить в колледж. Сью и Том встретились с учителем, а Дилан пообещал наверстать упущенное и в самом деле, стал посещать занятия. Вообще Дилан за несколько месяцев до трагедии стал удивительно сговорчивым и неконфликтным: Сью вспоминает, как во время последней поездки с родителями по просьбе отца он снял свою любимую, специально перешитую матерью кепку в буфете отеля и сказал Сью, что не стоит заострять на этом внимание. Между тем школьные учителя обращали внимание на некоторые странности в поведении Дилана: учительница английского языка пригласила Сью, поскольку ее тревогу вызвало сочинение Дилана, но Сью не смогла его увидеть: сочинение забрал школьный психолог, который поговорил с Диланом и сообщил, что поводов для беспокойства нет, а сам Дилан умело ушел от разговора о сочинении. Сью прочитает это сочинение уже после трагедии: в нем Дилан будет описывать, как человек в длинном черном плаще (такой плащ Том подарил сыну на Рождество) расстреливает людей. Аналогичное сочинение, но уже от лица пули написал и Эрик Харрис, оно было

зачитано в классе, и ученики нашли его смешным и пародийным. Позже школьный психолог будет корить себя за невнимательность.

Дилан и Эрик все время находились под контролем учителей, психологов, полицейских, работающих с правонарушениями малолетних: в 1998 году Клиболд и Харрис попытались ограбить грузовик, их быстро поймали и отправили на программу перевоспитания: Дилан и Эрик посещали психолога, слушали лекции. Родители постоянно проверяли комнату Дилана: был период, когда он курил марихуану и пробовал алкоголь. Когда Дилана и Эрика досрочно освободили от посещения курсов за хорошее поведение, Клиболды возражали, считая, что Дилан должен пройти курс перевоспитания до конца. Сью стремилась пресекать любые проявления черствости или неуважения со стороны Дилана: еще в младшей школе учила сочувствовать проигравшей команде, если бейсбольная команда Дилана выиграла. В старшей школе учительница по английскому рассказала Сью и Тому, что весь класс, включая Дилана, смеялся над ее любимой песней «Четыре сильных ветра» И. Тайсона – классикой канадского фолка и кантри. Сью задело то, что сын демонстрирует пренебрежение к чужим интересам: дома Дилан вместе с родителями вновь послушал эту песню и в конце концов согласился с тем, что она неплохая.

Сью не допускала мысли, что Дилан что-то скрывает или не договаривает, она прислушивалась к замечаниям и рекомендациям учителей и психологов, вела с сыном беседы о том, как следует относиться к другим людям, брала его с собой на работу (Сью работала с инвалидами), чтобы научить сына принимать другого человека, быть толерантным. Возможно поэтому неожиданная покладистость сына не смутила ни мать, ни отца, которые отнесли его бесконфликтность к проявлению взросления, не подумав, что Дилан таким образом может что-то скрывать. Для Сью и Тома события 20 апреля 1999 года в школе Колумбайн стали полной неожиданностью, равно как и дневник Дилана, который убедил их в том, что они совсем не знали своего сына: в дневнике и так называемых «подвальных пленках» (видео, которые Эрик и Дилан снимали за два месяца до стрельбы в школе, перечисляя имена тех, кого они убьют) родители увидели

другого Дилана, о существовании которого не догадывались. Сью, вспоминая поведение Дилана, ищет в нем проявление депрессии или психического расстройства (некоторые симптомы были: в поездке с родителями Дилану в ресторане показалось, что парни за соседним столом над ним смеются, его расстройство было так велико, что родители были вынуждены увести его из ресторана, хотя Сью, уходя, внимательно наблюдала за ребятами, и убедилась, что до Дилана им нет ровно никакого дела). Для Сью важно показать родителям симптомы деструктивного поведения, чтобы те смогли вовремя принять меры, но паранойя Дилана, скорее всего, была вторичной по отношению к плану расстрела учеников в школе, к которому Харрис и Клиболд готовились несколько месяцев.

Сью после просмотра «подвальных пленок» уже после расстрела в школе и самоубийства сына открывает для себя того Дилана, которого она никогда не знала: «Сочувствие ему было совершенно чуждо... он использовал расистские, унижающие выражения,» – пишет Сью, и с удивлением добавляет: «Их никогда не слышали в нашем доме» [5,С.177]. Чудовищная, деструктивная сторона личности сына, открывшаяся Сью после просмотра пленок, заставляет ее задуматься над причинами появления этой темной стороны в личности сына. Сью выдвигает следующие причины:

- буллинг;
- школьная культура;
- пренебрежение родительскими обязанностями;
- милитаризация американской молодежной культуры [5, С. 177].

Вспоминая свое невнимание к странностям в поведении сына, Сью склонна винить себя в произошедшей трагедии, но, анализируя путь Дилана к убийству, Сью убеждается, что травля Дилана в школе могла сыграть не менее значительную роль. Сью отмечает странный эффект трагедии в школе Колумбайн Хью: «Мы с Томом получали леденящие душу письма от одиноких детей, которые восхищались Диланом и тем, что он сделал. Взрослые, над которыми издевались, когда они были детьми, писали нам, чтобы сказать, что



могут понять и мальчиков, и их поступки. Девочки забрасывали нас любовными письмами. Молодые люди оставляли на нашем автоответчике сообщения, где называли Дилана героем и даже богом. После пробной работы в исправительном центре для молодых преступников я узнала, что некоторые заключенные мальчики радовались, когда смотрели телевизионные репортажи из разрушенной школы. Видеозаписи, которые сделали Дилан и Эрик, просочившись в средства массовой информации, стали бы знаменем всех детей, над которыми издевались в школе» [5, С. 247]. Наблюдения Сью очень важны для понимания истоков Колумбайна как международного социального движения.

Признания Дилана в дневнике свидетельствуют о суицидальных наклонностях, глубокой неудовлетворенности собой: «Оооо, Господи, я хочу умереть тааааак ужасно... такой грустный, брошенный, одинокий, неизлечимый я чувствую я есть... это несправедливо, НЕСПРАВЕДЛИВО!!! Подводя итог моей жизни... самое жалкое существование за всю историю» [5, С. 255]. Если Харрис называл себя Богом, который вправе решать, кому жить, а кому умереть, то Дилан еще за два года до трагедии думал о самоубийстве (Нужно заметить, что Сью очень не нравилась дружба Дилана с Эриком, и она помогала сыну некоторое время избегать общения с Эриком). Ни старший брат, ни мать с отцом, ни друзья не приносили Дилану избавления от одиночества. И дело не только в неразделенной любви, в которой Дилан признается в дневнике: Дилан не видит своего места в жизни, не понимает, зачем ему продолжать жить. Эндрю Соломон в предисловии к книге Сью Клиболд прибегает к символическому обобщению: «Эрик был несостоявшимся Гитлером, Дилан – Холденом Колфилдом» [5, С. 11]. Герой романа Дж. Селинджера «Над пропастью во ржи» Холден Колфилд испытывает мучительное чувство собственной неуместности: он не хочет жить той взрослой жизнью, которую ведут успешный бизнесмен, его отец, голливудский сценарист, его старший брат, он ищет способ прожить осмысленную, важную и нужную для кого-то жизнь, мечтая, то сбежать и жить с подругой в уединенной хижине в лесу (что накануне появления движения

хиппи было вполне актуальным), то уехать в неизвестность с сестренкой Фиби. Холден видит фальшь и лицемерие окружающих взрослых, видит, что жизнь ради успеха и денег разрушает талант, по крайней мере, он считает, что именно это произошло с братом-писателем в Голливуде, Холден мечтает о другом взрослении, таком примеров которого действительность ему не дает. Сравнение Дилана с Холденом очень важно для понимания состояния Дилана: он взрослеет, но не знает, какой жизни он хочет, какую сможет вести, к какой готов. Учителя, психологи, родители внимательны к нему, но рассуждают о текущих проблемах, а будущее связывают только со стереотипным решением – поступлением в колледж, которое из-за материальных затруднений в семье долго было для Дилана под вопросом, поэтому даже этот стандартный вариант будущего не был для Дилана очевидным.

Однако не только неопределенность будущего могла быть причиной деструктивных поступков Дилана. В своем дневнике он удивительно точно определяет причину своих одиночества и депрессии: «Когда я нахожусь в своей человеческой форме и знаю, что собираюсь умереть, на всем вокруг возникает налет незначительности» [5, С. 256]. И далее Дилан выражает свою мысль еще более отчетливо, говоря, что он «сделан человеком, без возможности БЫТЬ человеком» [5, С. 256]. Ни учителя, ни родители, ни психологи, ни друзья не научили Дилана быть человеком. Прагматические цели школьного образования, ориентированные на получение конкретного результата: продолжение учебы в колледже, не предусматривали актуализации гуманистического, созидательного потенциала получаемых знаний. Показателен пример с анализом сочинений по английскому языку: если убийство описано от лица пули, как это было в сочинении Эрика Харриса, то можно отнести к его работе, как к оригинальной и креативной, если все же убийцей выступает человек (как было описано в сочинении Дилана), то это повод для некоторой тревоги, по крайней мере, для обращения к психологу. При этом предметом рассуждений учителя не выступает недопустимость мысли об убийстве, непререкаемая ценность человеческой жизни, собственно нравственный аспект содержания сочинений. Сочинение

Дилана было криком о помощи: Дилан публично признался в своем намерении, даже надел на убийцу в сочинении такой же плащ, как у себя. Дилан искал возможности быть услышанным, искал того, кто смог бы его остановить. Однако сочинение было отправлено к психологу на предмет анализа душевного состояния ученика Дилана Клиболда, а тот счел его фантазией, свидетельствующей о поиске нового окружения, и не нашел поводов для беспокойства. Поскольку в качестве основной цели образования в школе не выдвигалось формирование нравственных идеалов, устойчивой жизненной позиции, основанной на осознании приоритета гуманистических ценностей, ученики ориентировались на достижение ближайших прагматических целей – поступлении в колледж, спортивных достижениях. Возможно, именно отсутствие моральных ценностей в системе школьного образования привело Дилана к дезориентации и потерянности, которые стали подходящим фундаментом для созревания ненависти и идеи мести несовершенному миру. Как справедливо указывает, анализируя причины появления русского Колумбайна, М.Н. Сипягина: «Высокий уровень образования, воспитания, культуры, эрудиции – это наилучшая превентивная мера для профилактики девиантного поведения» [10, С. 156].

Сью подчеркивает в книге ранимость и мнительность Дилана, но не указывает на то, что эти качества были предметом обсуждения с ней или с психологом с целью определить истинные масштабы и значимость того или иного события: например, однажды Дилана и Эрика вымазали в кетчупе, например, однажды Дилан посягнул на святая святых американской школы – личную собственность учеников, их приватное пространство – школьные шкафчики, взломав шкафчик обидчика, который дразнил Дилана, за что последний был на четыре недели отстранен от занятий. Заботясь о приватности собственности школа и семья вовсе не заботились о приватности частной жизни: все поступки Дилана, вплоть до самых незначительных, были предметом пристального внимания: с ним вел беседы психолог, родители обыскивали его комнату. Отчасти стремление иметь свою приватную жизнь привело Дилана в

мир компьютерных игр, здесь они с Эриком создавали новые уровни, сеть для общения, заменив, таким образом, вымышленным миром реальный. Более того в компьютерной игре Doom Эрик и Дилан были теми победителями и героями, которыми они не могли быть к реальной жизни: в школе был культ спорта, и спортсмены находились в привилегированном положении. Учеников в белых кепках – спортсменов – искали Эрик и Дилан в библиотеке, когда пришли в школу с оружием. Вымышленный мир космической компьютерной игры был механизмом компенсации собственной слабости прежде всего для Эрика Харриса, страдающего небольшим физическим недостатком. Эрик, что очень показательно, хотел после школы пойти в армию, но его не взяли из-за тех препаратов, которые назначил ему врач-психиатр после ограбления грузовика. Эрик был настоящим изгоем, а Дилан – неуверенным в себе подростком, лишенным каких-либо убеждений и принципов. Дилан не мог обрести собственную идентичность, в первую очередь, потому что ее обретение лежало в сфере социальных ролей, а в не области нравственной рефлексии, направленной на переживание и утверждение гуманистических ценностей. Трагедия Колумбайна стала истоком международного социального движения, молодежной субкультуры, пропагандирующей агрессию и деструктивное поведение как способы восстановления справедливости, самореализации; убийцы Дилан Клиболд и Эрик Харрис приобрели статус культовых фигур, образцов для подражания. Несмотря на запретительные и ограничительные меры и законы, принятые в Российской Федерации и в других странах, движение находит последователей и сочувствующих в социальных сетях и интернет-ресурсах. В силу этих причин необходимо понять причины деструктивного поведения школьников, определить их симптомы, чтобы предупредить новые террористические акты в учебных заведениях. Воспоминания матери «колумбайнера» Дилана Клиболда, опубликованные в книге «Дневник матери», способствуют пониманию причин и истоков девиантного поведения подростка. Их осмысление важно для разработки мер предупреждения девиантного поведения школьников.

Дегуманизация современного образования – это проблема мирового масштаба. Она определяется, с одной стороны, очевидной функциональностью школьного и вузовского образования, вытекает из их нацеленности на конкретный результат, на приобретение суммы знаний для сугубо прагматической цели: поступления в престижный вуз, построение успешной карьеры, приобретение высокооплачиваемой должности. Гуманистические ценности, которые в курсе школьного образования утверждаются в сознании обучающихся по мере усвоения содержания дисциплин гуманитарного цикла, в первую очередь, литературы и истории, нивелируются установкой на прагматический результат, направленный на трансляцию ценностей общества потребления. Прагматизация образования не только девальвирует его содержание, но и ведет к утрате идентичности обучающихся, их обезчеловечиванию. Трагедия Колумбайна – прямое следствие дегуманизации общества, ревизии морали, обесценивания нравственных идеалов. Симптоматично, что подобные трагедии происходят в школах и вузах, поскольку школы и вузы перестают быть институтами социализации и гуманизации обучающихся, выполняя прагматический заказ формирования члена общества потребления, а не устремленного к нравственному идеалу, руководствующемуся гуманистическими убеждениями человеку.

### **Список литературы**

1. Баласян Л. МВД в 2023 году зафиксировало в школах 15 инцидентов, связанных с «Колумбайном» – Коммерсантъ (kommersant.ru). 22.01.2024. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6465252> (дата обращения 08.02.2024).

2. Башурина Е. Природа скулшуттинга: почему происходят массовые расстрелы в школах и как их предотвратить // Forbes. 17 мая 2021. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/429493-> (дата обращения 08.02.2024).

3. Дунаева Н.И., Баранова Ю.М., Филина Т.В. Проблема профилактики деструктивной агрессии на примере движения Колумбайн. // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. – С. 354-357.

4. Залюбовин И. Одноклассники из Колумбайна. Как устроена субкультура поклонников школьных стрелков – Сноб (snob.ru)/ 15 января 2018 г.// URL: <https://snob.ru/entry/156616/> (дата обращения 08.02.2024).

5. Клиболд С. Дневник матери. – М.: АСТ, 2017. – 384 с.

6. Лапсарь М.В. Идеологическая составляющая противодействия субкультуре «Колумбайн» в подростковой и молодежной среде // Научный журнал «Эпомен», № 26, 2022. – С.54-63.

7. Методические рекомендации по противодействию распространения деструктивного влияния идей движений «School Shooting» и «Колумбайн». - Ставрополь, 2023. – 16 с.

8. Мэнсон Мерлин. Шумиха после Колумбайна сломала мою карьеру. // Timetorock.ru. 26 июня 2015 года. URL: <https://timetorock.ru/news/merilin-menson-shumixa-posle-kolumbajna-slomala-moyu-kareru/?ysclid=lsdl12ozfb405882412> (дата обращения 08.02.2024).

9. Пучинкина А.А. Феномен скулшутинга и колумбайн-сообществ в современной России: исследование методом контент-анализа // Вестник Восточно-Сибирской академии. 2021. № 43. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47381618\\_27765939.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47381618_27765939.pdf) (дата обращения 08.02.2024)

10. Сипягина М.Н. Русский Колумбайн как индикатор социальной действительности // В сборнике: Новеллы права, экономики и управления 2021. сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции. 2022. С. 152-156.

11. Харрис и Килболд // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 08.02.2024)

12. BONES - TEENWITCH (2014). Доброго времени суток. Сегодня я бы хотел вам рассказать о моём любимом (interesnoe.me) URL: <https://interesnoe.me/source-102078234/post-31907> (дата обращения 08.02.2024).

## **ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Детский бизнес-инкубатор как условие формирования основ инженерной грамотности у детей дошкольного возраста<sup>6</sup>**

Актуальность данного параграфа обусловлена необходимостью развития инженерного образования. Это отмечено в перечне поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию от 8 февраля 2022 года [11].

Президент России В. В. Путин определил перспективное направление обновления деятельности образовательных организаций. Оно заключается в создании условий для опережающей профессиональной подготовки научных и инженерных кадров в интересах развития новых секторов экономики.

По мнению президента, качество инженерных кадров влияет на конкурентоспособность государства и является основой для технологической и экономической независимости.

Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [14] отмечена необходимость адаптации системы образования, начиная с дошкольного, с целью формирования у населения с детства необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения.

Решая поставленную президентом задачу, мы имеем возможности и ресурсы для воспитания «юных инженеров». Необходимо создать условия для реализации технического направления, начиная с дошкольного образования как первого уровня общего образования.

С точки зрения научных подходов к данной проблеме теоретическим основанием работы по подготовке высококвалифицированных специалистов является Концепция организационно-педагогического сопровождения

---

<sup>6</sup> Авторы раздела: Витальская Д.А., Сычёва М.В.

профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [7]. Концепция разработана в Центре профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования» авторами: В.И. Блиновым, И.С. Сергеевым в 2014 году. Концепция обосновывает необходимость формирования мотивации на профессиональную деятельность с дошкольного возраста.

Необходимо создать условия для реализации технического направления с дошкольного образования как первого уровня общего образования. Новый подход к реализации технического направления позволит эффективно решать задачи профилизации образования и выбора профессионального будущего выпускниками. Осознанный выбор обеспечит воспитанникам мотивацию при получении в будущем качественного профессионального образования и успех в труде.

Современному рынку труда необходимы творческие, креативные кадры, способные генерировать инновационные и бизнес-идеи. Подготовка таких кадров возможна только при условии вовлечения детей на всех ступенях образования в инновационную деятельность.

Важно уже с дошкольного возраста стимулировать генерирование и реализацию детьми инновационных, научных и бизнес-идей, и проектов, направленных на решение актуальных социальных и экономических задач, развитие своего социального или технологического бизнеса, вносящих вклад в обеспечение глобальной конкурентоспособности России.

Одной из основных целей дошкольного образования на современном этапе является формирование и развитие основ инженерной грамотности у дошкольников, воспитание человека творческого, с креативным мышлением, способного ориентироваться в мире высокой технической оснащённости и умеющего самостоятельно создавать новые технические формы.

Понятие «инженерное мышление» определяется как вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой



высокопроизводительной и надёжной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции [8].

Формула инженерного мышления включает в себя знания, умения, опыт в профессиональной деятельности, а также способность к самостоятельной работе, находчивость, изобретательность, творческий подход, ответственность, умение анализировать, прогнозировать.

В определении того, что есть «инженерное мышление» многие исследователи едины в том, что рассматривают его как определенный вид мышления, который используется человеком при решении широкого круга инженерно-технических задач. При этом такие компоненты инженерного мышления как способность к самостоятельной работе, находчивость, изобретательность, творческий подход, ответственность, умение анализировать, прогнозировать, позволяют некоторым исследователям использовать этот термин в отношении дошкольного возраста. Однако одни из основных характеристик инженерного мышления, такие как обязательность профессионального опыта (средств и способов профессиональной деятельности), способность решать инженерно-технические задачи, например, исключают возможность использования термина «инженерное мышление» для определения образовательных задач на дошкольном уровне. Его использование некорректно и не соответствует характеристикам возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста.

Но попытки приобщить дошкольное образование к решению поставленных Президентом РФ целей развития инженерного мышления предпринимаются некоторой частью исследователей и практиков через постановку задач формирования основ инженерной грамотности у дошкольников. В качестве таких основ выделяются восприятие, продуктивное воображение, наглядно-образное мышление; способность к планированию, т. е. психологические новообразования дошкольного возраста; и овладение такими деятельностями как конструирование и познавательно-исследовательская деятельность [8].

Формирование основ инженерной грамотности у дошкольников в ДОО способствует решению задач, которые ставит перед собой инженерия. Они основываются на общечеловеческих интересах (экологических, экономических, социальных) и признают высшей ценностью человеческую жизнь.

Для того чтобы реализовать цель дошкольного образования в отрасли технического творчества – сформировать и развивать основы инженерной грамотности у ребёнка, необходимо развить ряд основных качеств, необходимых будущему успешному инженеру: способность комбинировать, рассуждать, устанавливать логические связи; развитость внимания и сосредоточенность; развитость творческого мышления; способность к самостоятельным видам работы; гуманизм.

От уровня и качества развития «базового» мышления у дошкольника зависит результат педагогических воздействий на него в будущем. Также, следует понимать, что зачатки инженерного мышления необходимы ребёнку уже с малых лет, так как с самого раннего детства он находится в окружении техники, электроники и даже роботов. Данный тип мышления необходим как для изучения и эксплуатации техники, так и для предохранения «погружения» ребёнка в технический мир. Концепция инженерной деятельности – «придумывай – проектируй – реализуй – управляй» в дошкольном мире реализуется в такой деятельности, как образовательное конструирование; выражается как продукт деятельности; систематично формируется в процессе детского технического творчества. Инженерная грамотность – является сложным многокомпонентным понятием, тесно связанным с понятием «функциональная грамотность» с точки зрения формирования личности будущего специалиста как в рамках его профессионального, так и социального опыта. Инженерная грамотность должна определяться знаниевым компонентом. Для каждой ступени образования он отражен в федеральных государственных образовательных стандартах. Соответственно необходимо с дошкольного детства создавать комплекс условий для формирования и развития у дошкольников мыслительных процессов, социально-личностных качеств,

конструктивно-исследовательских способностей, необходимых для ранней профессионализации.

Одним из основных направлений в данной работе, по нашему мнению, является разработка детьми совместно с родителями и педагогами бизнес-проектов, социальных и учебно-научных проектов на базе детского бизнес-инкубатора. Детский бизнес-инкубатор – это эффективное средство вовлечения детей в жизнь общества.

Вовлечение детей и молодёжи в инновационную деятельность и социальное и технологическое предпринимательство – одна из актуальных задач российского образования. Особенно активно эта задача решается в высшем образовании: в университетах реализуются проектно-ориентированные образовательные программы инженерного, медицинского, социально-экономического и педагогического профилей, основанные на выполнении студентами проектов полного жизненного цикла. Создаются бизнес-инкубаторы, коворкинги, реализуются акселерационные программы, работают малые инновационные предприятия, учредителем которых выступает вуз.

В последние годы эта задача постепенно начинает решаться и на уровне общего образования: в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования включены проектная деятельность и формируемые ею метапредметные компетенции. В некоторых школах создаются бизнес-инкубаторы [9].

Однако на уровне дошкольного образования эта задача практически не решается. Проблема заключается в том, что в массовой практике дошкольного образования творчество детей, которое наиболее ярко проявляется именно в дошкольном возрасте, не направляется на генерирование бизнес-идей, разработку социально значимых проектов для решения задач города, региона, бизнеса, научных и общественных организаций. Также детей не вовлекают в инновационную деятельность и не формируют у них задатки технологических лидеров будущего.

В научной литературе бизнес-инкубатор рассматривается как объект инфраструктуры государственной поддержки предпринимательства, инструмент ускорения роста и успешной самореализации предпринимателей, субъект комплексного сопровождения малого предприятия на всём протяжении реализации его проектов – от обучения и составления бизнес-плана до выпуска готовой продукции. В образовании бизнес-инкубатор – это субъект оказания информационно-консультационных услуг предпринимателям, в том числе по организации частных детских садов.

Бизнес-инкубаторы бывают трёх видов: общие, технологические и специализированные. Они предоставляют предпринимателям различные услуги, такие как консультации, обучение, доступ к оборудованию и помещениям. Бизнес-инкубаторы помогают малому бизнесу на всех этапах его развития, от идеи до запуска продукта на рынок. Выявлены особенности и ключевые проблемы организации деятельности бизнес-инкубаторов в России [2]. Раскрыта практика функционирования технологического бизнес-инкубатора [6]. Разработана методика его создания и организации успешной деятельности [5].

В педагогической науке бизнес-инкубаторы используются для развития инновационной активности студентов и школьников. На базе университетов и школ создаются бизнес-инкубаторы, которые помогают учащимся разрабатывать и реализовывать свои проекты. Д.С. Богатенковым раскрыта инновационная роль бизнес-инкубатора в формировании комплекса маркетинга высшей школы [1]. Школьные бизнес-инкубаторы играют важную роль в профориентации школьников и их личностном и профессиональном самоопределении [9]. Р. Яшкиной разработано методическое пособие «Методика работы школьного бизнес-инкубатора в Республике Саха (Якутия)» [15].

Программы инкубаторов детских садов вдохновлены концепцией бизнес-инкубаторов, которые представляют собой организации, которые предоставляют поддержку, ресурсы и рекомендации стартапам и предпринимателям. Аналогичным образом, программы-инкубаторы детских садов обеспечивают благоприятную среду, доступ к инструментам и материалам, а также

наставничество со стороны экспертов и сверстников, чтобы помочь детям реализовать свои интересы и увлечения, а также разработать свои собственные проекты и продукты. Эти программы отличаются от традиционных программ детского сада по нескольким причинам:

– Они ориентированы на детей и ориентированы на проекты. Детям предоставляется свобода и автономия в выборе того, чему они хотят учиться и над чем работать, исходя из своих собственных интересов, увлечений и любопытства. Их поощряют исследовать, экспериментировать и творить посредством практических занятий и решения реальных задач. Их также поощряют ставить перед собой собственные цели, планировать свои шаги и размышлять о своем прогрессе и результатах обучения.

– Они сотрудничают и общительны. Детей поощряют работать с другими, делиться своими идеями и отзывами, а также учиться друг у друга. Они также знакомятся с различными точками зрения и культурами и учатся уважать и ценить различия. Они также связаны с более широким сообществом наставников, экспертов и коллег, которые могут предложить поддержку, совет и вдохновение.

– Они предприимчивы и инновационны. Детей учат мыслить творчески, критически и стратегически, решать проблемы и преодолевать препятствия. Им также рекомендуется выявлять возможности и потребности, а также создавать ценность и влияние посредством своих проектов и продуктов. Им также предоставляется возможность демонстрировать, продавать и продавать свои творения, а также учиться финансовой грамотности и деловым навыкам.

Программы инкубаторов детских садов важны по нескольким причинам:

– Они воспитывают любовь к учебе и мотивируют детей к обучению. Позволяя детям заниматься своими интересами и увлечениями, а также учиться посредством игры и исследования, программы-инкубаторы детских садов делают обучение увлекательным, значимым и увлекательным. Дети с большей вероятностью разовьют позитивное отношение к обучению и станут учениками на протяжении всей жизни.

– Они готовят детей к будущему. Развивая у детей академические, предпринимательские, социально-эмоциональные навыки и навыки XXI века, программы-инкубаторы детских садов снабжают детей компетенциями и мышлением, которые им понадобятся для процветания в быстро меняющемся и сложном мире. Дети с большей вероятностью станут адаптируемыми, устойчивыми и новаторскими, а также смогут реализовать свои мечты и цели.

– Они предоставляют детям возможность изменить ситуацию. Позволяя детям создавать и делиться своими собственными проектами и продуктами, а также получать доход и влияние от своих творений, программы-инкубаторы детских садов дают детям чувство свободы воли, уверенности и ответственности. Дети с большей вероятностью станут активными и позитивными участниками общества и сделают мир лучше.

Одной из наиболее перспективных и инновационных образовательных инициатив последних лет является программа инкубатора детских садов, целью которой является воспитание предпринимательского духа и творческого потенциала детей раннего возраста. Эти программы призваны создать стимулирующую и поддерживающую среду, в которой дети могут исследовать свои интересы, развивать свои навыки и сотрудничать со своими сверстниками в различных проектах. Преимущества программ-инкубаторов детских садов разнообразны, поскольку они способствуют творчеству, инновациям и предпринимательству у маленьких детей. Некоторые из этих преимуществ:

– Они поощряют любопытство и экспериментирование. Программы-инкубаторы детского сада позволяют детям развивать свои собственные вопросы и идеи, а также проверять их методом проб и ошибок. Это помогает им развивать чувство любопытства, исследования и открытий, которые необходимы для обучения и инноваций. Например, ребенок, который интересуется животными, может создать модель зоопарка и узнать о различных видах, средах обитания и поведении.

– Они развивают навыки решения проблем и критического мышления. Программы инкубаторов детского сада побуждают детей выявлять проблемы,

находить решения и оценивать результаты. Это помогает им развивать свои логические, аналитические и оценочные навыки, которые имеют решающее значение для инноваций и предпринимательства. Например, ребенок, который интересуется музыкой, может сконструировать музыкальный инструмент и узнать о звуке, высоте и ритме.

– Они развивают навыки сотрудничества и общения. Программы-инкубаторы детского сада поощряют детей работать вместе над проектами и делиться своими идеями, отзывами и мнениями. Это помогает им развивать свои социальные, эмоциональные и межличностные навыки, которые жизненно важны для творчества и предпринимательства. Например, ребенок, который интересуется искусством, может вместе с другими детьми работать над фреской и узнавать о цветах, формах и узорах.

– Они развивают уверенность в себе и самоэффективность. Программы инкубаторов детского сада дают детям возможность самовыражаться, идти на риск и учиться на своих ошибках. Это помогает им развить позитивную самооценку, мышление роста и чувство свободы воли, которые важны для творчества и предпринимательства. Например, ребенок, который интересуется кулинарией, может приготовить блюдо и узнать об ингредиентах, размерах и вкусах.

Программы инкубаторов детских садов приносят пользу не только детям, но и их родителям, учителям и сообществу. Они предоставляют возможности для участия родителей, профессионального развития и социального воздействия. Участвуя в этих программах, дети могут раскрыть свои увлечения, раскрыть свои таланты и подготовиться к своему будущему. Программы инкубаторов в детском саду – это больше, чем просто времяпрепровождение, это способ извлечь выгоду из потенциала маленьких детей.

Одним из наиболее важных аспектов разработки успешной программы инкубатора детского сада является изучение опыта существующих программ по всему миру. Существует множество примеров инновационных и эффективных инициатив, которые были реализованы в разных странах и контекстах и которые

могут дать ценную информацию и уроки начинающим предпринимателям и преподавателям. Некоторые из этих примеров [12]:

– Лаборатория стартапов детских садов (KSL) в Финляндии: эта программа является результатом сотрудничества Хельсинкского университета, Национального агентства образования Финляндии и нескольких местных детских садов. Целью проекта является развитие предпринимательского мышления и навыков среди детей в возрасте от 3 до 6 лет путем вовлечения их в практические проекты, которые решают реальные проблемы. Программа также обеспечивает обучение и наставничество воспитателей детских садов, которые выступают в качестве координаторов и тренеров для молодых новаторов. Некоторые из проектов, поддержанных KSL, включают создание экологически чистого сада, разработку робота и разработку настольной игры.

– Маленькие предприниматели (LE) в Сингапуре. Эта программа представляет собой партнерство между Сингапурской ассоциацией детских садов, Национальным университетом Сингапура и Сингапурским университетом менеджмента. Он знакомит детей в возрасте от 4 до 6 лет с основами предпринимательства, такими как выявление возможностей, генерация идей, проверка предположений и предложение решений. В программе также участвуют родители и члены сообщества, которые выступают в качестве наставников и клиентов детских предприятий. Некоторые из продуктов и услуг, созданных LE, включают здоровую закусочную, салон по уходу за домашними животными и кампанию по переработке отходов.

– Детское предпринимательство (КП) в Колумбии: Эта программа является инициативой Fundación Bolívar Davivienda, социального фонда, поддерживающего образование и инновации. Он направлен на развитие предпринимательских компетенций и ценностей среди детей в возрасте от 5 до 7 лет, знакомя их с реальными проблемами и возможностями в их местном контексте. Программа также расширяет возможности учителей и родителей, которые выступают в качестве наставников и сторонников в начинаниях детей.



Некоторые из инициатив, выдвинутых КП, включают мобильную библиотеку, систему очистки воды и культурный фестиваль.

В мире существует множество программ-инкубаторов для детских садов, каждая из которых имеет свою собственную направленность, учебную программу и культуру. Приведем некоторые примеры существующих программ [12]:

– Лаборатория стартапов в детском саду в Сан-Франциско, которая учит детей основам предпринимательства, дизайнерского мышления и социального воздействия посредством практических проектов и наставничества.

– Лаборатория игрового обучения в Финляндии, которая сочетает в себе финскую систему образования с подходом Реджио-Эмилии для создания, ориентированной на ребенка и основанной на исследованиях среды обучения.

– Лаборатория Kindy в Австралии, которая объединяет STEM (науку, технологии, инженерное дело и математику) и художественное образование с игрой и исследованием.

Представляет интерес, описанный в статье М.А. Мазниченко, О.А. Михальковой, Е.Е. Попандопуло, Р.Л. Чуприной «Детский бизнес-инкубатор как средство формирования у дошкольников задатков технологических лидеров будущего» [10] бизнес-инкубатор как средство вовлечения дошкольников в игровую развивающую среду, ориентированную на развитие бизнес-опыта на основе сетевого взаимодействия детского сада с социальными партнерами. В статье представлено описание реализованного детским садом города Сочи инновационного образовательного проекта по развитию у детей дошкольного возраста задатков технологических лидеров будущего в условиях бизнес-инкубатора. Разработка и реализация на базе детского сада инновационного образовательного проекта по созданию детского бизнес-инкубатора – попытка решения комплекса актуальных социально-педагогических задач: подготовка детей к жизни в будущем высокотехнологичном обществе, квалифицированных кадров для глобального технологического лидерства России в мире, ранняя профориентация на профессии из сферы техники и предпринимательства.

Методики создания бизнес-инкубаторов на базе детских садов ещё не разработаны. Тем не менее существует множество методических материалов по организации проектной деятельности дошкольников [3, 4].

Метод учебных проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная исследовательская, игровая, познавательная, творческая деятельность детей, в процессе которой ребенок познает себя и окружающий мир, воплощает новые знания в реальные продукты [13].

Проектная деятельность – важная часть познавательного процесса у детей, которая не может быть заменена другими видами активности. Она расширяет знания детей об окружающем мире и способствует их развитию.

В процессе проектной деятельности у детей развиваются общие способности: познавательные, коммуникативные и регуляторные. Они учатся формулировать оригинальные идеи, планировать этапы их реализации и следовать этому плану. Уже в дошкольном возрасте дети могут публично излагать свои мысли.

Проектная деятельность помогает дошкольникам приобрести социальные навыки: они становятся внимательнее друг к другу и начинают учитывать установленные нормы.

Проектная деятельность влияет и на содержание игровой деятельности детей – игра детей становится более разнообразной и сложной, а сами дети – интереснее друг для друга.

Проектный подход позволяет детям легче усваивать новые знания и развивать метапредметные навыки. Программы проектов, выполняемых на базе бизнес-инкубатора, ориентированы на практическую деятельность и получение востребованных результатов. Это помогает детям лучше ориентироваться в реальном мире и самореализовываться.

Проектная деятельность также влияет на воспитателя. Она заставляет его постоянно искать новые возможности, отказываться от шаблонных действий и творчески развиваться.

В ходе проектной деятельности развиваются и детско-родительские отношения. Ребёнок становится интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывая новое в уже знакомых ситуациях. Жизнь ребёнка и родителей наполняется богатым содержанием.

В процессе проектной деятельности на базе бизнес-инкубатора детского сада дети нарабатывают важные компетенции:

- знание себя (осознание себя, своих интересов и целей в деятельности);
- целеполагание (владение инструментами достижения целей);
- управление собственной деятельностью (мотивация и готовность к активным действиям);
- работа в команде, коммуникативные навыки;
- опыт публичного выступления [10].

Работа в бизнес-инкубаторе позволяет осуществлять раннюю профориентацию, знакомить детей с актуальными для региона профессиями.

Таким образом, бизнес-инкубаторы детского сада – это не только интересный способ обучения и игры для детей, но и мощный инструмент для раскрытия их предпринимательского потенциала. Познакомив их с основами бизнеса, инноваций и решения проблем, эти программы могут помочь им развить навыки и образ мышления, которые принесут им пользу на протяжении всей жизни. В этом параграфе мы рассмотрели некоторые преимущества реализации бизнес-инкубаторов детских садов, а также некоторые практики и примеры. Сделаем некоторые основные выводы:

Основой успешной технической деятельности является развитое на высоком уровне инженерное мышление. И в настоящее время его целенаправленному развитию у школьников, особенно на старшей ступени образования, уделяется все больше внимания. Однако первые представления о том, как устроен мир, первые попытки понять его через созидание нового происходят в период дошкольного детства.

Поэтому мы считаем, что для решения поставленной задачи – развитие и воспитание высококвалифицированных технических кадров в масштабах страны

– необходимо начинать с формирования основ инженерной грамотности уже на ступени дошкольного образования. Понимая, что современное инженерное мышление глубоко научно и требует определенного уровня развития абстрактного, логического, математического мышления, считаем правильным говорить о развитии у дошкольников предпосылок формирования инженерно-технологической культуры как комплекса базовых характеристик, необходимых для дальнейшего развития инженерного мышления на высоком уровне.

Одним из основных направлений в данной работе, по нашему мнению, является разработка детьми совместно с родителями и педагогами бизнес-проектов, социальных и учебно-научных проектов на базе детского бизнес-инкубатора. Детский бизнес-инкубатор – это эффективное средство вовлечения детей в жизнь общества.

Программы инкубаторов в детских садах могут способствовать творчеству, любознательности, сотрудничеству и уверенности детей, а также обучать их созданию ценности, потребностям клиентов и социальному влиянию.

Бизнес-инкубаторы в детских садах также могут помочь детям раскрыть свои увлечения и таланты и вдохновить их на реализацию своих мечтаний и целей.

В процессе проектной деятельности на базе бизнес-инкубатора детского сада дети нарабатывают важные компетенции.

Таким образом, создание бизнес-инкубатора в дошкольной образовательной организации создаст условия для комплексного развития базовых компонентов и предпосылок формирования и развития основ инженерной грамотности у дошкольников.

### **Список литературы**

1. Богатенков Д.С. Инновационная роль бизнес-инкубаторов в формировании комплекса маркетинга высшей школы // Концепт. – 2014. – № 8. – С. 106-110.

2. Васильченко С.А. Деятельность бизнес-инкубаторов в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-6. – С. 1140-1143.

3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 235 с.

4. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 215 с.

5. Каганов В.Ш., Рыбин М.В. Как создать и сделать успешным бизнес-инкубатор: учебно-практическое пособие. – М.: Агроконсалт, 1996. – 112 с.

6. Козырев А.А., Борисов А.В. Бизнес-инкубатор как объект инфраструктуры государственной поддержки предпринимательства // Управленческое консультирование. – 2016. – № 5. – С. 93-101.

7. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 38 с.

8. Курапова Е.П. Возможности развития инженерного мышления у дошкольников // Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 486-488.

9. Левченко Т.Г., Ермолаев С.А. Школьный бизнес-инкубатор как эффективный фактор профессиональной ориентации // Концепт. – 2015. – № 26. – С. 281-285.

10. Мазниченко М.А., Михалькова О.А., Попандопуло Е.Е., Чуприна Р.Л. Детский бизнес-инкубатор как средство формирования у дошкольников задатков технологических лидеров будущего // Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал. – 2023. – № 15. – С. 32-41.

11. Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию, состоявшегося 8 февраля 2022 года // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/68029> (Дата обращения: 25.05.2024)

12. Программа детского сада инкубатора: от игр к прибыли: раскрытие потенциала программ детского сада инкубатора // URL: <https://fastercapital.com/ru/content/Программа-детского-сада-инкубатора--от-игр-к-прибыли--раскрытие-потенциала-программ-детского-сада-инкубатора.html>

(Дата обращения: 25.05.2024)

13. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 80 с.

14. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (Дата обращения: 25.05.2024)

15. Яшкина Р. Методика работы школьного бизнес-инкубатора в Республике Саха (Якутия): методическое пособие // URL: <https://pandia.ru/text/80/133/40208.php> (Дата обращения: 25.05.2024)

## 2.2. Теоретические основы проблемы формирования лексикона у детей 6-7 лет с нарушениями зрения<sup>7</sup>

Лингвистический аспект изучения данной проблемы позволил выявить, что язык – это система знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, кодирующих окружающую действительность. В структуре языка необходимо выделить следующие компоненты: фонологический, морфологический, лексический и синтаксический, которые находятся между собой в иерархических отношениях и каждый представляет собой систему.

Нас в данной работе интересует лексический компонент языковой системы – лексика, под которой понимается крупная подсистема языка, где слова, её элементы, связаны в единую иерархическую структуру множеством ассоциативно-семантических связей. Слово – это основная структурно-семантическая единица языка, которая служит для наименования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности, которой присущи следующие основные признаки: функциональные, формальные, семантические.

Слово имеет лексическое значение, в качестве основных аспектов выделяют, представленных на рисунке 1.

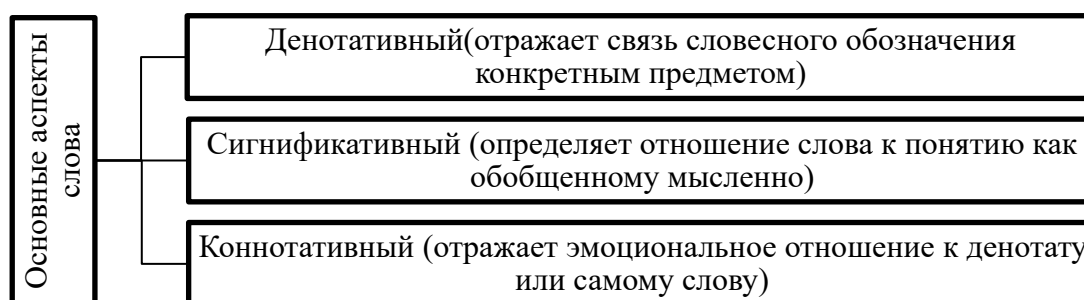


Рис. 1. Основные аспекты слова [1]

Лексическое значение слова определяется рядом факторов внешне-лингвистических и внутренне-лингвистических. К внешне-лингвистическим факторам относятся:

<sup>7</sup> Авторы раздела: Горбунова В.И., Сергеева К.И.

– связь лексического значения слова с явлениями реальной действительности (денотатами);

– связь лексического значения слова с понятием как формой мышления, отражающей эти явления действительности. Внутрилингвистические (внутриязыковые) факторы – это связи, которые существуют между словами и которые также участвуют в формировании лексических значений.

Лексика в языке имеет системный характер. Максимальными формами проявления лексической парадигматики являются классы слов. Самыми широкими классами слов являются части речи. Они объединяют в себе слова, сходство которых минимально, т.е. в значениях этих слов есть лишь одна общая сема категориально-грамматического характера:

– «предметность» в именах существительных;

– «действие» в глаголах;

– «признак предмета» в прилагательных.

Большое значение в лексической системности принадлежит таким парадигматическим отношениям как синонимия и антонимия. Слова-синонимы характеризуются общностью категориального понятия и близостью значений. При этом наличествуют дифференциальные признаки, благодаря которым слово-синоним не утрачивает при функционировании в языке своеобразия семантической структуры. В основе антонимии лежит ассоциация по контрасту. Антонимы характеризуются сходными однотипными значениями, противопоставленными друг другу условно положительными или отрицательными компонентами по одному существенному дифференциальному признаку [1].

Объектом нашего исследования является имя прилагательное, выбор которого объясняется сравнительно малой его изученностью. К нему относятся слова, которые обозначают непроецессуальный признак (качества и свойства) предмета, выражающие данное значение в грамматических формах рода, числа, падежа и выступающие в предложении в роли определения. Имя прилагательное распадается на два подтипа: «прилагательные неместоименные» и



«местоименные». При этом они, в свою очередь, делятся на два класса: «качественные» и «относительные». В данном исследовании нас будут интересовать качественные эмпирические прилагательные, обозначающие признаки, воспринимаемые органами чувств, в частности, прилагательные, обозначающие признаки предметов, воспринимаемые осязанием и мышечным напряжением. Выбранный нами род качественных эмпирических прилагательных является представителем многочисленных лексико-семантических групп, эти слова представляют собой объединения слов одной части речи, в которых помимо общих грамматических сем имеется ещё одна общая сема – категориально-лексическая [3].

Таким образом, лексика представляет собой сложную систему, где слова, объединенные общими семантическими признаками, образуют лексико-семантические группы. Структуру любой лексико-семантической группы определяют структурно-семантические отношения, среди которых можно выделить синонимические и антонимические.

Специфика нашей работы требует обращения к такому понятию как лексикон. Лексикон – это лексический компонент речевой организации человека, как динамическая, функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами.

С психолингвистической точки зрения необходимо отметить сущность процесса порождения речи. Существует несколько вариантов описания процесса порождения речи, где общими являются взгляды многих авторов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.). Мы в нашем исследовании остановимся на модели речепорождения А.А. Залевской [4].

Отправным пунктом для развития речемыслительного процесса служит пусковой момент, он может быть как внешним, так и внутренним, то есть исходящим от самого индивида. Отсюда начинается процесс построения образа результата действия, в ходе которого под углом зрения доминирующей мотивации формируется модель складывающейся внешней и внутренней

обстановки и с учетом вероятностного опыта принимается соответствующее решение. Продукт этого этапа – образ результата действия – согласуется с высказыванием Л.С. Выготского о том, что мысль содержится в уме говорящего как целое, а также соответствует «речевой интенции» или «общему замыслу», а так же отличается от постулируемой некоторыми моделями «готовой мысли», далее находящей выражение во внешней форме [2].

К числу направлений исследования специфики слова как достояния индивида можно отнести ассоциативный подход, где речь идет об ассоциативном значении. Понятие ассоциативного значения сформировалось в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова.

По мере развития мышления ребенка, его речи лексика не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Каждое слово возбуждает целую сложную систему связей, являясь целой семантической сети, актуализирует определенные «семантические поля», которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро (его составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками) и периферия. Одним из самых распространенных методов оценки семантических полей является метод ассоциаций. Ассоциативный эксперимент состоит в том, что испытуемому предоставляется определенное слово и предлагается ответить на него любым пришедшим в голову словом. Ассоциативные ответы никогда не являются случайными, их можно разделить на формальные и семантические связи, которые отражают организацию лексикона [3].

Семантические связи представляют собой включение глубинных механизмов понимания речи (отдельного слова), при этом происходит переход от внешне-речевого кода к смысловому с применением какой-то стратегии или стратегий идентификации слова-стимула, то есть отнесения его к определенному месту концептуальной системы, отражающей всю совокупность статистических и динамических характеристик действительности. С другой стороны, в эту же систему включаются и отношения, оценки – то, что составляет аксиологическую и прагматическую характеристику. В зависимости от того, что можно трактовать как принцип той или иной стратегии, их можно отнести к разным уровням идентификации слов-стимулов; более того, каждая стратегия направлена на выявление лишь части всей психологической структуры значения слова. Пересечение стратегий и пересечение их результатов возможно предварительно объяснить принципом языковой надежности, по которому доступ к слову не может быть ограничен одним возможным путем, а подкрепляется набором альтернатив на случай рассогласования.

Вторая стратегия – отнесение к категории или синонимическому ряду. Данная стратегия проявляется либо признанной синонимией слов-реакций, либо тем, что они оказываются психологическими симилярами слов-стимулов. Наиболее актуальна эта стратегия для прилагательных, синонимы и симиляры которых являются более частотными, чем они сами. Идентификация слова происходит посредством замены его другим, лучше знакомым испытуемым прилагательным.

Третья стратегия – отнесение к денотату. В качестве денотата атрибутивных слов выступают качества, свойства и отношения. При этом атрибутивные слова способны представить свой денотат не иначе, как качество, свойство или отношение, атрибутируемое какому-то предмету.

Четвертая стратегия – сравнения по эталону. Данная стратегия характеризуется существованием определенного психологического эталона, определенного образа (или ряда образов) – носитель того или иного качества, причем в различной экстралингвистической, культурологической среде этот

образ тоже различен. Этот эталон усваивается ребенком, вероятно, практически одновременно с адъективным словом, и данное словосочетание обладает высокой частотностью в языке [3].

Пятая стратегия – стратегия отнесения к ситуации (единому перцептивному комплексу). Данная стратегия представляет собой обращение к той экстралингвистической ситуации, которая может описываться подобным прилагательным-стимулом или просто может иметь к нему какое-то опосредованное отношение. Такие ассоциативные пары обычно в большей степени индивидуальны, так как отражают личный опыт испытуемого и особенности окружающей его культурной среды.

Шестая стратегия условно названа стратегией эксплицитного разъяснения или развертывания пресуппозиций. В данном случае идентифицируя предъявленное слово, испытуемый как бы отвечает на вопрос «Что это такое?».

Формальные связи условно отражаются в продуктивной и непродуктивной лексике. Продуктивная лексика характеризуется тем, что при опознании формы исходного слова срабатывает механизм вероятностного прогнозирования, актуализирующий ближайший на текущий момент контекст. Это может происходить без обращения к глубинному ярусу значений, но тем не менее, при становлении такого рода контекстов в основе объединения двух словоформ в единый комплекс поверхностного яруса лексикона должна лежать смысловая связь. Выделяется несколько принципов организации единиц лексикона на поверхностном ярусе словоформ: во-первых, установление связей на основе совпадения элементов, во-вторых, включение в контексты разной протяженности, в-третьих, принцип совместного хранения результатов упорядочения наших знаний об окружающем мире, первоначально оформлявшихся через полные высказывания или через цепи логических рассуждений; по мере усвоения знаний информация о них может предельно «свертываться» до установления автоматизированной связи между словоформами.

К непродуктивной лексике относят следующие компоненты: изменение грамматической категории слова, использование общих морфем без семантической связи, случайные ассоциации и отказы от ответа.

Таким образом, все единицы лексикона человека связаны между собой многомерными связями, основанными на формальных и семантических признаках.

В развитии лексикона детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, то есть овладение значениями слов [3].

Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Его рост находится в зависимости от условий жизни и воспитания. Развитие понимания речи в значительной мере опережает активный словарь. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. Позднее, количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных. Это объясняется, во-первых, условиями воспитания (взрослые мало внимания обращают на знакомство детей с признаками и качествами предметов), во-вторых, характером имени прилагательного как наиболее абстрактной части речи.

К первым прилагательным, которые дети сознательно употребляют, относят слова, обозначающие:

- размер и вкус;
- цвет;
- вес;
- температуру;
- разного рода оценки.

О том, что они уже являются самостоятельными лексическими единицами, свидетельствует тот факт, что они могут употребляться не с каким-то одним, а с

разными существительными. Увеличение числа прилагательных в словаре ребенка зависит от развития его наблюдательности, от окружающей среды.

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие значений слов.

Развитие значения слова тесно связано с развитием познавательной деятельности. Л.С.Выготский выделял два аспекта развития значения слова:

1. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет.

2. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которые стоят за данным словом [2].

По мнению Н.Х. Швачкина, наиболее удачное определение смысловой природы детских слов дал А.А. Потемня, который считал, что значения первых слов у детей есть не действие, не предмет, а чувственный образ. Первые слова очень своеобразны. Для них характерен полисемантизм. Путь развития обобщения у детей характеризовала М.М. Кольцова. По её данным, сначала слово выступает для ребенка лишь как компонент сложного воздействия, как компонент целой ситуации, которая включает и жесты, и интонацию, и обстановку, в которой это слово сказано. Затем слово становится интегрирующим сигналом, проходя при этом ряд промежуточных ступеней. В основе освоения значений слов лежит функциональный признак предмета. Наименее усвоенными оказываются слова, обозначающие более отдаленные от детей явления. Так, Н.Х. Швачкин обратил внимание на следующие особенности понимания значений слов дошкольниками:

– прежде всего, в восприятии дошкольника каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления, к которым относится слово;

– ребенок ищет непосредственную связь между звучанием и значением слова;

– в значение слова ребенок вкладывает живой, осязаемый образ;

– дошкольник имеет склонность придавать буквальный смысл словам, которые он произносит.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. Здесь должно «заканчиваться, в основном, формирование ядра словаря». Вместе с тем «семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются ещё далеко не завершёнными. Уточнение смыслового содержания слов к 6-7 годам ещё только набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний о мире и с зарождением эстетического отношения к слову и речи в целом. Обогащение словаря ребенка и качественная перестройка его лексикона зависит от окружающей среды, общения с взрослым окружением и от характера организации его деятельности [6].

В тифлопсихологии выделяют следующие группы детей с нарушением зрения:

- первая группа: слепые – острота зрения от 0 до 0,04 включительно;
- вторая группа: слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,2;
- третья группа: дети с неглубокими (функциональными) нарушениями зрения: косоглазие, амблиопия, гиперметропия, атрофия зрительного нерва.

В нашем исследовании нас интересуют дети с косоглазием и амблиопией. Косоглазие – это отклонение зрительной линии одного из глаз от совместной точки фиксации, нарушение функции бинокулярного зрения. Амблиопия – это снижение остроты центрального зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающееся видимыми анатомическими изменениями.

Наиболее ярко проявляющейся закономерностью их психического развития является сокращение возможности получения информации из внешнего мира и специфика её переработки. Все это проявляется в отсутствии зрительной перцепции или её нечеткости, неточности, что отражается в обеднённости образа объектов внешнего мира, в которых не представлены

зрительно воспринимаемые качества или они отражены искажено, нечетко, фрагментарно.

Речевое развитие детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же законам, что и у детей в норме. В ходе речевого развития идет овладение ребенком языковыми средствами общения: происходит накопление его лексикона, который к 6-7 годам достигает достаточно высокого уровня [6].

Таким образом, несовершенство сенсорных процессов, которые обеспечивают умение наблюдать, анализировать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, влечет за собой своеобразие речевого развития.

Исследования последних лет детей с амблиопией и косоглазием показывают, что для формирования образов у этой категории детей характерны те же основные закономерности, что и для всех детей с глубоким нарушением зрения; специфика процесса их становления и значение для когнитивной деятельности, для развития речи и общения.

Л.И.Солнцева отмечает особенности процесса формирования образа восприятия при нарушениях зрения и его специфику и делает акцент на таких качествах образа как нечеткость, огрубленность, неточность, глобальность, недостаточная целостность, фрагментарность, малая обобщенность. Это, по мнению автора, не может не сказаться на речи и общении детей с нарушением зрения [5].

При изучении речевого развития у слабовидящих учащихся, Т.П. Свиридчук отмечает их отставание от нормально видящих сверстников по многим показателям, в частности, недоразвитие произносительной, фонематической и семантической сторон речи, недостаточность сформированности процесса восприятия предметов, неоднородность в темпах развития игровой деятельности [7].

Л.Н. Лиходедова выделяет следующие особенности речевого развития детей с амблиопией и страбизмом:

- нарушение артикуляционной моторики и звукопроизношения;
- несформированность просодической стороны речи;



- низкую познавательную готовность к языковому оформлению речи;
- неумение сравнивать звуковые единицы речи;
- ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря;
- неумение дифференцировать лексическое и грамматическое значение;
- низкий уровень усвоения грамматических закономерностей;
- несформированность морфологических обобщений;
- навыков оперирования грамматическими категориями.

Диссертационное исследование особенностей и недостатков развития речи и их коррекции у дошкольников с косоглазием и амблиопией показывает, что у них, так же, как и у детей с более грубыми и глубокими нарушениями зрения, основные трудности связаны с обедненностью чувственной стороны речи, в разрыве между словом, действием и образом. Для детей с нарушением зрения также характерна трудность подбора обобщающих слов к предложенным рядам объектов, знание и раскрытие этих обобщающих слов, таких как «насекомые», «птицы», «звери». Уровень выделения общих признаков предъявляемых групп и предметов так же снижен по сравнению с нормально видящими детьми [1].

Таким образом, анализ ряда авторов позволяет сделать вывод, что в лексике детей с нарушением зрения изучался предметный и глагольный словарь, а лексика прилагательных если и изучалась, то рассматривались её отдельные стороны (подбор синонимов, антонимов, образование прилагательных от существительных и т.п.).

При исследовании индивидуального лексикона у дошкольников с нормой зрения и дошкольниками с нарушением зрения, Е.В. Шлай отмечает недостаточное использование последними принципов (или несформированности механизмов) функционирования слов в индивидуальном лексиконе.

Таким образом, исследователи в области тифлопедагогики и тифлопсихологии выделяют следующие особенности лексического компонента речи у детей с нарушениями зрения:

- несформированность лексической и смысловой сторон речи;

– особенности процесса формирования образа восприятия, которые проявляются в нечеткости, огрубленности, неточности, глобальности, недостаточной целостности, фрагментарности, малой обобщенности;

– нарушение артикуляционной моторики и звукопроизношения, несформированность просодической стороны речи, низкая познавательная готовность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, неумение дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей, несформированность морфологических обобщений, навыков оперирования грамматическими категориями.

– обедненность чувственной стороны речи, в разрыве между словом, действием и образом;

– недостаточное использование принципов (или несформированность механизмов) функционирования слов в индивидуальном лексиконе.

Особенности развития лексического компонента речи достаточно полно изучены в физиологии, психологии, психолингвистике. В формировании лексики у детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, то есть овладение значениями слов.

Необходимо выделить четыре основные задачи по формированию лексического компонента речи у детей дошкольного возраста (Е.И.Тихеева, О.И.Соловьева, М.М. Кони́на):

– обогащение лексики, то есть усвоение ранее неизвестных слов, а так же новых значений слов;

– закрепление и уточнение лексики, то есть углубление понимания уже известных слов, дальнейшее овладение понятиями;

– активизация лексики, то есть формирования умения использовать уже знакомые слова в разных коммуникативных ситуациях;

– устранение из речи детей нелитературных слов.

В.И. Логинова предлагает три таких направления:

- расширение словаря ребенка на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- введение слов, обозначающих качества, свойства, отношения на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Особо следует отметить, что в детском саду словарная работа проводится, прежде всего, в ономаσιологическом аспекте (обращается внимание на названия объектов) и семасиологическом аспекте (работа над смысловой стороной речи, над семантикой слова) [1].

Обогащение лексикона детей старшего дошкольного возраста происходит во всех видах деятельности: на занятиях, в игре, труде, повседневной жизни. Главное значение для развития речи дошкольников имеет работа на занятиях по ознакомлению со свойствами и качествами предметов. Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков и др. предлагают занятия, которые являются частью сенсорного воспитания на основе дидактических принципов. На каждом занятии решение задач преимущественно ориентировано на фактический уровень сенсорного развития детей и перспективно направлено на освоение комплексной программы сенсорного воспитания в дошкольном детстве. Существенным фактором в планировании и методике проведения занятий по сенсорному воспитанию является взаимосвязь обучения на занятиях с закреплением знаний и умений в повседневной жизни: на прогулке, во время самостоятельной деятельности и т.д.

О.С. Ушакова предлагает речевые игры, упражнения, творческие задания и конспекты занятий, направленные на формирование разных сторон речи, что необходимо для осознания явлений языка и речи, и на развитие языковой способности ребенка. Особое внимание уделяется приоритетным направлениям каждой речевой задачи [8].

В «Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения)» развитие лексики прилагательных строится на занятиях и вне занятий.

Т.П. Свиридюк предлагает при систематическом обучении слабовидящих дошкольников грамоте уже в преддошкольный период использовать элементы игры, сказки, «олицетворения», ею были выделены критерии выявления познавательных интересов к языку у детей подготовительных классов [7].

С.А. Покутнева, предлагает формирование связной речи у дошкольников с нарушениями зрения, активизации их общения, систематизации и обогащению сенсорного опыта путем специальной организации предметно-практической и игровой деятельности.

И.В. Новичкова предусматривает комплексный подход, где речевое развитие идет во взаимодействии с развитием познавательной и двигательной сферы [1].

При формировании лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте Л.Н. Лиходедова выделяет основные направления: формирование гностико-практических функций, формирование звуковой стороны речи, развитие лексики, формирование грамматического строя речи, логопедическая работа над связной речью.

Н.С. Костючек отмечает, что коррекционная работа по развитию речи слепых младших школьников должна быть направлена не только на развитие собственно речевых компонентов, но и на формирование познавательной деятельности ребенка. При этом особое внимание обращается на обучение специальным приемам предметного восприятия и наблюдения, выполняемыми посредством сохранных анализаторов – слуха, осязания и остаточного зрения.

Е.В. Шлай были предложены два основных направления по формированию индивидуального лексикона у дошкольников с нарушениями зрения:

– актуализация принципов функционирования слова: выделение качества или свойства предмета на основе определительного или характерного признака, отнесение идентифицированного качества или свойства к его носителю,

противопоставление качества или свойства по количеству или качеству, актуализация динамического развития качества или свойства в связи с изменениями самого носителя;

– активизация категориальных стратегий при идентификации слова: отнесение к денотату, отнесение к ситуации, противопоставления, сравнения с эталоном, отнесение к категории, имплицитного разъяснения.

Таким образом, проанализировав методическую и педагогическую литературу, важно отметить недостаточную освещенность проблемы формирования лексики прилагательных у детей 6-7 лет с нарушениями зрения и необходимость целенаправленной работы в данной области [1].

### **Список литературы**

1. «Воспитание и обучение детей младшего возраста» [Электронный ресурс] Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции, 2020 г./ Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/sbornik-materialov-ezhegodnoy-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-vospitanie-i-obuchenie-detey-mladshego-vozrasta?i=1092573> (Дата обращения: 11.06.2024);

2. Выготский Л.С., Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://www.litres.ru/book/lev-vygotskiy-309327/defektologiya-i-uchenie-o-razviti-i-vospitanii-nenor-24438750/> (Дата обращения: 12.05.2024);

3. Гугкаева И.Т., Шанаева С.О., Обогащение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Электронный ресурс] Сборник статей Международной научно-практической конференции, 2020 г./Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43055612> (Дата обращения: 15.06.2024) – Загл. с экрана;

4. Залевская А.А., Ведение в психолингвистику [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.klex.ru/37d> (Дата обращения: 15.5.2025);

5. Л.И. Солнцева, Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по

специальностям : 031500 "Тифлопедагогика", 031900 "Специальная психология", 032000 "Специальная дошк. педагогика и психология" / Л.И. Солнцева. - Москва : Классикс Стилль, 2006 (Йошкар-Ола : Марийский ПИК). – 254, [1] с.; 22 см. - (Специальная педагогика).; ISBN 5-94603-048-5;

6. Н. Х. Швачкин Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://russianclassicalschool.ru/bibl/slovesnost/obuchenie-gramote/item/1615-n-x-shvachkin-razvitie-fonematischekogo-voxpriyatiya-rechi-v-rannem-voxraste.html> (Дата обращения: 11.05.2024);

7. Т.П. Свиридюк, Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. - Киев : Рад. шк., 1984. - 95 с. : ил.; 20 см.

8. Ушакова, О. С., Развитие речи детей 5-7 лет [Текст] / О. С. Ушакова ; Российская акад. образования, Институт психолого-педагогических проблем детства. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : Сфера, 2013. - 268 с.; 21 см. - (Развиваем речь).; ISBN 978-5-9949-0460-2

### **2.3. Разработка модели педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников специальной военной операции и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации<sup>8</sup>**

В настоящее время уровень социальной напряженности в обществе возрастает в связи с проведением российской спецоперации на территории Донецкой и Луганской народных республик, и подобные межэтнические конфликты из локальных бедствий превращаются в межнациональную катастрофу. Чрезвычайность ситуации затрагивает все население и, несомненно, также влияет на жизнь и благополучие детей. Семьи с детьми, отцы которых мобилизованы, оказались сегодня в непривычной и сложной ситуации. Дети из семей военнослужащих испытывают сильнейший стресс и неуверенность, которые вызваны сменой обстановки и статуса, разлукой с родными людьми, атмосферой тревожности и страха в семье. Данный вопрос глубоко проанализирован такими исследователями, как А.П. Ковалевская, И.Г. Малкина-Пых, Н.Г. Осухова [7, 11, 14]. Схожие трудности испытывают и дети, эвакуированные с территорий проведения СВО.

В статье А.П. Ковалевской исследуется влияние экстремальных условий военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста. Она также представляет последние научные взгляды отечественных и зарубежных исследователей на эту проблему. Делается вывод, что дети дошкольного возраста находятся на начальном этапе формирования базовой картины мира, и в целом под влиянием неблагоприятных условий ухудшается как их жизнедеятельность, так и психологическое и физическое здоровье [7].

По мнению Н.Г. Осуховой, понимание детьми угрозы жизни и потери дома приводит к деформации их образа мира, разрушает их представления о безопасности, их ценности, потребности и способности выжить в этом мире [14].

Однако следует помнить, что военные экстремальные ситуации – не единственный фактор, влияющий на возникновение психогенных расстройств у

---

<sup>8</sup> Авторы раздела: Куликова А.С., Сычёва М.В.

детей; индивидуально-психологические особенности личности ребенка-дошкольника также могут влиять на возникающие эмоциональные реакции и состояния. Психологическая травма, нарушающая нормальную жизнь ребенка, является для него сложным травмирующим событием [1, 8, 14].

В условиях полной неопределенности и радикальной смены образа жизни и статуса необходимо помочь им обрести уверенность в себе, доступ к ресурсам, новую идентичность, устойчивость в новой жизненной ситуации.

Анализ публикаций, имеющих отношение к теме данного исследования, выявил также ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при работе с детьми из семей мобилизованных военнослужащих. В частности, они связаны с влиянием профессиональной деятельности военнослужащих на их семьи. Как отмечает Д.Я. Райгородский, отсутствие общения военнослужащих с семьями негативно сказывается на психологическом климате семьи, воспитании детей, их неудовлетворенности вниманием и заботой [15].

Для более глубокого осмысления современного состояния исследуемой проблемы был уточнен и конкретизирован понятийный аппарат.

К понятию поддержки обращаются многие учёные [2, 3, 4, 12, 14, 17]. В толковом словаре Д.Н. Ушакова поддерживать означает «идти вместе с кем, кого-то провожать» [17]. Взгляды на необходимость поддержки развития личности высказали в своих трудах ведущие философы, педагоги и психологи. Суть взглядов философов-экзистенциалистов Ж.-П. Сартра, В. Морриса и А. Фаллико заключается в том, что целью образования является поддержка личности в процессе саморазвития [16]. О.Ф. Больнов в контексте антропологической педагогики важное место отводил «педагогической атмосфере», включающей параметры безопасности, доверия и поддержки ребенка [18]. А. Маслоу и К. Роджерс, представляя гуманистическую философию и психологию, отрицали социальное принуждение и считали, что главной задачей образования является принятие, сотрудничество и поддержка в процессе развития и самореализации личности [13].



Идея педагогической поддержки как помощи детям в решении их индивидуальных проблем впервые была выдвинута О.С. Газманом. Он рассматривал педагогическую поддержку как особую деятельность воспитателя, которая оказывает профилактическую помощь ребенку и способствует развитию его личности [3].

Е. И. Казакова определяет поддержку как метод, который создает условия для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [4].

Педагогическая поддержка, как отмечают Л.А. Киреева и И.И. Мамайчук, является особым видом помощи ребенку, позволяющим ему успешно развиваться в образовательных условиях [6].

Раскрывая сущность педагогической поддержки, И.А. Липский определяет ее как базовое понятие, выражающее основные черты нового типа образовательной деятельности, ориентированной на личностное развитие каждого ребенка, и как технологию в профессиональной деятельности воспитателя [10].

Таким образом, взгляды исследователей на понятие педагогической поддержки неоднозначны. Анализ литературы [3, 4, 6, 12] позволяет рассмотреть ее различные аспекты:

- как помощь детям;
- как особую деятельность воспитателя;
- как создание условий для принятия оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора;
- как направление работы воспитателя;
- как технологию оказания помощи детям [20].

Изучение литературы позволило выявить сущностно-содержательные характеристики этого понятия, такие как: создание условий для развития ребенка и обеспечение субъектной позиции участников сопровождения.

Опираясь на взгляды вышеупомянутых учёных, мы трактуем педагогическую поддержку дошкольников, отцы которых были призваны на

военную службу в рамках проведения специальной военной операции, как процесс защиты, действенное участие взрослых в удовлетворении потребности ребенка в общении и поддержке, психолого-педагогическое сопровождение в освоении ребенком социального опыта, воздействие на эмоциональную сферу дошкольника при переживании стрессовых и травмирующих ситуаций и, как следствие, эффективное и комфортное вхождение ребенка в социум.

Важно отметить, что поддержка детей дошкольного возраста играет ключевую роль в их успешной социализации. Поэтому необходимо обеспечить поддержку и заботу о детях, переживающих ситуацию военного конфликта, чтобы помочь им преодолеть стресс и адаптироваться к новым условиям. Также важно создать безопасную и поддерживающую атмосферу в семье и ДОО, где дети могут выразить свои эмоции и получить необходимую поддержку. Чтобы помочь детям, переживающим ситуацию военного конфликта, необходимо уделять особое внимание их потребностям и эмоциональному благополучию.

В этой связи основными целями педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей военнослужащих, по нашему мнению, выступают создание благоприятных психолого-педагогических условий для удовлетворения потребности детей в общении и поддержке в освоении ими социального опыта, повышение их психологической устойчивости к стрессовым ситуациям, которые связаны с образом жизни их родителей, а также формирование готовности к выбору ответственного отношения к происходящим событиям.

В русле рассматриваемого нами вопроса мы считаем необходимым сказать о такой весьма значимой характеристике педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей военнослужащих, как принципы поддержки. Принципы поддержки выражают основные идеи, которые наиболее полезны для достижения целей.

Л. Н. Мотунова выделяет следующие принципы педагогической поддержки детей из семей военнослужащих: гуманистическая направленность деятельности педагогического коллектива, системность, внимание к социальной

ситуации развития ребенка и индивидуально-психологическим особенностям его личности, согласие, сотрудничество, доброжелательность, конфиденциальность, безоценочность, доступность и своевременность помощи и поддержки ребенка, внимание к способности личности самостоятельно преодолевать препятствия [12]. О. А. Карабечкая отстаивает принципы гуманизации, систематизации и преемственности между семьями и ДОО в заботе о детях из семей военнослужащих [5].

Педагогическая поддержка детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, по нашему мнению, определяется следующими принципами:

– принцип уникальности и ценности личности, приоритета личностного развития ребенка означает признание его самоценности и индивидуальности, вовлечение ребенка в значимую деятельность, придающую смысл его жизни, формирование у ребёнка мобилизованного лидерской позиции. Из этого принципа следует, что педагогическая поддержка детей является не самоцелью, а средством развития индивидуальности каждого ребенка;

– принцип целесообразности и причинной обусловленности. В соответствии с этим принципом вся деятельность педагогов ДОО должна быть направлена на решение конкретных практических вопросов, связанных с оказанием эффективной поддержки детям, проживающим в условиях военного конфликта. Воспитатели всегда должны понимать причины и конечные цели своих действий;

– принцип активности ребенка. Этот принцип предполагает необходимость актуализации и мотивации активной позиции ребенка дошкольного возраста как объекта сопровождения. Его активность, как отмечают многие исследователи, играет огромную роль в эффективности педагогического сопровождения [2, 4];

– принцип воспитания начал патриотизма и гражданственности. Этот принцип основывается на том, невозможно воспитать патриота и гражданина без любви к Родине и уважения ее истории и культуры. Особенно важны темы

героизма и патриотизма. Героизм, решительность, смелость, готовность к подвигу для защиты Родины – эти характеристики понятны дошкольникам и могут вызвать желание подражать воину Российской армии, быть похожим на него;

– принцип поощрения заинтересованности ребёнка в своей безопасности. В соответствии с этим принципом педагог должен поощрять детей задавать вопросы о том, что им непонятно или беспокоит, и отвечать на них полно и открыто, с учетом психологической безопасности детей. Например, если нужно объяснить детям смысл военного конфликта, следует обратиться к знакомому им опыту. Так, используя прием сравнения с мультфильмом или сказкой, в которой между героями произошла ссора, рассказать, что иногда ссорятся между собой не только дети, взрослые, но и целые страны. Дать понять, что есть специальные люди – политики, которые могут договориться о мире. Но иногда мирно договориться не удастся;

– принцип эмпатии к ребёнку. Этот принцип предполагает необходимость признания воспитателем тревожных чувств, страхов, опасений, которые испытывают дети дошкольного возраста. Педагог выражает поддержку и понимание, а также проявляет сочувствие к беспокойству детей за свою безопасность и безопасность близких;

– принцип убеждённости ребёнка в обеспечении безопасности. Этот принцип означает, что воспитатели должны поддерживать в ребенке чувство защищенности взрослыми и общее ощущение безопасности. Важно убедить детей в том, что взрослые многое делают (и уже сделали) для того, чтобы обеспечить необходимые меры безопасности в условиях военного конфликта. Эти задачи выполняют правительство, военные и взрослое сообщество в целом [17].

Подчеркнем также, что состояние ребёнка сильно зависит от состояния взрослого, который находится рядом с ним. Именно родители могут уменьшить или, наоборот, увеличить эмоциональный стресс своих детей. Таким образом,

велика роль и воспитателей, и родителей в обеспечении психологического комфорта в детском саду.

Теоретико-методологическое обоснование проблемы педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, осуществлялось с позиций социокультурного подхода, личностно-ориентированного подхода и герменевтического подхода. Социокультурный подход связан с потребностью ребенка дошкольного возраста в формировании ценностного отношения к окружающему миру и организацией такой педагогической поддержки дошкольников в семьях участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, где развитие личности происходит в контексте общечеловеческой культуры. Личностно-ориентированный подход к воспитанию дошкольников подчеркивает роль воспитанника как активного, сознательного и равноправного участника образовательного процесса. Герменевтический подход обращает внимание на проблемы у педагогов и родителей, их активное участие в их решении, изменение эмоционального настроения и, в результате, благополучное вхождение в социум детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации.

На основе социокультурного, личностно-ориентированного и герменевтического подходов была разработана структурно-функциональная модель педагогической поддержки таких детей, состоящая из нескольких компонентов, представленных на рисунке 1.

Общность компонентов позволяет говорить о целостности процесса педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации:

1) целевой компонент (определяющая функция) включает цель, определенную на основе социального заказа (проживание ребенком всех этапов детства, обогащение детского развития);

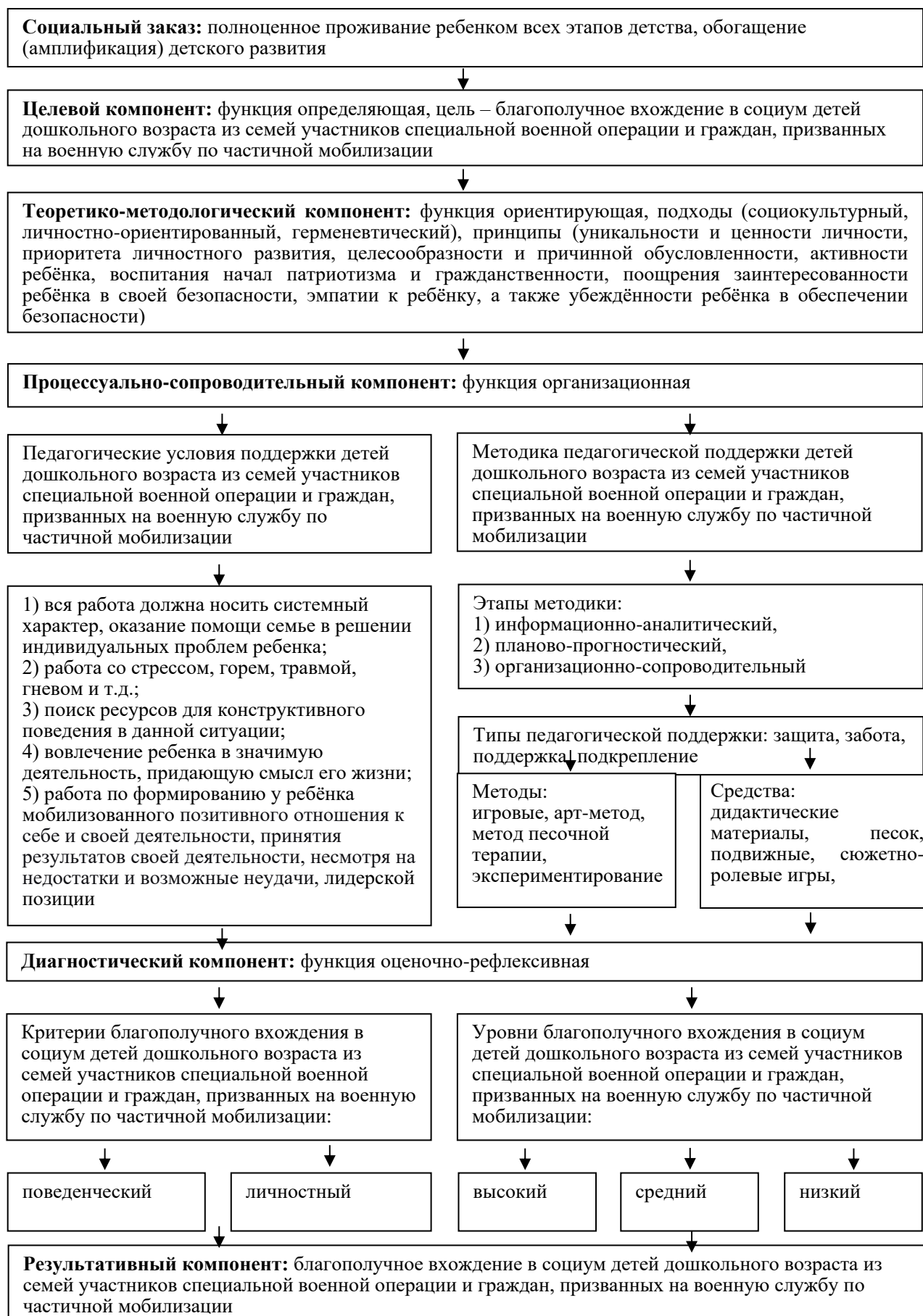


Рис. 1. Структурно-функциональная модель педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников специальной военной операции и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации

2) теоретико-методологический компонент (ориентирующая функция) определяет подходы (социокультурный, личностно-ориентированный, герменевтический) и принципы (уникальности и ценности личности, приоритета личностного развития, целесообразности и причинной обусловленности, активности ребёнка, воспитания начал патриотизма и гражданственности, поощрения заинтересованности ребёнка в своей безопасности, эмпатии к ребёнку, а также убеждённости ребёнка в обеспечении безопасности) педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации;

3) процессуально-сопроводительный компонент (организационная функция) определяет условия и этапы реализации разработанной методики, типы педагогической поддержки детей из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, методы и средства педагогического процесса;

4) диагностический компонент (оценочно-рефлексивная функция) включает критерии (поведенческий, личностный) благополучного вхождения в социум детей из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, а также уровни их проявления (высокий, средний и низкий);

5) результативный компонент отражает результат педагогической поддержки, т. е. благополучное вхождение в социум детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации.

Остановимся подробнее на рассмотрении каждого компонента модели.

Основной функцией целевого компонента является определяющая функция, которая определяет цель педагогической поддержки детей на основе социального заказа. Целевой компонент строится на основе замыслов, ценностей, идей, принципов, определяющих стратегию педагогической поддержки, а также ценностей, значимых для субъектов (педагогов, дошкольников, родителей). В их основе лежат теоретические предписания,

формирующие представления о смысле педагогической поддержки и совместной деятельности.

Теоретико-методологический компонент содержит принципы педагогической поддержки детей из семей военнослужащих, модель реализуется на таких принципах как признание уникальности и ценности личности, приоритета личностного развития, целесообразности и причинной обусловленности, а также активности ребёнка, воспитания начал патриотизма и гражданственности, поощрения заинтересованности ребёнка в своей безопасности, эмпатии к ребёнку, а также убеждённости ребёнка в обеспечении безопасности. Ведущей функцией данного компонента является ориентирующая функция (получение информации о степени достижения цели отдельным воспитанниками и (или) группой в целом).

Процессуально-сопроводительный компонент выполняет организационную функцию (создание условий и среды (ситуации, пространства) развития), данный компонент раскрывает необходимые условия эффективной педагогической поддержки с детьми дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации:

- 1) вся работа должна носить системный характер, оказание помощи семье в решении индивидуальных проблем ребенка;
- 2) работа со стрессом, горем, травмой, гневом и т.д.;
- 3) поиск ресурсов для конструктивного поведения в данной ситуации;
- 4) вовлечение ребенка в значимую деятельность, придающую смысл его жизни;
- 5) работа по формированию у ребёнка мобилизованного лидерской позиции [9].

Также данный компонент описывает методику педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации: этапы, типы педагогического сопровождения, методы и средства.

Следующий компонент – диагностический, выполняющий оценочно-



рефлексивную функцию (стимулирование самоизучения и самоанализа ребенка, самооценки собственного эмоционального или жизненного опыта), в данном компоненте представлены критерии благополучного вхождения в социум детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации.

В частности, личностный, отражающий уровень развития социальной гибкости, умения формировать систему ценностных отношений к себе и другим людям, поведенческий, отражающий уровень развития социальной гибкости и готовности ребенка к вхождению в социум.

Также в диагностическом блоке отражены уровни благополучного вхождения ребенка дошкольного возраста из семей военнослужащих в социум.

Выделяется высокий, средний и низкий уровни. Высокий уровень характеризуется способностью и желанием ребенка достигать успехов в образовании, способность ребенка строить отношения с другими людьми и справляться с коммуникацией в различных социальных ситуациях.

Средний – отражает невысокий уровень потребности в обучении и творчестве, однако вместе с тем проявляет устойчиво позитивную активность в общении со сверстниками.

На низком уровне действия ребенка являются лишь ответом на требования среды, формой конформного существования, поведение ребенка на этом уровне отличается непостоянством в виду низкого уровня развития саморефлексии.

Основываясь на результативности диагностического компонента, специалисты могут также предоставлять консультационную помощь родителям, направленную на снижение уровня стресса и формирования позитивного психологического климата в семье.

Таким образом, целью педагогической поддержки детей из семей военнослужащих является достижение оптимального, устойчиво высокого уровня благополучного вхождения ребенка в социум, что и включает в себя последний компонент модели – результативный.

Разработанная структурно-функциональная модель характеризуется

значимостью (все компоненты взаимосвязаны и ориентированы на результат) и практичностью (имеется в виду организация педагогического сопровождения, направленного на оказание поддержки и помощи в достижении результатов детям дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации), открытостью (встроена в контекст дошкольного образования). Несмотря на условную самостоятельность отдельных компонентов модели, достижение поставленных целей возможно только при рассмотрении ее структуры с позиции перехода от одного компонента к другому.

Структурно-содержательным компонентом модели служит методика педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации, включающая три этапа: информационно-аналитический, планово-прогностический и организационно-сопроводительный.

Методика педагогической поддержки таких детей основана на комплексном подходе к воспитанию и образованию. Целью данной методики является создание благоприятной атмосферы для ребенка, способствующей его физическому, эмоциональному и психологическому развитию, а также успешному вхождению ребенка в социум.

Важной составляющей методики является создание эмоционально-доверительной атмосферы, особенно с учетом трудностей, с которыми сталкиваются эти дети из-за отсутствия одного или обоих родителей, их временного отсутствия или возвращения из зоны боевых действий.

Для оказания педагогической поддержки детям на первом, информационно-аналитическом, этапе, включающем в себя комплексную систему сбора, анализа и оценки информации о детях, находящихся в таких семьях, необходимо провести комплексную диагностику и выявить эмоционально-психологические проблемы, с которыми сталкиваются дети. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальная программа работы с каждым ребенком. Целью данного этапа является выявление основных

потребностей и проблем ребенка, а также разработка индивидуальных стратегий поддержки.

В рамках этой методики упор делается на индивидуальные особенности каждого ребенка, его потребности и интересы. Педагогическая поддержка осуществляется посредством разнообразных дидактических игр и занятий, направленных на развитие познавательных, коммуникативных, двигательных и социальных навыков.

Следующим этапом методики является плано-прогностический этап, на котором анализируются и прогнозируются потребности детей в семьях военнослужащих и возможные проблемы, с которыми они сталкиваются, исследуются влияние таких факторов, как отсутствие одного или обоих родителей в семье в результате военной службы, переезды или временное отсутствие родственников и др.

В рамках данного этапа разрабатывается индивидуальный план педагогической поддержки, в основу которого входит разработанная нами раннее модель, который должен учитывать специфику каждого ребенка и предусматривать меры, направленные на снижение негативного воздействия вышеописанных факторов. Помимо этого, на плано-прогностическом этапе определяется критерии и индикаторы для оценки эффективности методики.

Последним этапом методики является организационно-сопроводительный, включающий в себя организацию работы групп поддержки. Создание групп специалистов, включающих педагогов, социальных работников, психологов и других специалистов, которые будут оказывать поддержку детям из семей военнослужащих и их родителям. В рамках таких групп проводятся занятия, тренинги, консультации и другие мероприятия для родителей и детей. А также проведение психологической поддержки родителей и детей. По мере необходимости проводятся индивидуальные и групповые занятия для семей военнослужащих, направленные на развитие навыков адаптации к новым условиям, преодоление стрессовых ситуаций, сохранение позитивного эмоционального состояния и прочие цели.

Для облегчения адаптации детей и снижения негативного влияния ситуации рекомендуется проводить игровую, творческую и спортивную деятельность. Среди наиболее эффективных, на наш взгляд методов, является арт-метод, метод песочной терапии, экспериментирование. Это поможет детям выразить свои эмоции, развить социальные навыки и укрепить самооценку.

Кроме того, методика предполагает повышение информированности и компетентности учителей и воспитателей, работающих с детьми из этих семей. Следовательно, в рамках данной методики также проводятся тренинги, семинары и консультации для педагогических кадров с целью получения ими необходимых знаний и навыков в воспитании и поддержке этих детей.

Таким образом, в рамках проведенного исследования сформирована эмпирическая база модели педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников СВО и граждан, призванных на военную службу в рамках частичной мобилизации. Структурно-функциональная модель педагогической поддержки включает социальный заказ и пять взаимосвязанных компонентов (целевой, теоретико-методологический, процессуально-технологический, диагностический и результативный), в которых представлены устойчивые связи основных структурных элементов педагогической поддержки таких детей.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы связываем с изучением морально-психологического состояния детей из семей военнослужащих в условиях военного конфликта и выявлением условий благоприятного педагогического сопровождения этих детей и нравственно-психологического климата в семьях.

### **Список литературы**

1. Ахмедова Х.Б. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации // Психологический журнал. 2003. № 3.

2. Бокова О.А., Тарахов С.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: Современные теоретические

предпосылки исследования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78).

3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 8.

4. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2015.

5. Карабечкая О.А. Особенности организации воспитательной работы школы с детьми из семей военнослужащих, проживающих в условиях военного гарнизона: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Карабечкая; Ставропольский гос. ун-т. Ставрополь, 2005.

6. Кириеева Л.А., Мамайчук И.И. Психолого-педагогическая помощь семье. – СПб.: Питер, 2017.

7. Ковалевская А.П. Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста // Вестник Вятского государственного университета. 2020.

8. Колмаков Д.А. Психологическая помощь детям, попавшим в экстремальную ситуацию / Д.А. Колмаков, Е.А. Галеева // Молодой ученый. 2015. № 6.4. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16349>

9. Куликова А.С., Сычева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста из семей военнослужащих в условиях дошкольной образовательной организации // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 102, Октябрь 2023.

10. Липский И.А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2012.

11. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005.

12. Мотунова Л.Н. Вариативная педагогическая поддержка детей военнослужащих в учебной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Мотунова; Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2002.

13. Мэй Р. Теория и практика экзистенциальной психологии / Мэй Р., Маслоу А. Г., Роджерс К. А. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2018.

14. Осухова Н.Г. Между войной и миром. Психологическое сопровождение детей, эвакуированных из зоны военных действий в Чеченской Республике // Школьный психолог. 2002. № 12. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200201216>

15. Райгородский Д.Я. Психология семьи. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2009.

16. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989.

17. Сычёва М.В., Куликова А.С. Педагогическое сопровождение детей из семей военнослужащих в условиях ситуации военного конфликта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 9. С. 898-903. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54522133>

18. Bollnow O. Die padagogische Atmosphere: Untersuchungen uber die gefuhlsmasigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen: Die Blaue Eule, 2001.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема монографии, посвященная актуальным вопросам педагогической науки и образования, вызвала огромный интерес у педагогов, практиков и исследователей. Авторы монографии обращают внимание на то, что качество образования связано с внедрением инновационных образовательных программ и технологий, формирующих универсальные учебные действия, развивающих инициативность, креативность обучающихся, созданием развивающей квалитативной образовательной среды, в том числе цифровой, обеспечением равного старта развития и «социального лифта» для каждого обучающегося, подготовкой компетентных и конкурентоспособных педагогов.

В первой главе монографии «Актуальные вопросы педагогической науки и современного образования» рассматриваются: самообучающаяся организация как эффективный формат квалитологического образования педагогов, полисистемный подход к разработке содержания технологий обучения физико-математических дисциплин для инженерных специальностей, основы формирования культурологической компетенции, психолого-педагогические трудности современных подростков в условиях учебной деятельности, дегуманизация образования и причины трагедии Колумбайна в книге воспоминаний Сью Клиболд «Дневник матери».

Во второй главе монографии «Актуальные вопросы воспитания, образования и педагогической поддержки детей дошкольного возраста» рассматриваются: детский бизнес-инкубатор как условие формирования основ инженерной грамотности у детей дошкольного возраста, теоретические основы проблемы формирования лексикона у детей 6-7 лет с нарушениями зрения, разработка модели педагогической поддержки детей дошкольного возраста из семей участников специальной военной операции и граждан, призванных на военную службу по частичной мобилизации.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся актуальными вопросами педагогической науки и образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

## КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Витальская Дарья Александровна** – студент магистратуры Пензенского государственного университета

**Горбунова Валерия Игоревна** – студент Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова

**Зюзя Анна Алексеевна** – доцент Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент

**Климовцова Наталья Алексеевна** – старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

**Куликова Анна Сергеевна** – студент магистратуры Пензенского государственного университета

**Мезенцева Ирина Александровна** – доцент кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук

**Мишина Татьяна Валерьевна** – доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма», кандидат философских наук

**Погребная Яна Всеволодовна** – профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», доктор филологических наук, профессор

**Регалова Татьяна Владимировна** – консультант по организационному управлению МАОУ «Школа 44 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижний Новгород



**Сафонова Ольга Александровна** – ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра стратегических педагогических исследований Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, доктор педагогических наук, профессор

**Сергеева Ксения Игоревна** – старший преподаватель Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова

**Серегина Наталья Валерьевна** – доцент кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университет имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук

**Сосницкая Наталья Леонидовна** – заведующая кафедрой высшей математики, физики и методики преподавания физико-математических дисциплин ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

**Сычёва Марина Владимировна** – доцент Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

**Халанчук Лариса Викторовна** – доцент кафедры высшей математики, физики и методики преподавания физико-математических дисциплин ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», кандидат физико-математических наук, доцент

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ,  
МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

*Под редакцией Сафоновой О.А., Подкопаева О.А.*

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.  
Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 25.06.2024. Бумага офсетная.  
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.  
Печать оперативная. Усл. печ. л. 5,1. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».  
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218  
Тел.: (917) 812-32-82  
E-mail: [info@naucorp.ru](mailto:info@naucorp.ru)  
URL: [naucorp.ru](http://naucorp.ru)

ISBN 978-5-6051946-4-4



9 785605 194644 >