

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»



ПЕДАГОГИКА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

PEDAGOGY OF RURAL SCHOOL

Научный журнал

Издается с 2019 года

2022 — № 2 (12)

Ярославль
2022

УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»

Педагогика сельской школы = Pedagogy of rural school: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. № 2 (12). 131 с. ISSN 2686-8652. DOI 10.20323/2686-8652-2022-2-12. EDN CDVYOY 2022, № 2 (12). 500 экз.

Редакционная коллегия:

Л. В. Байбородова, доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (главный редактор); **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (зам. главного редактора); **Т. Н. Гушина**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (зам. главного редактора); **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (зам. главного редактора); **М. В. Александрова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого»; **Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»; **Т. А. Бабакова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»; **В. В. Белкина**, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, декан факультета социального управления ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **О. А. Граничина**, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого»; **О. В. Коршунова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»; **Г. Е. Котькова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»; **Р. Ш. Маликов**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»; **А. Г. Мухаметшин**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»; **А. С. Раимкулова**, доктор педагогических наук, профессор Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына; **М. И. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий»; **Е. Е. Сартакова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»; **А. Н. Сендер**, доктор педагогических наук, профессор УО «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина»; **Н. А. Соколова**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; **И. Р. Тагариева**, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»; **Н. В. Тамарская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; **А. Н. Тесленко**, доктор педагогических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, научный консультант Центра развития одаренности и психологического сопровождения «Астана дарыны», Республика Казахстан; **И. В. Фролов**, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»; Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1
Тел.: (4852)72-64-05 (издательство)

Адреса в Интернете: <http://yspu.org/>; <http://prs.yspu.org/>

Регистрационный номер в реестре зарегистрированных средств массовой информации:
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций:

ПИ № ФС 77-76192 от 8 июля 2019 г.

Материалы для публикации в научном журнале «Педагогика сельской школы»
просим направлять Наталье Анатольевне Леонтьевой на электронную почту: nati1522@mail.ru

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2022
© ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», 2022
© Авторы статей, 2022

FOUNDERS:

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
State Autonomous Institution of Continuing Professional Education for Yaroslavl Region
«Institute of Education Development»

Педагогика сельской школы = Pedagogy of rural school: academic journal. Yaroslavl : YSPU Editorial and Publishing Unit, 2022. № 2 (12). 131 p. ISSN 2686-8652. DOI 10.20323/2686-8652-2022-2-12. EDN CDVYQY
2022, № 2 (12). 500 copies.

Editorial Board:

L. V. Baiborodova, Doctor of Education, Professor, Honorary Figure of Russian Higher Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (chief editor); **A. V. Zolotareva**, Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University» (deputy chief editor); **T. N. Gushchina**, Doctor of Education, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **A. P. Tchernyavskaya**, Doctor of Education, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **M. V. Aleksandrova**, Doctor of Education, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University; **R. M. Asadullin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, «Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla»; **T. A. Babakova**, Doctor of Education, Professor, Petrozavodsk State University; **V. V. Belkina**, Doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogical technologies, dean of the faculty of social management, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **O. A. Granichina**, Doctor of Education, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); **I. A. Donina**, Doctor of Education, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University; **O. V. Korshunova**, Doctor of Education, Professor, Vyatka State University; **G. E. Kotkova**, Doctor of Education, Professor, Orel State University named after I. S. Turgenev; **R. Sh. Malikov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; **A. G. Mukhametshin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; **A. S. Raimkulova**, Doctor of Education, Professor, Kyrgyz National University named after Jusup Balasagyn; **M. I. Rozhkov**, Doctor of Education, Professor, FGBUK «All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies»; **E. E. Sartakova**, Doctor of Education, Professor, Tomsk State Pedagogical University; **A. N. Sender**, Doctor of Education, Professor, Brest State A. S. Pushkin University; **N. A. Sokolova**, Doctor of Education, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University; **I. R. Tagariyeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, «Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla»; Doctor of Education, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University; **N. V. Tamarskaya**, Doctor of Education, Professor FSBEI HE «Moscow Pedagogical State University»; **A. N. Teslenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetova, scientific consultant of the Center for the Development of Giftedness and Psychological Support «Astana Daryny», Republic of Kazakhstan; **I. V. Frolov**, Doctor of Education, Associate Professor, «National Research Nizhny Novgorod State University named after V. I. N. I. Lobachevsky»; **R. M. Sheraizina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor «Novgorod State University named after Yaroslav the Wise».

All articles published in the journal are reviewed by editorial board members and peer reviewers

YSPU Editorial and Publishing Unit Address: 150000, Russian Federation, Yaroslavl,
ul. Respublikanskaya, d. 108/1. Tel.: (4852)72-64-05
Website: <http://yspu.org/>; <http://prs.yspu.org/>

Serial number in mass communication media register:
Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications,
Information Technology and Mass Communications:
PI № FS 77-76192 as of 8 July 2019.

Authors are asked to submit articles to «Pedagogy of Rural School» academic journal at: nati1522@mail.ru

© FSBEI of Higher Education «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», 2022
© SAI of Continuing Professional Education for Yaroslavl Region
«Institute of Education Development», 2022
© Contributors, 2022

СОДЕРЖАНИЕ	THE CONTENT
<i>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION</i>
<i>Цирульников А. М.</i> Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях _____ 5	<i>Tsirulnikov A. M.</i> Socio-cultural approach to the development of education in rural areas 6
<i>Семиздралова О. А., Мазурова Н. В.</i> Особенности образовательных потребностей современных детей _____ 33	<i>Semizdralova O. A., Mazurova N. V.</i> Features of the educational needs of modern children _____ 34
<i>Анчиков К. М., Гошин М. Е., Косарецкий С. Г.</i> Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы 46	<i>Anchikov K. M., Goshin M. E., Kosaretsky S. G.</i> Extracurricular activities for rural children: accessibility, content, forms _____ 47
<i>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</i>	<i>THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION</i>
<i>Амрина Б. Б., Кондратова С. Ю., Плахотнюк Н. И., Пургина Н. Г., Рощина Г. О.</i> Обучение родителей детей после кохлеарной имплантации в условиях села: российско-казахстанский опыт _____ 59	<i>Amrina B. B., Kondratova S. Y., Plakhotniuk N. I., Purgina N. G., Roshchina G. O.</i> Education of children's parents after cochlear implantation in rural conditions: Russian-Kazakh experience _____ 60
<i>Жаворонкова Л. В., Паутова Л. Б.</i> Взаимодействие педагогов с семьями детей в сельской инклюзивной школе _____ 76	<i>Zhavoronkova L. V., Pautova L. B.</i> Interaction of teachers with children's families in rural inclusive school _____ 77
<i>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION</i>
<i>Дунганова Д. Э.</i> Готовность педагогов сельских школ к реализации инклюзивного образования: опыт Кыргызстана _____ 87	<i>Dunganova D. E.</i> Readiness of teachers in rural schools to implement inclusive education: the experience of Kyrgyzstan _____ 88
<i>Мануйлова В. В.</i> Формирование профессиональных инклюзивных компетенций у сотрудников образовательных организаций сельской местности _____ 100	<i>Manuilova V. V.</i> Formation of professional inclusive competencies among employees of educational organizations in rural areas _____ 101
<i>Кирякова К. М., Клейман И. С., Серебренникова М. К., Патракеева М. И.</i> Анализ педагогической деятельности как основа профессионального роста учителей городских и сельских школ _____ 112	<i>Kiryakova K. M., Kleiman I. S., Serebrennikova M. K., Patrakeeva M. I.</i> Analysis of pedagogical activity as a basis for professional growth of teachers of urban and rural schools _____ 114
<i>Условия публикации статьи в научном журнале и требования к оформлению рукописей _____ 127</i>	<i>Conditions of publication of the article in the scientific journal and requirements for manuscripts _____ 130</i>

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-5-32

EDN: CERVJZ

Анатолий Маркович Цирульников

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник Федерального института развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82-84, к. 9, оф. 1800, 1805

atsirulnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

**Социокультурный подход к развитию образования
в сельских территориях**

Аннотация. Основная задача статьи — раскрыть альтернативы и возможности изменения ситуации в рамках развития образования в сельских территориях. В статье представлен современный подход к решению проблемы развития образования в сельских территориях и обозначены возможности использования образования как инструмента развития самих территорий. Освещены разные виды образования и связанные с ними феномены и артефакты. Проведен сравнительный анализ использования технократического и социокультурного подходов. В статье раскрываются основные характеристики и технологии социокультурного подхода к образованию, которые позволяют не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся образовательные учреждения сельских территорий, но и разрабатывать и реализовать наиболее целесообразные вариативные стратегии образовательной деятельности и модели их развития. Более подробно рассмотрены методологические основания, содержание, инструментарий и механизмы социокультурного подхода к развитию образования в сельских территориях. Раскрыты основные гуманитарные технологии, составляющие инструментарий социокультурного подхода к образованию в сельских районах и населенных пунктах. Рассмотрены механизмы использования образования как инструмента решения жизненных проблем местных сообществ на примере социокультурных образовательных проектов разного типа. Социокультурный подход привел к взаимопроникновению и развитию разных

типов и видов образования, усилению его влияния на социально-экономическое и культурное развитие сообществ.

В статье подробно описывается опыт и представлены результаты реализации программы социокультурной модернизации образования в Республике Саха (Якутия). Дана оценка рисков осуществления социокультурной модернизации системы образования, перспектив и возможностей ее продвижения в России.

Ключевые слова: образование в селе; культурные практики; социокультурный подход; развитие системы образования; социокультурная модернизация образования; технологии развития образования

Для цитирования: Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 5-32. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-5-32>.
<https://elibrary.ru/cervjz>.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Anatoly M. Tsirulnikov

Doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education, chief researcher of the Federal Institute for Education Development, FSBEI HE «Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation». 119571, Moscow, Vernadsky Avenue, 82-84, building 9, office 1800, 1805
atsirulnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

Socio-cultural approach to the development of education in rural areas

Abstract. The main objective of the article is to reveal alternatives and opportunities for changing the situation within the framework of the development of education in rural areas. The article reveals a modern approach to solving the problem of the development of education in rural areas and the use of education as a tool for the development of the territories themselves. Different types of education and related phenomena and artifacts are highlighted. A comparative analysis of the use of technocratic and socio-cultural approaches is carried out. The article reveals the main characteristics and technologies of the socio-cultural approach to education. Technologies that allow not only to diagnose typical situations in which educational institutions in rural areas are located, but also to develop and implement the most appropriate variable strategies of educational activities and models of their development. The methodological foundations, content, tools and mechanisms of the

socio-cultural approach to the development of education in rural areas are considered in more detail. The basic humanitarian technologies that make up the tools of the socio-cultural approach to education in rural areas and settlements are revealed. The mechanisms of using education as a tool for solving the life problems of local communities are considered on the example of various types of socio-cultural educational projects. The socio-cultural approach has led to the interpenetration and development of different types and types of education, strengthening its influence on the socio-economic and cultural development of communities.

The article describes in detail the experience and results of the implementation of the program of socio-cultural modernization of education in the Republic of Sakha (Yakutia). An assessment of the risks of implementing socio-cultural modernization of the education system, prospects and opportunities for its promotion in Russia is given.

Keywords: education in rural areas; phenomena and cultural practices; socio-cultural approach to the development of the education system; socio-cultural modernization of education; socio-cultural technologies of education development

For citation: Tsirulnikov A. M. Socio-cultural approach to the development of education in rural areas. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):5-32. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-5-32>. <https://elibrary.ru/cervjz>.

Ничто так не мешает видеть,
как точка зрения.

Дон-Аминадо

Введение

Сельская школа давно находится в сложной, противоречивой ситуации. За пятнадцать-двадцать лет на селе было ликвидировано около двадцати тысяч малокомплектных школ. Это стало одной из главных причин того, что с карты страны исчезло 20 тысяч деревень.

Отечественная гуманитарная катастрофа — отражение мировой проблемы, но решения относительно нее принимают по-разному. Тенденция укрупнения школы идет против трендов мировой практики: в Норвегии, Дании и других странах мира происходит процесс укрупнения сельских школ. В почти полуторамиллиардном Китае сего-

дня работают десятки тысяч сельских школ с 3-5 учениками, причем в 8 000 школ, в особенности на западе, в горных местностях и на островах, сохраняется обучение с одним учеником. И это не случайно: согласно законодательству КНР при наличии хотя бы одного учащегося, сельская школа не может быть закрыта! [Цирульников, 2020, Цирульников, 2021]. И это связано не только с гуманистическим подходом: в Китае хорошо помнят, что именно село, маленькие производства, цеха, ремесла, возникавшие в сельской местности в начале 80-х гг. в семьях и на базе образовательных учреждений, стали источником процветания страны [Академик РАО ..., 2020; Научно-исследовательская экспедиция ..., 2020; Овчинников, 2019]. И сегодня, при стремительной урбаниза-

ции, разнице в качестве жизни и уровне образования в городе и селе, порождающих все более острые социальные проблемы, правительство Китая вновь усиливает внимание к селу, сорок лет назад ставшему основой экономических реформ.

Некоторые сдвиги намечаются и у нас в стране. В их числе анонсированный в 2019 г. запуск программы «Земский учитель», а также развитие территорий, в том числе сельских, в районах Севера, Сибири и Дальнего Востока как стратегическая задача.

Необходимо отметить и отдельные локальные подвижки в развитии теоретической проблематики и продуктивных практик образования в сельской местности. Среди них попытки разработать продуктивное содержание и формы образования на селе, преодолеть примитивное представление о том, что сельская школа — это просто ухудшенный вариант городской, который нужно «подтягивать» до формальных, подчас упрощенных показателей и шатких, постоянно меняющихся стандартов. При этом происходит игнорирование сельской школы как особого *социокультурного феномена* [Байбородова, 2019; Ефлова, 2020; Цирульников, 2016]. Это, в отличие от нас, хорошо осознают не только в западном мире, но и в Китае, где, например, в Северо-Восточном нормальном университете (Northeast Normal University) действует *Институт сельского образования* [Академик РАО ... , 2020].

В ряде сельских территорий РФ используются современные отечественные практики, показавшие свою успешность в российских регионах. В их числе педагогические технологии, ориентированные на условия малокомплектной школы: «метод погружения» М. П. Щетинина, А. Н. Тубельского; коллективная система обучения КСО; обучение в разновозрастных группах [Цирульников, 1988; Дьяченко, 1991; Погружение ... , 1999; Учитель, который ... , 1996; Байбородова, 2019], которые используются в сельских школах и в частной практике подготовки к ЕГЭ на Юге России, в Калужской, Ярославской областях, в Красноярском крае и в других местах; новые формы повышения квалификации, основанные на социокультурном анализе и проектировании, такие технологии, как образовательная сеть, образовательная экспедиция, образовательная ярмарка [Цирульников, 1988; Цирульников, 2017], дистанционные формы обучения в условиях цифрового образования и использования ИКТ [Семенов, 2006]; опыт подготовки и адаптации учителей к работе в сельских школах Новгородской области (Институт непрерывного педагогического образования НОвГУ им. Я. Мудрого); опыт, накапливаемый в рамках поддерживаемой Сбербанком и частными инвесторами программы «Учителя для России», — по отбору, сопровождению и поддержке учителей, работающих сегодня в

селах и малых городах ряда шести регионов средней полосы России.

Особо важное значение может иметь освоение многолетнего опыта под нашим научным руководством программы *социокультурной модернизации и развития образования* в Республике Саха (Якутия). Эта программа реализуется преимущественно в сельской местности, имеет блестящие, признанные в стране и мировом сообществе (ЮНЕСКО, США, Австралия, Китай) результаты, в том числе по использованию образования как инструмента решения жизненных проблем местных сообществ, развития сельских территорий. В этом ключе особое значение приобретает обучение на примере успешных практик сельских учителей и управленцев, работников поселковых и муниципальных служб созданию с помощью социокультурных образовательных проектов новых, разнообразных рабочих мест, развитию социальной инфраструктуры в деревне, формированию социальной и культурной среды — то есть именно тех условий, которые, по мнению учителей, потенциальных участников, например, программы «Земский учитель», необходимы для их профессионального и жизненного выбора.

Вместе с тем проблемы «земских учителей» — это лишь часть более широкой проблемы разнообразной, комплексной, в том числе научно-методической поддержки учителей сельских школ. В свою

очередь, последняя проблема не может рассматриваться изолированно от содержания, инструментов и механизмов развития образования в сельских территориях, от использования образования как инструмента развития самих сельских территорий [Цирульников, 2017].

Актуальность и исключительную важность решения такой задачи подтверждают последние решения правительства РФ, стартовавшая в 2020 г. государственная Программа комплексного развития сельских территорий, рассчитанная до 2030 г. [Государственная программа ... , 2019]. Подобные задачи система педагогического образования, подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров не решает, то есть отсутствует социальный институт, который обеспечивал бы разработку содержания сельского образования, координацию и мультиплицирование продуктивных практик, разностороннюю поддержку развития сельских учителей и образовательных институтов в сельских территориях. В то же время обращает на себя внимание тот факт, что в Программе комплексного развития сельских территорий сфера образования представлена лишь количественными показателями капитального ремонта и строительства новых сельских детских садов и школ. Образование как фактор развития территорий отсутствует и в обсуждении государственных программ, ежегодных чтений, органи-

зуемых учеными аграрниками, профильным отделением РАН и экономическим факультетом МГУ [Никоновские чтения].

Все это не случайно и является следствием «утончения» и исчезновения культурного слоя России. Жизненно необходимо восполнение пробела в общественном сознании, включение сельского образования, социокультурной поддержки и развития сельских учителей и образовательных институтов в сельских территориях — государственные и общественные социально-экономические преобразования. Попытка хотя бы фрагментарно, частично восполнить этот пробел связана с программой создания федеральных научно-методических центров поддержки сельских учителей, которые планируется открыть в ряде университетов и институтов развития образования страны. Этому посвящена наша работа и деятельность наших коллег в самые последние годы.

Укажем ряд семинаров и конференций, на которых обсуждаются возможные направления деятельности Центра, продуктивные практики сельских школ в территориях, происходит первичный отбор экспертов. Среди них организованный НГПИ и ФИРО РАНХиГС общероссийский межрегиональный научный семинар «Практики сельской школы» (6 июля 2021); Общероссийский межрегиональный научный семинар «Практики сельской школы» (6 июля 2021 г.);

Международная конференция «Международные перспективы и деятельность на местном уровне по подъему сельской школы» (16-17 октября, Северо-восточный нормальный университет, Институт сельского образования, г. Чанчунь, КНР); Общероссийская конференция с международным участием «Образование в сельских территориях: направления и опыт развития» (15 ноября 2021 г. НГПИ, Набережные Челны); участие в 2021 г. в научных конференциях, посвященных проблемам поддержки сельских учителей и развитию сельской школы (Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Петрозаводский государственный университет и ассоциация сельских школ Карелии и др.).

При определенных условиях такая работа может оказаться полезной, но не решит фундаментальных, комплексных проблем развития образования в сельских территориях, которые не сводятся к научно-методическому обеспечению, тем более в том устаревшем, архаичном состоянии, в каком находится нынешняя система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Вместе с тем мы убеждены, что современные проблемы развития образования на селе, как и в городе, надо ставить шире. Мировой опыт показывает, что в наиболее интенсивно развивающихся странах переход от модели общества, воспроизводяще-

го чужие идеи, к обществу, производящему собственные (Япония, страны Юго-Восточной Азии — «молодые азиатские драконы», Китай, некоторые страны БРИКС), тесно связан с соединением модернизации и культурной традиции, качественным общецивилизационным преобразованием школы на национальной основе. Такой опыт накоплен не только на азиатском континенте, но и в отдельных европейских странах [Европейский опыт ... , 2001].

Отсюда необходимость иной ментальной социокультурной парадигмы и иного подхода к проектированию и развитию образования в России, ее разных регионах. Без кардинального изменения взгляда на образование в сельских территориях его социокультурные функции, взаимодействие и взаимовлияние образования с разными сферами общественной и государственной деятельности, сельская школа и другие образовательные институты села будут оставаться в стороне от происходящих в мире и некоторых российских территориях процессов.

Задача статьи — раскрыть альтернативы и возможности изменения ситуации.

Феномены и артефакты

С 80-х гг. прошлого века до настоящего времени мы сделали несколько кругов по стране — это десятки поездок и экспедиций практически во все территории: в Горный Алтай и на Байкал, Южный

Урал и русский Север, Сибирь и Дальний Восток, вплоть до Северного Ледовитого океана. Мы поняли, нет, сначала ощутили, что одна из проблем страны — ее «невообразимость». Зачастую мы живем не только «под собою, не чуя страны», но и не зная, что она собой представляет — со всеми ее ландшафтами, историями, языками и укладами жизни. Чтобы вообразить это пространство, нам пришлось испытать разные виды транспорта, включая железное корыто, прицепленное к «Бурану», и нарты.

Мы занимались сельской школой, вариативным образованием и регионализацией, исследовали опыт педагогов-новаторов или то, что сейчас называют *инновациями, сравнительной педагогикой, историей школьных реформ* и вообще *белыми пятнами истории отечественного образования*, прежде чем вышли на проблематику социокультурного подхода.

Наверное, надо было посмотреть на образование с разных точек зрения прежде чем выработать свою (хотя мы согласны с эмигрировавшим из большевистской России русским писателем-сатириком Дон-Аминадо, чье остроумное замечание поставили эпиграфом к статье).

Прежде всего, необходимо отметить с учетом социокультурного подхода: картинки образования получаются разные у разных «наблюдателей». Представим себе карту страны и на ней «формальное образование». Это нетрудно сделать:

вот в этих точках — селах и городах — есть детские сады, школы, вузы и училища, и если их соединить, получится система с четкими координатами.

Теперь посмотрим, как обстоят дела с «неформальным» образованием — дополнительным, на рабочем месте и пр. Где оно располагается на административной карте России? Частично совпадает с формальным, частично нет — картинки схожи, но все-таки расслаиваются.

А теперь взглянем на «информальное» (в европейской терминологии), не институализированное образование, или, по-русски, «образование из жизни». Что бы там ни говорили, а оно много значит. Каждый состоявшийся человек припомнит, что в его образовании определяющую роль сыграл не вуз, не школа, а какой-то человек, люди, встреченные в жизни, какой-то незабываемый ландшафт, событие, определившее жизненную судьбу. Но где этот человек, где этот ландшафт? «Образование из жизни» явно не совпадает ни со вторым, ни с первым видом образования, трудно его вообразить. Но картинка другая.

Меня заинтересовала эта труднообразимая картинка. На ней различаются некие социокультурные феномены, артефакты, понимаемые не только как искусственные уникальные предметы, но и как носители социокультурной информации, жизненно-смысловых значений. Вот один из них — назовем

его «культурно-образовательные гнезда». По нашим наблюдениям, необычный, интересный опыт распределен по карте страны неравномерно. Регионы — очень разные. Есть такие, где на каждом квадратном сантиметре встречается интересный опыт — и тут, и там. А есть такие территории (не обязательно огромные), где в одном месте обнаруживается нечто примечательное, а потом проезжаешь десятки и сотни километров, есть поселки, школы, но в них ничего не находишь.

Чтобы читатель понял, о чем речь, приведу пример. Некогда в школе села Помоздино на юге Коми мы обнаружили удивительную летопись, в которой фиксировались примечательные события с 1671 г.: когда упал метеорит, когда прибыл на нартах первый учитель. В 20-е гг. прошлого века из этого села будто взрывом вышли все основоположники культуры Коми — писатели, композиторы, авторы букварей для детей и взрослых, полярные исследователи... И заслуженные, и народные учителя — все отсюда! С похожими ситуациями мы сталкивались в Якутии, Калмыкии, Дагестане. Откуда берутся эти гнезда? Почему в одной области они встречаются часто, а в другой практически не встречаются?

Еще феномен. В свое время мы полушутя назвали его НПО — «неопознанный педагогический объект». Нечто, что на первый взгляд не имеет никакого отношения к образованию. Это не школа, не клуб,

не библиотека — что-то совсем другое, что мы обнаружили в карельском селе Спасская Губа, в заповеднике Шульган-Таш в Южном Урале, в Калужской области, где столкнулись с компанией людей со странным названием «Служба экологической реставрации деградированных ландшафтов». На первый взгляд, не имеет никакого отношения к образованию, а на самом деле... Этот феномен был описан в одной из книг [Цирульников, 2004] и использован при разработке типологии и метода анализа социокультурных ситуаций.

Следующий феномен находится прямо под боком у исследователей системы образования, историков педагогики и традиционных управленцев, но не замечен ими. Мы назвали это явление «вспышки образования». Суть его состоит в следующем: если, изучая историю образования России, вы обнаруживаете такие точки, где грамотность населения почему-то существенно выше средней, и даже замечаете культурно-образовательный подъем, — ищите там политическую ссылку! Почему так? Ответу на этот вопрос посвящено наше специальное исследование [Цирульников, 2007], показывающее, что дело не только в том, что среди учителей-политссыльных встречалось немало людей с университетским образованием и научными трудами.

«Этнокультурный опыт». Оказывается, «образование из жизни» раскрывает такие, подчас опреде-

ляющие, факторы историко-культурной эволюции образования в регионах, которые считаются второстепенными и третьестепенными с позиций «серьезной науки». Например, выясняется, что государственная, казенная школа 100, 200 и более лет назад, как и сегодня, имела предметную, знаниевую основу, в то время как этнопедагогический опыт — деятельностью развивающий. В этом смысле он похож не на известную нам массовую школу, а на школу Эльконина и Давыдова (вернее сказать, их школа похожа на школу этнопедагогического опыта).

И еще один феномен, обнаруживаемый в пространстве «образования из жизни», — мы назвали его «культурно-образовательной возможностью». Однажды мы заехали в Павлыш, на родину Сухомлинского, и были разочарованы: никакого особо воодушевляющего природного окружения, пейзажа, ландшафта мы не обнаружили. Обычный поселок, каких тысячи на Украине и в России. Откуда же выдающийся педагог взял то, что описывает в своих книгах? Может быть, выдумал? И только погрузившись в жизнь Павлыша и соотнеся увиденное и пережитое с педагогикой Сухомлинского, мы поняли, в чем тут дело.

Любая школа находится в какой-то среде, богаче она или беднее — не важно. Среда может быть переполнена культурными учреждениями, включая Большой театр и

Большую спортивную арену, но они остаются для школы мертвыми объектами. Все дело в том, способен ли учитель *вытянуть из среды* — истории этого села или города, из его сторожил, языка, ландшафта, человеческих отношений — *культурно-образовательную возможность*. Сухомлинский обладал этой способностью и *умел разворачивать ее в деятельности*. Или это доступно только Сухомлинскому?

Вот такие картинки образования возникали, когда мы меняли углы зрения и переходили на какие-то другие позиции. В то время не только официальной педагогике, но и нам самим эти явления казались исключительными феноменами, а их носители — маргиналами, находящимися на обочине системы образования и государственных инноваций. Понадобилось много лет исследований и практической образовательной деятельности, прежде чем мы убедились в обратном.

2. Социокультурная альтернатива: модернизация по-другому

2.1. Почему проваливаются реформы. Вряд ли следует доказывать, что все типы образования — формальное, неформальное и информформальное — необходимы. Вопрос в их содержании и взаимоотношениях. А это зависит от господствующего в обществе подхода к образованию.

Существует два явно выраженных подхода к образованию. Первый кажется простым и техно-

логичным, он применим к управлению массовыми процессами, формируется узким кругом управленцев и проектировщиков. Факторы разнообразия действительности, в которой находятся школы, играют определенную роль, их как-то учитывают (с советских времен известен принцип учета местных условий). Но в целом стихийность, разнообразие, неупорядоченность местного опыта представляются досадным недоразумением, их стараются упростить, привести в надлежащий порядок. Этот подход можно назвать *технократическим*.

Приведу пример технократического подхода, который лично на меня произвел сильное впечатление (он не из педагогики, но легко проецируется на образование). В XVIII в. в Германии модернизировали лесное хозяйство: реальный разнообразный, хаотически растущий старый лес попытались преобразовать в новый — более однородный и лучше соответствующий административным схемам управления лесами. Чтобы увеличить прибыль от определенного сорта древесины (норвежской ели), стали убирать из леса все, что мешало (подлесок, поваленные и сухие деревья, кустарник), и высаживать строгими рядами, в армейском порядке деревья одного вида и возраста.

Первая генерация нового «научного леса» дала превосходные результаты, высокие показатели желаемой древесины, колоссальную прибыль; метод начали распро-

странять в других странах... Но тут стали возникать досадные явления, которые в итоге привели к появлению в немецком словаре нового термина *Waldsterben* («смерть леса»). Оказалось, что уничтожение подлеска, бурелома и сухостоя сократило разнообразие насекомых, млекопитающих и птиц, чья жизнедеятельность необходима для процессов образования почвы (она стала истончаться и беднеть). Когда лес был разного возраста, массивный штормовой лесоповал валил одни деревья, но могли устоять другие. Когда лес состоял из разных видов деревьев, эпидемия вредителей уничтожала одни, но не трогала другие. В «научно» выращенном лесе картина была совсем иной. В результате «идеально выстроенный», удобный для управления и дававший замечательную прибыль «новый» лес во второй генерации умер.

Существует интереснейший анализ того, почему государственные реформы и модернизация терпят крах, причем в разных областях деятельности и разных странах: высокомодернистский город в Бразилии, коллективизация в советской России, принудительное переселение в деревню в Танзании — примеры разные, а результат один. Для нас, вспомним отечественную историю, поучительны наиболее обнажающие названную проблему аспекты модернизации, поэтому стоит зафиксировать причины кра-

ха некоторых великих утопических социальных проектов XX в.

Для полноты развертывания бедствия необходимо сочетание четырех элементов. Среди них — *«государственное упрощение»*, (административное рвение, стремящееся привести в порядок природу и общество) и *идеология «высокого модернизма»* (чрезмерная вера в научно-технический прогресс, в господство человека над природой, в рациональность проекта социального порядка, выведенного из научного понимания естественных законов, — «гигантские проекты» века). Это утопии, но по настоящему опасными они становятся в сочетании с *авторитарным государством*, которое способно использовать всю свою власть, чтобы воплотить высокомодернистские проекты, и *обессиленным гражданским обществом*, неспособным сопротивляться этим планам (последний элемент, в сочетании с первыми тремя приводит к бедствию) [Скотт, 2005].

Риски модернизации, возникающие вследствие сочетания этих элементов, на наш взгляд, достаточно высоки и усугубляются еще одним фактором: для России исторически характерен *«догоняющий тип модернизации»* (хотя происходящее в последнее время можно скорее назвать *стремительным* возвращением к архаике). Догоняющая модернизация со времен Петра I состоит в том, что, во-первых, берется только та часть

инокультурного опыта, которая связана, прежде всего, с военными технологиями; во-вторых, перенимается определенный уровень цивилизованности и комфорта лишь для элиты. Это объясняет и происходившие в последние двадцать лет спорадические попытки модернизации страны, и образования в частности. Наглядное подтверждение — элитарное образование и попытки восстановить ВПК и его прежнее научно-образовательное обеспечение в виде воспроизведения на советском уровне вузов типа МГТУ им. Н. Э. Баумана, псевдомодернизационных образцов типа школы Сколково и др. (и это далеко не худший пример на фоне происходящих «преобразований»).

Трудно было себе представить такое еще 10-15 лет назад, но система образования в который уже раз возвращается к единообразию, единомыслию, единоначалию, что было характерно не только для советского времени, но и для Николаевской эпохи, когда существовали единый государственный экзамен, единый учебник истории, единая форма одежды.

Преобразования такого рода (включая известные «упрощенческие» и высокомодернистские решения типа реструктуризации и оптимизации в сельских территориях, создания громадных «образовательных комплексов» в крупных городах и пр.) — проявление обычной, *технократической модернизации*. Лежащий в ее основе *техно-*

кратический подход ведет к изоляции и деградации разных типов и видов образования: упрощению и формализации школьного и других видов формального образования; сужению культурного поля и унификации неформального образования; маргинализации информального (неинституционализированного) образования.

2.2. Смена взглядов. Социокультурный подход связан с иным взглядом на образование, школу, взятую не саму по себе, со своими методиками и режимами, а вписанную в пространство — двора, города, села, мироздания. Школу в культуре и истории, в координатах родины и космополитизма мы называем социокультурным измерением [Цирульников, 2017; Цирульников, 2007]. Фиксируемые при этом проблемы школ и сообществ отличаются от стандартных, привычно обсуждаемых, но они по-настоящему жизненные, а не искусственно созданные. При *социокультурном подходе* становится существенным то, что казалось второстепенным: территориально-географические, культурные, этно-региональные особенности, местный опыт.

Система образования и осуществляемые в ней изменения исследуются в сложном взаимодействии социума и культуры, их динамике и историческом развитии [Цирульников, 2007; Скотт, 2005; Асмолов, 2012; Гавров, 2002; Меж-

уев, 2009; Бек, 2000; Ингларт, 2011; Моль, 1973].

Социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой протекает образовательный процесс, как необходимое измерение, придающее управленческим решениям объемность жизненных реалий. Инновации и модернизации в образовании оказываются продуктивными только при условии, если проектируются и осуществляются в контексте социокультурной действительности [Семенов, 2006; Цирульников, 2004; Цирульников, 2007; Асмолов, 2012].

Важнейшее значение приобретают этнорегиональные факторы. Они не просто выступают составляющими образовательной системы, а определяют сущность образования, выражаются в его целях и содержании, философии и технологии; в построении и организации системы, укладе, типах школ. Все это не только варьируется в национальных, этнорегиональных координатах, но и произрастает из этнорегионального [Семенов, 2006; Цирульников, 2004; Цирульников, 2007].

Технократический подход к образованию может трансформироваться в социокультурный, если будет реализовывать иные стратегические ориентиры.

Во-первых, начнет разворачиваться деятельность, прямо противоположная той, в которой губи-

тельным образом сочетаются вышеуказанные четыре элемента. В противоположность технократическому, *социокультурный подход* — это ориентация на сложность и разнообразие; развитие существующего и местного опыта вместо утопического проектирования всеобщего нового порядка; самоорганизация и саморазвитие образовательных сообществ, школ. Иными словами, необходимо не упрощать, а исходить из сложности и разнообразия образовательных явлений и процессов (способствовать сохранению «живого леса» образования). Нужно принимать решения, прямо противоположные «высокому модернизму», то есть реализовать не глобальные, а локальные, точечные социально-образовательные проекты; стимулировать отдельные культурно-образовательные инициативы, связывающиеся в сети, опираться на богатство культурно-образовательной деятельности местных сообществ. Надо влиять на изменение характера государства, его дальнейшую историю через постепенно набирающее силы гражданское общество. Для этого образование, как известно, может сделать многое. Сочетание отмеченных ориентиров составляет одну из ключевых характеристик социокультурного подхода к образованию и его социокультурной модернизации.

Во-вторых, необходим отход от привычной модернизации «догоняющего типа» к собственно соци-

окультурной, при обсуждении смысла и содержания которой встают вопросы о ценности отдельного человека, инноваций, вырастающих из традиций, культуротворчестве, общецивилизационных преобразованиях на национальной основе. В то же время социокультурный подход и социокультурная модернизация образования опираются на позитивные тенденции «глобализма», открытое информационное общество, мир без «границ», либеральные и демократические институты. Учитывая отечественные реалии, эти вопросы составляют «поле дискуссии», но тенденция понятна.

Обобщая, можно выделить следующие *основные характеристики социокультурного подхода к развитию образования*, составляющие его понятийное, содержательное и проблемное поле.

1. Социокультурная модернизация представляет собой иной взгляд на образование, при котором кажущееся в политике и управлении системой образования второстепенным (территориально-географические, культурно-этнорегиональные особенности, местный опыт) становится существенным. Иными словами, социокультурное измерение является не дополнительной, а основной, базисной фундаментальной характеристикой образовательных процессов.

2. Ценностные ориентации социокультурного подхода к образо-

ванию включают следующие характеристики: ориентацию не на упрощение и унификацию, а на сложность и разнообразие образовательной практики и жизненных условий ее осуществления; развитие существующего и местного опыта вместо утопического проектирования всеобщего нового порядка; самоорганизацию и саморазвитие школ и образовательных сообществ.

3. Социокультурный подход представляет собой модернизацию не технократических технологий, а в первую очередь, ценностей, социальной организации и форм культуры.

4. Ключевая характеристика социокультурного подхода — использование образования как инструмента решения жизненных проблем местных сообществ.

2.3. Инструментарий социокультурного подхода к образованию и его социокультурная модернизация. Сказанное выше можно было бы воспринимать как общие рассуждения, если бы не опыт. Наиболее примечательный опыт наработан в республике Саха (Якутия), где мы с коллегами работаем двадцать лет.

Сегодня можно говорить о пяти оформившихся в практике *типах гуманитарных технологий*, которые составляют инструментарий социокультурной модернизации образования. Важно отметить, что эти технологии были разработаны и многократно апробированы пре-

имущественно на материале села, в сельских территориях страны.

1. *Метод анализа социокультурной ситуации (метод СКС)* применяется при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в районах и населенных пунктах. В его основе — алгоритм анализа ситуации, помогающий идентифицировать ключевую образовательную проблему и искать средства ее разрешения. Данный метод включает анализ культурного поля моделей развивающихся образовательных систем, дифференцированных для разных типов населенных пунктов, уровня развития социальной инфраструктуры и коммуникаций; выбор и разработку конкретной модели развития образования в той или иной местности.

С апробации именно этой социокультурной технологии мы начали работу в регионе. Сегодня в Якутии работают владеющие ею специалисты, созданы и развиваются различные формы и механизмы ее распространения (региональная, муниципальные и поселковые экспертные группы социокультурного анализа, очные и дистанционные курсы, сайты). По словам известного государственного деятеля Якутии многолетнего руководителя системы образования Ф. В. Габышевой, «анализ социокультурной ситуации фактически стал для нашей системы образования нормой инновационной практики» [Габышева, 2010].

2. *Технология социокультурного проектирования в образовании* позволяет не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся образовательные учреждения, но и разрабатывать и реализовывать целесообразные вариативные стратегии образовательной деятельности и модели их развития. Эта технология включает использование социокультурного анализа и выявление типов социокультурных ситуаций, разработку (выбор) дифференцированных стратегий и моделей развития образовательных систем, организацию культурно-образовательной и инновационной деятельности, социокультурный мониторинг ее процесса и результатов. Она позволяет создавать определенного типа образовательные *социокультурные* проекты, в которых образование выступает ресурсом и инструментом решения жизненной проблемы сообщества.

3. *Технологию образовательной сети* характеризуют горизонтальность и самоорганизация, общность как первичная клеточка объединения, неоднородность, неправильность и сложность сети, непохожесть лежащих в ее основе культурно-образовательных инициатив и возможность их вклада в разрешение социокультурной проблемы, ускорение инновационных процессов. Этой технологии присущ также ряд специфических характеристик сетевого управления.

На практике существует несколько десятков моделей, исполь-

зуемых в разных регионах России (сообщество именных школ, простое товарищество, траекторно-сетевая организация образования в сельской местности, сетевой университет и т. д.). В Якутии апробированы внутришкольная, муниципальная и межмуниципальная сетевые модели. Сеть здесь используется и для реализации конкретных социокультурных проектов развития территорий, и в качестве инструмента становления общественно-государственного управления образованием.

4. *Образовательная экспедиция* — социокультурная технология, которая соединяет логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования и развития образования. В ходе образовательных экспедиций не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но и осуществляется практическая работа с учителями, управленцами, местным населением (совместный анализ социокультурных ситуаций, выработка новых проектных решений, обучение кадров, запуск инновационных процессов, становление образовательного сообщества). Накоплен опыт проведения образовательных экспедиций более чем в половине улусов Республики Саха (Якутия), в том числе Арктики (Верхоянье, Оймякон, Оленек,

Средняя Колыма и др.), в зачатую отдаленных и труднодоступных районах Русского Севера и Южного Урала, Горного Алтая и Байкала, Красноярского края, республик Северного Кавказа, Калмыкии и других регионов.

5. *Образовательная ярмарка* воплощает технологию стимулирования, презентации и развития социокультурных образовательных проектов и сообществ. Это сетевой проект, обеспечивающий встречу различных культурно-образовательных инициатив по правилам ярмарочного действия с его особым укладом и содержанием, пестротой участников (педагогов, детей, родителей, народных мастеров, музыкантов и бардов, спонсоров и меценатов), между которыми возникают разнообразные контакты и завязываются отношения. Сетевое ярмарочное действие играет роль своего рода авторской микромоделей культуры. В целом образовательная ярмарка представляет собой модель открытого образовательного общества, открытой школы, суть которой — гуманитарный диалог. Как особая технология она возникла и оформилась в Якутии: ежегодно с 2003 г. здесь проходит Республиканская образовательная ярмарка «Сельская школа» («Новая марка»); на основе ее материалов сформированы крупные социокультурные образовательные проекты и программы, приняты новые республиканские законы об

образовании [Цирульников, 2007; Алексеева, 2013].

3. Предварительные результаты

По существу, социокультурная модернизация в Республике Саха (Якутия) идет два десятилетия, так что можно подвести промежуточные итоги. Не претендуя на систематическое описание (это дело специального исследования и национального доклада), обозначим лишь некоторые: «якутское педагогическое чудо»; утверждение социокультурного анализа образовательной практики как нормы и основы политических и управленческих решений; рост и усложнение инноваций в области образования; развитие образовательных сетей; появление новых рабочих мест; осуществление ряда социокультурных проектов; принятие региональных стратегий и законов; разработка и заключение общественного образовательного договора.

Социокультурный подход привел к взаимопроникновению и развитию разных типов и видов образования, усилению его влияния на социально-экономическое и культурное развитие сообществ. Это проявилось в таких эффектах, как изменение самого типа и становление деятельностно-развивающего характера формального образования во многих образовательных учреждениях региона; осознание образовательным сообществом (учеными, учителями, управленцами, раз-

ными группами населения) неформального и информального образования как естественных компонентов культурно-исторической практики и современной системы образования.

Почему это стало возможно? В Якутии имелись благоприятные культурно-исторические предпосылки (по ряду причин сохранялся этногенетический потенциал, народная педагогика и национальная школа). В начале 1990-х гг. они «встретились» с мощными политико-образовательными, содержательными и управленческими решениями, обеспечившими необычайно интенсивное обновление и развитие системы образования. В ряде ключевых — факт признания народной педагогики населяющих Якутию этносов на конституционном уровне, принятие не имеющих аналогов в России законов («Об образовании», «О языках», «О правах ребенка», «Об учителе» и др.). Якутия — первый регион, где начали вкладывать средства в образование. Так, в 1992-1993 гг., когда уровень финансирования системы образования в Российской Федерации упал с 18 до 12 %, в республике он поднялся до 24 %. Кроме того, здесь стали интенсивно поддерживать одаренных детей и учительское творчество. В итоге на международной олимпиаде школьников уже в 2004 г. сборная Якутии получила одно из первых мест, опередив по числу медалей сборные Германии, Бельгии, Китая. Проис-

ходящее было замечено мировым сообществом. Заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО профессор Колин Пауэр еще в 1990-е гг. отметил «якутское педагогическое чудо».

В то время данные процессы не назывались социокультурной модернизацией, но фактически они носили именно такой характер. На наших глазах в Якутии была заложена новая традиция — социально-экономических и духовных инвестиций в образование. И соотнесение якутского опыта с мировым, в том числе новейшими его образцами (Япония, страны Юго-Восточной Азии — молодые «азиатские драконы», Китай), позволяет утверждать, что именно социокультурная модернизация образования как поддержка модернизируемой экономики позволяет сделать качественный скачок в развитии общества, найти достойное место в мировой цивилизации.

С начала 2000-х гг. совместно с Министерством образования республики и образовательным сообществом мы начали уже целенаправленно и осознанно вводить отдельные элементы социокультурного подхода и социокультурной модернизации в практику. Прежде всего, в инновационную, которая в Якутии весома: около трети школ находятся в ранге федеральных и региональных экспериментальных и инновационных площадок, то есть образовалась «критическая масса» инноваций, определяющих

направление развития всей системы.

Одним из результатов использования инструментария социокультурного анализа (кроме количественного роста) стало усложнение и увеличение качественного разнообразия инноваций, что доказывается динамикой проблематики проектов за 20 лет. Якутские инновации далеко ушли от привычных и преобладающих в практике «центров» и «комплексов». Вместе с тем множественность культурно-образовательных инициатив, локальных опытов в регионе постепенно стала складываться в образовательные сети, в которых, по нашим оценкам, сегодня проходит самоорганизация не менее 20-25 % образовательных учреждений. Это довольно высокий показатель, свидетельствующий о социокультурном развитии республики.

Не случайно стратегические и ключевые решения в области образования вырабатываются и принимаются сегодня в Якутии государственными органами совместно с образовательным сообществом, получившим различные институализированные формы. Так, материалы ежегодной образовательной ярмарки послужили основой разработки Стратегии образования в Республике Саха (Якутия) до 2020 г., ряда республиканских законов («О государственной поддержке образовательных учреждений, находящихся в сельской местности», «О государственно-

общественном управлении системной образования» и др.), нашли отражение во многих республиканских программах и проектах.

4. Социокультурные проекты

Якутские проекты все более приобретают социокультурный характер, становятся инструментом решения жизненных проблем местных сообществ, развития территорий. Как это, например, произошло в селе Баяга, где благодаря взаимодействию общеобразовательной школы и созданных здесь школ народных мастеров постепенно возникли небольшая гостиница, служба такси и грузовых перевозок, центр прикладных ремесел, то есть стала вырастать нормальная социальная инфраструктура деревни.

Перспективным не только для Якутии, но и для страны в целом является проект *«Дуальное обучение в условиях добывающей промышленности»*.

Россия — сырьевая страна, живущая добычей ископаемых, которые добываются вахтовым методом. Но вахта — это не только метод, но и мировоззрение временщиков: «после меня — хоть потоп». До недавнего времени в Якутии и других районах Севера к добыче алмазов, золота, газа, нефти местное население не допускалось. Объясняли это «особенностями менталитета» — дескать, какая работа, если весной на охоту тянет. Но постепенно ситуация меняется: согласно Программе социально-

экономического развития республики предусмотрено открытие 150 тыс. рабочих мест для местного населения. Казалось бы, занятость обеспечена. Но проблема в том, что коренное население края, со своими традициями, ценностями, укладом жизни, попадает на ту же вахту, и эта «машина» превращает его, как и приезжих — якутов, эвенов, эвенков, в тех же самых временщиков.

Чтобы этого не случилось, в дуальное обучение необходимо вводить гуманитарную составляющую, экологическую культуру, правовые основы, то есть формировать и реализовывать проект как социокультурный, что и предпринимается сегодня на практике.

Другой ключевой проект носит рабочее название *«Железнодорожная школа»*. В Мегино-Кангаласский улус проведена Амуро-Якутская магистраль (АЯМ) — ответвление БАМа. С ней пришли не только надежда на новые рабочие места, более дешевые товары, но и острые проблемы. С появлением железной дороги и реализацией ряда мегапроектов по энергетике, переработке полезных ископаемых и т. д. население района в ближайшие годы должно вырасти в два-три раза. Резко возрастает миграция из разных территорий России и ближнего Зарубежья, в связи с этим обостряются проблемы, связанные с криминогенной обстановкой, инфекционными заболеваниями, в особенности в период пандемии.

Районный центр, прежде находившийся в селе с традиционным укладом (Майя), переносится в поселок, будущий город Нижний Бестях, открытый, можно сказать, семи ветрам, возникает опасность слома традиционных укладов, ценностей, национальной культуры.

Люди не готовы к переменам — и это типичная ситуация. Однако в данном случае возникло удивительное явление.

Проведенные в районе еще до прихода железной дороги образовательные экспедиции, углубленный социокультурный анализ, образование и стимулирование активных сообществ позволили сформировать и практически реализовать ряд социокультурных образовательных проектов. В их числе «Создание политехнического полигона сети школ, расположенных вдоль железной дороги»; «Дорога дружбы» (формирование воспитательной среды в поликультурной ситуации, где живут и взаимодействуют люди разных культур и национальностей), реализация программы поддержки молодых педагогов в условиях поселка с быстро меняющейся экономикой.

Иными словами, школа, образование не приспосабливаются к новой ситуации, не пассивно ожидают ее, а идут ей на встречу, начинают интенсивно развиваться, опережая внешние, подчас хаотичные, социально-экономические перемены, и реформировать надвигающуюся «ситуацию изменения си-

туации» в культурном направлении. В этом состоит новый, мы бы сказали, выраженный на глубинном уровне, смысл «опережающей функции» образования как *социокультурного инструмента трансформации укладов и образов жизни в регионах*.

Следующий пример — *Оленекский эвенкийский национальный район*, в котором пока заморожена разработка запасов полезных ископаемых. Здесь, как у Джека Лондона, царит *белое безмолвие*.

Население — 4 000 человек. Четыре населенных пункта — четыре узла белого безмолвия. Расстояние между поселками — от 300 до 600 км. Самая тяжелая проблема — умирание языка.

В каждом из населенных пунктов сложился свой проект. В Оленьке начали даже не со школы, а с детского сада. Педагоги и воспитатели ездили по стойбищам: старинные игрушки здесь практически не сохранились, но старожилы рассказали, как они выглядели. Игрушки собирали по частям, воспроизводили, осовременивали. Через них и через народные игры начали возрождать родную речь, а детский сад постепенно превращался в центр инноваций и возрождения эвенкийского языка, национальной культуры [Цирульников, 2009].

В другом месте того же эвенкийского района, куда мы добирались на железном корыте, прицепленном к «Бурану», возник проект

кочевой школы. Проблема состояла в следующем: жизнь эвенков — это оленеводство, кочевье. Но дети хотят быть с родителями, а родители — с детьми. Интернат — это разрыв связей поколений, конец жизни эвенков. Но и оставить детей в кочевье тоже невозможно — им надо учиться.

Нужно было найти оптимальное решение, и мы соединили стационарную школу с кочевой: половину учебного года дети находятся в поселке, в обычной школе, а другую половину проводят в домике на маршруте, а также кочуя вместе с учительницей, которой в данном случае оказалась жена бригадира оленеводов. Учительница начальных классов для маленьких стала тьютором для подростков и помощником для старшеклассников. Появились индивидуальные образовательные программы разного профиля (вовсе не обязательно все идет в оленеводство, есть дети, которые специализируются в дизайне, журналистике и т. д.). Таким образом, произошло соединение стационарной школы с кочевой, включая новые информационные технологии (там, где работал Интернет).

В третьем поселке на базе Ленской золотодобывающей экспедиции стартовал *проект дуального обучения*, в четвертом — открыли *агрошколу*, которая, стала возрождать традиционное для якутов, но утраченное в этом районе коневодство (с помощью оленеводов-эвенков!). Затем вместе с якутски-

ми и эвенкийскими коллегами все эти четыре узла мы объединили в сеть — так возник проект *«Сетевая модель муниципальной системы образования как средство образовательной поддержки социально-экономического развития района»*. Наш опыт свидетельствует: можно что-то сделать, не нарушая белого безмолвия.

Последний пример взят из нашей декабрьской (2014 г.) экспедиции вдоль Северного Ледовитого океана, проходившей в довольно суровых условиях, в полярную ночь, на «Буране», на нартах, при 60-65-градусном морозе. Проводя полевое исследование, мы побывали в некоторых населенных пунктах, где живут эвены и юкагиры, — везде свои ситуации. Есть в этих краях интересное село под названием Русское Устье, основанное новгородцами, поморами, выходцами из Древней Руси. Во время погромов Ивана Грозного они уплыли на лодках-кочах, часть добралась до Америки, а некоторые осели у океана. Поскольку вокруг не было русскоязычного населения, потомки до сих пор сохранили речь XVI столетия, точнее ее вкрапления в современный русский язык. У «русско-устьинцев» (так они сами себя называют, «этнически идентифицируют») тот же хозяйственный уклад — рыбацкая родовая община, охота с помощью старинных ловушек, называется «пасть» (вот откуда живая речь того времени). Лица русские, но такие, которых нигде

больше не увидишь в современной России, или носят смешанные черты юкагиров, эвенов и якутов. Очень интересная школа (правда, в ней теплая только одна половина — платить за тепло нечем), уникальный маленький музей, который собрала учительница-энтузиастка Валентина Ивановна Шахова (ее книги и учебники, написанные на местном материале, изданы в количестве 5 экземпляров, три из которых получила администрация, а один экземпляр учительница подарила нам!). Сколько знаменитых путешественников тут побывало, сколько находок и открытий сделано!

О Русском Устье слышали многие. В хорошее время года сюда приплывает разный народ, прилетает высокое начальство, и это село начинает восприниматься как визитная карточка России. Но есть проблема: за последние сто лет село трижды меняло свое местоположение — сила Кариолиса разрушает берег, и поселок по Индигирке сносит в Ледовитый океан. А в райцентре Чокурдах — огромные овраги, и в них уходят дома.

Эти проблемы нам помогли выявить ученики школы, которые рыбачат и охотятся с родителями. У них есть интересные предложения, как быть в этой жизненной ситуации, что предпринять срочно, чтобы не унесло в Ледовитый. Есть идеи, кажущиеся наивными, вроде домов на полозьях, которые могут переезжать с одного места на дру-

гое (такой вариант, кстати, не исключают специалисты МЧС), но есть и серьезные, просчитанные решения, связанные с укреплением берегов.

После анализа русско-устыинской ситуации, опираясь на предложения учащихся, мы вместе с детьми и взрослыми начали работать над проектом, связанным с решением этих и других жизненных проблем. Встретились с руководством Аллаихского улуса и договорились о выделении средств из бюджета, начали переговоры в Якутске. Надеемся, что эту работу поддержат и один из научных фондов, и формирующиеся сегодня федеральные центры поддержки сельских учителей и школ.

Таким образом, возможно практическое дело — и население других районов, люди разного возраста и профессий могут в нем участвовать. Именно таких дел, на наш взгляд, сегодня в России не хватает. И именно такие дела, проекты мы обнаруживаем и стараемся помочь, поддержать в разных местах страны. Не только на севере, но и на юге. Например, в Калмыкии, где образовательные сообщества, включающие учителей, ученых, родителей, школьников, молодежь, пытаются решать разные жизненные проблемы — от локальных (проведение расчетов и замена опасного моста через местную речку в Лагани) до имеющих общенациональное и всемирное значение (такого рода детско-взрослые про-

екты мы изучали в местах обмеления Волги и глобального запустения степи).

Один из механизмов запуска подобных жизненно необходимых социокультурных проектов подсказывают коллеги из регионов — он связан, как ни странно, с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, где отмечается, что немалая доля содержания образования (от 15 % в средних классах до 50 % в старших) должна отводиться внешкольной деятельности.

Чем ее заполнить? На наш взгляд, необходимо включить детей в разные, уже действующие и складывающиеся социокультурные проекты, где решаются жизненные проблемы местных сообществ. Такие проекты могут формироваться и на основе ученических исследовательских работ, которые пылятся где-то в школах и управлениях образованием.

Риски и возможности социокультурной модернизации образования

В последние годы в развитии рассматриваемых процессов, в частности в Якутии, сделан еще один важный шаг: на XII съезде учителей и общественности была принята Концепция социокультурной модернизации образования в республике. Прошли первые проектно-аналитические семинары и образовательные ярмарки с участием представителей других регио-

нов. Предпринимаются первые шаги по мультиплицированию, распространению якутского опыта социокультурной модернизации в некоторых районах Севера, Сибири и Дальнего Востока, Центральной России (Хабаровский край и Еврейская автономная область, Амурская область, Магаданская область, Чукотский автономный округ, Красноярский край, Забайкальский округ, республика Тыва, Республика Карелия, Новгородская область).

Вернемся к карте страны, о которой мы говорили в начале статьи. Есть основания полагать, что появляются точки, где картинка формального, неформального и информального («из жизни») образования накладываются более гармонично, чем в обычной педагогической картине мира. «Феномены» и «артефакты» трансформируются в *культурные практики*.

Накопленный в Якутии и некоторых других районах страны локальный опыт, естественно, хотелось бы сделать достоянием многих. Существует соблазн объявить новый этап преобразований на федеральном уровне. Однако мы уже пережили немало реформ в образовании, были непосредственными участниками некоторых из них, исследовали исторический опыт — все это приводит нас к выводу о необходимости проявить осторожность. Не только потому, что фундаментальные преобразования, тем более в такой тонкой сфере, требуют тщательной и всесторонней

подготовки. Не менее важно оценить *риски социокультурной модернизации системы образования в реальном государстве*, каким является Российская Федерация. Вот некоторые из них: разрыв культурно-образовательного пространства страны, автономизация, якобы изоляция образовательных систем регионов; возобладание технократической парадигмы, привычного государственно-упрощенческого подхода к модернизациям и реформам; формализация и бюрократизация новой образовательной практики; торможение инноваций на разных уровнях; риски «четырёхэлементной схемы».

Некоторые из этих рисков, возможно, иллюзорны, зато другие вполне реальны, и по меньшей мере два кроются не во внешних обстоятельствах, а, что называется, в головах — отражают ценности, представления, стереотипы, то есть то, что изменятся медленно.

Вспомним эксперимент двухсотлетней давности и совсем недавние сельские и городские «ре-

структуризацию», «оптимизацию», теперь объявлена всеобщая «цифровизация»... Легко управлять высаженным ровными рядами «научным лесом». Но мы ведь не забыли, что с ним стало?

Изменить оптику, то есть перейти от простого «прусского научного лесоведения» к сложному, непричесанному «живому лесу образования» не так просто. Поэтому возможности продвижения социокультурной модернизации образования в России видятся нам пока в скромных, но последовательных шагах: накопление локального опыта в территориях; его осторожное мультиплицирование; изменение (там, где это возможно) характера деятельности власти в области образования; книги, методики, обучение, просвещение.

Иными словами, мы выбираем путь постепенных, но настойчивых изменений. Якутии для качественных изменений в системе образования понадобилось 20 лет. Сколько понадобится всей России?

Библиографический список

1. Алексеева Г. И. Технология индивидуальной проектной деятельности — якутский вариант / Г. И. Алексеева, Н. И. Бугаев // МО РС (Я). № 4. 2013. С. 87-96.
2. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. Москва : Просвещение, 2012. 429 с.
3. Байбородова Л. В. Научно-методическое обеспечение сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 89-95.
4. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Сидельника, Н. Федоровой. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 535 с.
5. ВИАПИ им. А. А. Никонова. Никоновские чтения. URL: <http://www.viapi.ru/institute/about/conference/> (дата обращения: 16.01.2022).
6. Габышева Ф. В. Социокультурная модернизация в Республике Саха (Якутия) // Народное образование в Республике Саха (Якутия). 2010. № 1. С. 98-117.

7. Гавров С. Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. Москва : МГУКИ, 2002. 362 с.
8. Государственная программа «Комплексное развитие сельских территорий». URL: <https://www.donland.ru> (дата обращения: 16.01.2022).
9. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. Москва : Просвещение, 1991. 389 с.
10. Европейский опыт разработок и реализации программ развития сельских территорий и малых городов. Участие населения и партнерство : методические материалы / отв. ред. и сост. О. Г. Севан. Москва : Технопечать, 2001. 746 с.
11. Ефлова З. Б. Социокультурная образовательная ситуация в сельской местности и сельская школа: исследования и тенденции : доклад-презентация // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития объектов образовательного пространства сельских территорий : Международная научная конференция, 20 октября 2020 г. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 54-67.
12. Ингларт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития / Р. Ингларт, К. Венцель. Москва : Новое издательство, 2011. 135 с.
13. Межуев М. Н. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. Ч. 1. С. 76-89.
14. Моль А. Социодинамика культуры. Москва : Прогресс, 1973. 436 с.
15. Овчинников В. В. Дальневосточные соседи. Москва : АСТ, 2019. 574 с.
16. Погружение : сборник / под ред. А. Н. Тубельского. Москва : Парсифаль, 1999. 549 с.
17. Семенов А. Л. Информационные и коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика / авторизованный пер. с англ., переработанный и дополненный. Москва : ЮНЕСКО, 2006. 643 с.
18. Скотт Дж. Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. Москва : Университетская книга, 2005. 648 с.
19. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе). Москва : Изд-во Московского центра Вальдорфской педагогики, 1996. 648 с.
20. Федеральный институт развития образования. Научно-исследовательская экспедиция Анатолия Цирульникова по Северо-Востоку Китая. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/600-cirulnikov-v-kitaye> (дата обращения: 16.01.2022).
21. Федеральный институт развития образования. Академик РАО провел научно-исследовательскую экспедицию по Северо-Востоку Китая. URL: <http://rusacademedu.ru/news/akademik-rao-provel-nauchno-issledovatelisku-ekspediciyu-po-seve-ro-vostoku-kitaya/> (дата обращения: 16.01.2022).
22. Цирульников А. М. Белые журавли на серой земле. Взгляд из России на китайскую деревню. Фрагменты новой книги // Дружба народов. 2021. № 2. С. 65-74.
23. Цирульников А. М. Миллион не поможет. Президентская программа «Земский учитель» требует серьезных и неотложных содержательных корректи-

ровок // Учительская газета. 2020. № 21. С. 17-28.

24. Цирульников А. М. Неопознанная педагогика. Книга для учителя. Москва : МПСИ ; РАО, 2004. 535 с.

25. Цирульников А. М. Педагогика кочевья. Якутск : Офсет, 2009. 312 с.

26. Цирульников А. М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. Санкт-Петербург : АОС, 2007. 746 с.

27. Цирульников А. М. Социокультурная модернизация и развитие образования. Феномены и культурные практики // Образовательные проекты. 2016. № 7. С. 67-79.

28. Цирульников А. М. Эксперимент в селе Зыбково // Педагогика, рожденная жизнью. Москва : Просвещение, 1988. 648 с.

Reference list

1. Alekseeva G. I. Tehnologija individual'noj proektnoj dejatel'nosti — jakutskij variant = Technology of individual design activities — Yakut version / G. I. Alekseeva, N. I. Bugaev // MO RS (Ja). 2013. № 4. S. 87-96.

2. Asmolv A. G. Optika prosveshhenija: sociokul'turnye perspektivy = Optics of enlightenment: sociocultural perspectives. Moskva : Prosveshhenie, 2012. 429 s.

3. Bajborodova L. V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie sel'skih obrazovatel'nyh organizacij = Scientific and methodological support of rural educational organizations // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 3. S. 89-95.

4. Bek U. Obshhestvo riska: Na puti k drugomu modernu = Risk society: on the way to another modern / per. s nem. V. Sidel'nika, N. Fedorovoj. Moskva : Progress-Tradicija, 2000. 535 s.

5. VIAPIm. A. A. Nikonova. Nikonovskie chtenija = VIAPInamed after A. A. Nikonova. Nikon readings. URL: <http://www.viapi.ru/institute/about/conference/> (data obrashhenija: 16.01.2022).

6. Gabysheva F. V. Sociokul'turnaja modernizacija v Respublike Saha (Jakutija) = Socio-cultural modernization in the Republic of Sakha (Yakutia) // Narodnoe obrazovanie v Respublike Saha (Jakutija). 2010. № 1. S. 98-117.

7. Gavrov S. N. Sociokul'turnaja tradicija i modernizacija rossijskogo obshhestva = Sociocultural tradition and modernization of Russian society. Moskva : MGUKI, 2002. 362 s.

8. Gosudarstvennaja programma «Kompleksnoe razvitie sel'skih territorij» = State program «Integrated development of rural areas». URL: <https://www.donland.ru> (data obrashhenija: 16.01.2022).

9. D'jachenko V. K. Sotrudnichestvo v obuchenii: o kollektivnom sposobe uchebnoj raboty = Cooperation in training: about the collective way of educational work. Moskva : Prosveshhenie, 1991. 389 s.

10. Evropejskij opyt razrabotok i realizacii programm razvitija sel'skih territorij i malyh gorodov. Uchastie naselenija i partnerstvo = European experience in developing and implementing programs for the development of rural areas and small towns. Participation of the population and partnership : metodicheskie materialy / otv. red. i sost. O. G. Sevan. Moskva : Tehnopechat', 2001. 746 s.

11. Eflova Z. B. Sociokul'turnaja obrazovatel'naja situacija v sel'skoj mestnosti i sel'skaja shkola: issledovaniya i tendencii : doklad-prezentacija = Sociocultural educational situation in rural areas and rural school: research and trends : presentation // Sociokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie faktory razvitija ob#ektov obrazovatel'nogo prostranstva sel'skih territorij : Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija. 20 oktjabrja 2020 g. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 54-67.
12. Inglat R. Modernizacija, kul'turnye izmenenija i demokratija. Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitija = Modernization, cultural change and democracy. Sequence of human development / R. Inglat, K. Vencel'. Moskva : Novoe izdatel'stvo, 2011. 135 s.
13. Mezhuiev M. N. Cennosti sovremennosti v kontekste modernizacii i globalizacii = The values of modernity in the context of modernization and globalization // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2009. № 1. Ch. 1. S. 76-89.
14. Mol' A. Sociodinamika kul'tury = Sociodynamics of culture. Moskva : Progress, 1973. 436 s.
15. Ovchinnikov V. V. Dal'nevostochnye sosedi = Far Eastern neighbors. Moskva : AST, 2019. 574 s.
16. Pogruzhenie : sbornik = Immersion: collection / pod red. A. N. Tubel'skogo. Moskva : Parsifal', 1999. 549 s.
17. Semenov A. L. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obshhem obrazovanii: teorija i praktika = Information and communication technologies in general education: theory and practice / avtorizovannyj per. s angl., pererabotannyj i dopolnennyj. Moskva : JuNESKO, 2006. 643 s.
18. Skott Dzh. Blagimi namerenijami gosudarstva. Pochemu i kak provalivalis' proekty uluchshenija uslovij chelovecheskoj zhizni = Good intentions of the state. Why and how projects to improve the conditions of human life failed / per. s angl. Je. N. Gusinskogo, Ju. I. Turchaninovej. Moskva : Universitetskaja kniga, 2005. 648 s.
19. Uchitel', kotoryj rabotaet ne tak (opyt razvitija individual'nosti uchениkov i uchitelej v massovoj shkole) = A teacher who works differently (experience in developing the individuality of students and teachers in mass school). Moskva : Izd-vo Moskovskogo centra Val'dorfskoj pedagogiki, 1996. 648 s.
20. Federal'nyj institut razvitija obrazovanija. Nauchno-issledovatel'skaja jekspedicija Anatolija Cirul'nikova po Severo-Vostoku Kitaja = Federal Institute for the Development of Education. Research expedition of Anatoly Tsirulnikov in the Northeast of China. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/600-cirulnikov-v-kitaye> (data obrashhenija: 16.01.2022).
21. Federal'nyj institut razvitija obrazovanija. Akademik RAO provel nauchno-issledovatel'skuju jekspediciju po Severo-Vostoku Kitaja = Federal Institute for the Development of Education. Academician RAE conducted a research expedition in the Northeast of China. URL: <http://rusacademedu.ru/news/akademik-rao-provel-nauchno-issledovatel'skuyu-ekspediciyu-po-seve-ro-vostoku-kitaya/> (data obrashhenija: 16.01.2022).
22. Cirul'nikov A. M. Belye zhuravli na seroj zemle. Vzglyad iz Rossii na kitajskuju derevnu. Fragmenty novej knigi = White cranes on gray ground. A look from Russia at a Chinese village. Fragments of a new book // Druzhba narodov. 2021. № 2. S. 65-74.

23. Cirul'nikov A. M. Million ne pomozhet. Prezidentskaja programma «Zemskij uchitel'» trebuetsja ser'eznyh i neotloznyh sozdatel'nyh korekcionnyh izmenenij = A million won't help. The presidential program «Zemsky Teacher» requires serious and urgent meaningful adjustments // Uchitel'skaja gazeta. 2020. № 21. S. 17-28.

24. Cirul'nikov A. M. Neopoznannaja pedagogika. Kniga dlja uchitelja = Unidentified pedagogy. A Book for a Teacher. Moskva : MPSI ; RAO, 2004. 535 s.

25. Cirul'nikov A. M. Pedagogika kočev'ja = Pedagogy of nomads. Jakutsk : Offset, 2009. 312 s.

26. Cirul'nikov A. M. Sistema obrazovanija v jetnoregional'nom i sociokul'turnom izmerenijah = The education system in ethno-regional and socio-cultural dimensions. Sankt-Peterburg : AOS, 2007. 746 s.

27. Cirul'nikov A. M. Sociokul'turnaja modernizacija i razvitie obrazovanija. Fenomeny i kul'turnye praktiki = Socio-cultural modernization and development of education. Phenomena and cultural practices // Obrazovatel'nye proekty. 2016. № 7. S. 67-79.

28. Cirul'nikov A. M. Jeksperiment v sele Zybkovo = Experiment in the village of Zybkovo // Pedagogika, rozhdenaja zhizn'ju. Moskva : Prosveshhenie, 1988. 648 s.

Статья поступила в редакцию 17.03.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 17.03.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-33-45

EDN: CFEAXZ

Ольга Анатольевна Семиздралова¹, Надежда Владимировна Мазурова²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии семьи и детства Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». 125047, г. Москва, Миусская пл., д. 6

²Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии семьи и детства Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». 125047, г. Москва, Миусская пл., д. 6

¹semizdralova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4753-1111>

²mazariny-2@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

Особенности образовательных потребностей современных детей

Аннотация. Современное состояние науки, производства, культуры выдвигает новые требования к личности и уровню профессиональной подготовки, что, в свою очередь, обуславливает появление новых образовательных потребностей у взрослых и детей. В статье рассматривается проблема образовательных потребностей современных школьников. Дана характеристика психологических, педагогических и социальных аспектов образовательных потребностей, их классификация. Представлена статистика, отражающая состояние здоровья школьников, которое в современных условиях является и следствием и условием организации процесса обучения. Приведенные в статье данные свидетельствуют об общем снижении уровня здоровья учащихся и студентов, изменении характера заболеваний, влиянии особенностей организации обучения на состояние здоровья. Приведены результаты исследований, отражающие образовательные потребности школьников и студентов, проживающих в городе и сельской местности, нормально развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья. Описаны некоторые особенности мотивации обучения современных школьников и студентов, выделены различия в мотивации разных категорий обучающихся.

Характер проблем организации обучения в городской и сельской местности различен. Обозначена необходимость своевременной комплексной медико-психолого-педагогической помощи обучающимся в соответствии с их образовательными потребностями. Очевидно, что игнорирование образовательных потребностей отдельных категорий школьников и студентов приводит к дисфункциональности всей образовательной системы. В статье делается вывод о том, что изучение образовательных потребностей детей и

подростков определяет направление гармонизации системы современного образования. Представление о специфике образовательных потребностей различных категорий обучающихся позволит системе образования на различных ее ступенях сформировать образовательные предложения с целью их максимального удовлетворения.

Ключевые слова: образовательные потребности; формирование образовательных потребностей; система образования

Для цитирования: Семиздралова О. А., Мазурова Н. В. Особенности образовательных потребностей современных детей // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 33-45. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-33-45>. <https://elibrary.ru/cfeaxz>.

Original article

Olga A. Semizdralova¹, Nadezhda V. Mazurova²

¹Candidate of psychological sciences, associate professor, department of family and childhood psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, FSBEI HE «Russian State Humanitarian University». 125047, Moscow, Miuskaya Square, 6

²Doctor of psychological sciences, professor, department of family and childhood psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, FSBEI HE «Russian State Humanitarian University». 125047, Moscow, Miuskaya Square, 6

¹semizdralova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4753-1111>

²mazariny-2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

Features of the educational needs of modern children

Abstract. The current state of science, production, culture puts forward new requirements for the individual, the level of professional training, which in turn causes the emergence of new educational needs for adults and children. The article deals with the problem of educational needs of modern schoolchildren. The characteristics of psychological, pedagogical and social aspects of educational needs, their classification are given. Statistics reflecting the state of health of schoolchildren, which in modern conditions is both a consequence and a condition for the organization of the learning process, are presented. The data presented in the article indicate a general decrease in the level of health of students, a change in the nature of diseases, the influence of the peculiarities of the education organization on the health state. The research results reflecting the educational needs of schoolchildren and students living in urban and rural areas, developing normally and with disabilities are presented. Some features of the motivation of teaching modern schoolchildren and students are described, differences in the motivation of different categories of students are highlighted. The nature of the problems on organizing education in urban and rural areas is different.

The necessity of timely comprehensive medical, psychological and pedagogical assistance to students in accordance with their educational needs is indicated. Ignoring the educational needs of certain categories of schoolchildren and students eventually leads to the dysfunctionality of the entire educational system. The article concludes that the study of the educational needs of children and adolescents determines the direction

of harmonization of the modern education system. Understanding the specifics of the educational needs of various categories of students will allow the education system, at its various stages, to form educational proposals in order to maximize the satisfaction of these needs.

Keywords: educational needs; formation of educational needs; education system

For citation: Semizdralova O. A., Mazurova N. V. Features of the educational needs of modern children. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):33-45. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-33-45>. <https://elibrary.ru/cfeaxz>.

Введение

Образовательные потребности (или потребности в получении определенного образования) — значимый фактор развития личности и общества в целом. В каждый исторический период в связи с состоянием науки, производства, общественных отношений и культуры выдвигаются определенные требования к личности, к уровню профессиональной подготовки, создаются условия для появления новых образовательных потребностей у взрослых и подрастающего детей [Онипко, 2013, с. 64-67].

В Федеральном государственном образовательном стандарте образовательная потребность понимается как «вид общественной потребности, имеющий системообразующее значение в современном обществе и выраженный в производстве человека как социального субъекта жизнедеятельности, накоплении посредством включенности в систему образования жизненных сил человека и их реализации».

В наиболее общем виде образовательные потребности — это потребности в приобретении челове-

ком компетентности, необходимой ему для решения жизненно важных проблем как личного, так и профессионального характера [Воронин, 2006].

Неоднородность общества с точки зрения возраста, особенностей развития, состояния здоровья, места жительства, профессиональной направленности и т. д. порождает множество различных образовательных потребностей. Знание специфики образовательных потребностей отдельных категорий детей, подростков и юношества позволяет общественным институтам сформировать образовательные предложения, чтобы максимально полно удовлетворить их. Кроме того, исследование образовательных потребностей позволяет увидеть социальную ситуацию общества в целом (в сферах экономического и культурного развития страны, становления рыночных отношений и т. д.).

Методология и методы исследования

Цель исследования: выявить особенности образовательных потребностей современных учащихся (как в городских, так и в сельских

школах).

В процессе анализа литературы достоверно подтверждается повышенный интерес к исследованию образовательных потребностей в социологии, педагогике, психологии. Рассмотрим последовательно суть взглядов на проблему в рамках каждого из научных направлений.

В рамках педагогического подхода к изучению образовательных потребностей по понятным причинам в большей степени рассматриваются субъекты образовательного процесса (педагоги и обучающиеся). Кроме того, даются определения и рамки стратегии внутренней и внешней деятельности образовательного учреждения на основе выявленных потребностей. Признается необходимость разработки педагогических условий для формирования и удовлетворения образовательных потребностей всех субъектов учебно-воспитательного процесса [Гавриленко, 2016].

Социологический подход к образовательным потребностям рассматривает содержание, структурные и функциональные характеристики потребности в тесной связи с потребностями социальной группы, в которую включен индивид, а также потребностями крупных социальных институтов, всей образовательной системы, общества в целом [Бирюков, 2019, Герлах, 2021].

С точки зрения психологического подхода образовательные потребности раскрываются через понятие мотивационно-потребностной сферы личности.

Для начала любой деятельности необходим побудительный мотив, желание начать что-то делать, в идеале еще и осознание цели деятельности. По утверждению А. Н. Леонтьева, понятие деятельности неразрывно связано с понятием мотива, таким образом, деятельности без мотива не бывает [Леонтьев, 2005].

Аксеологический подход позволяет рассмотреть потребности духовно-нравственного порядка, обеспечивающие гармоничное включение личности в социум [Аппакова, 2015; Сердюкова, 2019].

Все образовательные потребности условно можно разделить на общие и конкретные — учет сходств и различий между ними очень важен. Общие образовательные потребности представляют собой стремление личности или общества обеспечить себе более высокий образовательный и культурный уровень. Конкретные потребности — это необходимость в определенных знаниях, навыках, формах образования, специалистах для тех или иных отраслей экономики. Конкретные потребности характеризуются неудовлетворенностью ситуацией, общие образовательные потребности — неудовлетворенностью субъекта самим собой. Оба стимула важны для удовлетворения потребности в образовании [Меренков, 2007].

По содержанию конечной цели образовательные потребности делятся на несколько групп: потребности материального роста, статус-

ного продвижения, профессионального совершенства, морального самоутверждения, социальной адаптации, духовной самореализации.

Человек в течение своей жизни выполняет много видов деятельности с разной мерой включенности в них: одни виды имеют для него высокое личностное значение, другие меньшее или вообще ничего не значат. Значимость деятельности для личности определяется целями деятельности и потребностями [Онипко, 2013]. Так, если потребность в образовании входит в число приоритетных у данного учащегося, то личностный смысл учения для него — в познании, в приобретении новых знаний о мире. Если потребность в образовании слабо выражена, а доминируют социальные потребности, то смысл учебной деятельности может сосредоточиться вокруг общения со сверстниками. В случае доминирования игровых потребностей смысл учебной деятельности утрачивается, ученик может испытывать кратковременный интерес к учению, когда материал урока становится для него занимательным (как правило, при наличии в нем игровых компонентов) [Керре, 2021].

Реализация образовательных потребностей отдельного человека ведет к изменениям структуры личности, к формированию новых интересов, ценностных ориентаций, новых мотивов деятельности, становится стимулом учебной и профессиональной активности и, что самое главное, условием каче-

ственной адаптации к внешней среде. Образовательные потребности группы людей формируются в связи с установками семьи и/или предпочтениями конкретного общества, в соответствии с ожиданиями относительно учебной и профессиональной реализации человека.

На уровне общества в целом образовательные потребности определяются особенностями культурного наследия, социально-экономического опыта предшествующих поколений, общественными ценностями и целевыми установками, характером общественного труда. Соответственно, возникают профессионально-квалификационные требования для сохранения занятости по необходимому этому обществу профессиям.

Таким образом, та или иная образовательная потребность обусловлена состоянием экономики, социально-культурными отношениями, а также жизненными обстоятельствами конкретного человека, его духовными и материальными потребностями [Аппакова, 2015].

Характеристика выборки. Общее количество респондентов, принявших участие в различных программах исследования, составило 546 человек. Для проведения констатирующего эксперимента они были разделены на несколько приблизительно равных групп:

— нормально развивающиеся школьники и студенты, проживающие в городе;

— школьники и студенты с ограниченными возможностями здоровья, проживающие в городе;

— нормально развивающиеся школьники и студенты из сельской местности;

— школьники и студенты с ограниченными возможностями здоровья, проживающие в сельской местности.

Результаты исследования

Образовательные потребности всех групп школьников и студентов, как правило, не конкретизированы, а мотивация обучения основывается на коммуникативном аспекте и стремлении к формальным результатам, которые будут нужны в дальнейшем, чтобы начать карьеру.

Школьное образование, по мнению большинства старшеклассников, не слишком важно: оно необходимо просто как некоторая база или ступень для поступления в средние профессиональные и высшие учебные заведения (79 %). Часть школьников считают, что оно нужно для освоения финансово устойчивой профессии в дальнейшем (60 %), для общения со сверстниками (45 %), для получения соответствующего документа (25 %). То есть объектом потребностей большинства учеников являются карьера или коммуникация. И то, и другое находится вне зоны самого процесса школьного образования. Сейчас можно говорить о наличии у школьников статусных, материальных и коммуникативно-

игровых потребностей в рамках процесса обучения. Интерес к самому процессу получения знаний единичен. То есть потребности современных школьников практически не согласуются с образовательными ориентациями общества [Семиздралова, 2021].

Если в системе мотивации учащегося преобладают материальные интересы и ценности, то образовательная потребность направлена на получение высокого дохода в будущем. Но ориентация на доход без внимания к образованию — не самый гармоничный вариант в контексте личностного и социального развития. Существует как бы две точки — начальная и конечная: поступление в школу и высокий доход от профессии. Утрачивается сам «путь», сам процесс ежедневного получения образования. В итоге этот путь заполняется тем, что дети сами себе придумывают (общение, игры, «ожидание окончания уроков» и т. д.). Это очень затрудняет самоопределение, формирование личностной зрелости. Возможно, именно по этой причине многие школьники и студенты не понимают, чем они заняты, не получают удовлетворения от процесса учения.

Необходимо отметить, что около 40 % школьников, проживающих в сельской местности, ощущают неудовлетворенность ситуацией в школе из-за отсутствия некоторых учителей-предметников, недостатка технических средств, скоростного Интернета, качественного досуга.

Среди факторов, способных повлиять на выбор той или иной профессии, в сельской местности лидируют возможность получать высокую заработную плату (40 %), а также возможность трудоустройства (30 %). Для городских школьников получение высокой заработной платы также достаточно важно (45 %), но в этой группе выделяется мотив престижности профессии (35 %), кроме того, значимым фактором выбора является заинтересованность в самой профессии и получение от нее удовольствия (25 %).

В группах студентов наблюдается схожая картина. По мнению большинства студентов, образование в вузе должно давать возможность быстро трудоустроиться и получать высокую заработную плату (65 %). Около 60 % студентов не разобрались в своих способностях, не имеют точного представления о профессии и не уверены, что соответствуют ей. Они предполагают в дальнейшем искать новые профессиональные направления или получать дополнительную специализацию. По мнению половины студентов, у них не сформированы навыки обучения в вузе, элементы профессионального мышления, они не владеют полнотой профессиональных качеств, которые обеспечили бы им благополучное овладение профессией.

Формирование образовательных потребностей учащихся определяется не только системой ценностей, мотивов и установок, но и наличи-

ем условий реализации природных возможностей.

Отечественная система обучения характеризуется ориентацией на общее развитие школьников, на высокий уровень теоретических знаний, получаемых в быстром темпе. Современная отечественная наука имеет большие достижения в разработке методов обучения, основанных на приоритете развития абстрактно-логического мышления. Традиционно развитие личности школьника рассматривалось в контексте формирования общественно значимой деятельности. Отсюда неизбежно вытекает одностороннее понимание значения эмоциональных процессов, сопровождающих интеллектуальную деятельность, а также отсутствие учета состояния психического и физического здоровья учащихся.

Состояние здоровья современных российских детей и подростков вызывает большую тревогу. По данным ежегодного мониторинга, у 85 % детей обнаружены те или иные соматические и нервно-психические нарушения [Намазова-Баранова, 2017; Улумбекова, 2016]. Рост заболеваемости отмечается по классам так называемых «школьных» болезней, наиболее зависящих от образа жизни: заболевания опорно-двигательного аппарата (в основном — различные виды нарушения осанки), нарушения зрения, болезни органов пищеварения. Причинами развития этих нарушений являются неправильный режим питания, сна и отдыха, сни-

жение двигательной активности, неконтролируемое использование различных гаджетов. Унифицированный подход к занятиям физкультурой в школе, рассчитанный на «среднего» ученика, не вызывает интереса к таким урокам, а скорее отталкивает. Около 10 % подростков в городе и около 5 % подростков в сельской местности их не посещают. А неправильно подобранная одежда и обувь, тяжелые рюкзаки с учебниками усугубляют ситуацию.

В 30 % случаев у детей обнаруживаются проблемы, вызванные несоответствием рациона питания потребностям стремительно растущего организма. Школьники едят мало белковой пищи, испытывают нехватку витаминов, растительной клетчатки, зато углеводов в их рационе слишком много. Эта проблема в равной степени характерна для городских и сельских регионов. В развитие болезней желудочно-кишечного тракта вносят свой вклад отсутствие регулярного питания, постоянное изменение режима, высокий уровень эмоционального напряжения.

Особую обеспокоенность вызывает состояние нервно-психического здоровья подростков. За последние десять лет заболеваемость детей психическими расстройствами и расстройствами поведения увеличилась на 11,3 %. Часто отмечаются такие отклонения, как анорексия, булимия, расстройства сна, приступы страха, тревоги, депрессии. По данным ФГАУ

«НМИЦ здоровья детей» Минздрава России, у 60 % подростков обнаруживаются так называемые «предболезненные психические расстройства», например, игромания, церебрастения, девиантное и самоповреждающее поведение. Процент нервно-психических заболеваний значимо выше среди городских детей и подростков.

Еще одной социальной проблемой является тенденция все более частого использования в обучении электронных гаджетов. К сожалению, внедрение новых средств информационно-коммуникационных технологий в школах далеко не всегда сопровождается соблюдением требований санитарного законодательства и безопасных условий их использования. Свободное время школьники также проводят перед телевизором и перед компьютером. Все это сказывается на их самочувствии: около 65 % из них жалуются на усталость, 55 % — на проблемы со зрением и головные боли.

Одним из самых тревожных вопросов современной социальной жизни, связанных с состоянием психического здоровья школьников и студентов, является употребление психоактивных веществ. В структуре всех психических и поведенческих расстройств эта причина составляет более 30 % случаев. В проведенном исследовании в ряде школ Московской области, где учатся дети из благополучных семей, более 66 % мальчиков и 80 % девочек подтвердили опыт знакомства с алкоголем. Пробовали ку-

рить более 50 % опрошенных. Более 15 % мальчиков и 12 % девочек пробовали наркотические вещества, причем более 2 % респондентов делали это неоднократно.

Важным показателем здоровья детского населения является число детей с инвалидностью. По мнению ряда экспертов, значительная часть детей, нуждающихся в оформлении инвалидности, не учитываются официальной статистикой в силу ряда причин [Улумбекова, 2016]. Увеличивается количество детей, имеющих темповые задержки познавательного и речевого развития. В условиях инклюзивной системы образования такие дети обучаются в общеобразовательной сети, не получая, как правило, полноценной поддержки. До сих пор плохо работает система раннего выявления нарушений в развитии детей. Во время не выявленное нарушение оборачивается потерей ребенком шанса на своевременную коррекционную помощь. Учителя общеобразовательных школ недостаточно подготовлены к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, не могут удовлетворить их специфические образовательные потребности, а отдельных ставок для олигофрено-, сурдо- и тифлопедагогов в школах нет. Не хватает особых технических средств обучения для таких детей [Кожанова, 2021, Файзуллина, 2021]. Отсутствует система медико-психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограничен-

ными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Социальные изменения, произошедшие в России за последние 20 лет (миграция населения, материальное расслоение общества, высокое число разводов и гражданских браков), обострили такие проблемы, как увеличение числа детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, недостаточное количество структур, оказывающих медико-социальную помощь. Современным детям и подросткам необходима своевременная комплексная медико-психолого-педагогическая помощь, неотъемлемой частью которой должно стать изменение условий получения образования, соответствие образовательных стратегий потребностям детей, а также повышение педагогической компетенции родителей. Все эти проблемы требуют скорейшего решения, поскольку у детей нет дополнительного времени для развития — они растут и развиваются сейчас.

Таким образом, на сегодняшний день образовательные потребности определяются государственным заказом, социальными условиями, уровнем развития системы образования, особенностями организации процесса обучения, запросами родителей, физическими и личностными особенностями обучающихся. Изучение проблемы образовательных потребностей может служить основанием для дальнейшего реформирования системы образования.

Заключение

Исследование подтвердило вывод о том, что та или иная образовательная потребность обусловлена состоянием экономики, социально-культурными отношениями, жизненными обстоятельствами конкретного человека, его духовными и материальными потребностями, а также состоянием здоровья.

Образовательные потребности формируются в связи с установками семьи и/или предпочтениями конкретного сообщества, особенностями культурного наследия, социально-экономического опыта предшествующих поколений, общественными ценностями и целевыми установками, характером общественного труда.

Развитие образовательных потребностей является стимулом трудовой активности, условием каче-

ственной адаптации к внешней среде.

Игнорирование образовательных потребностей отдельных категорий школьников и студентов в итоге приводит к дисфункциональности всей образовательной системы. Подростающее поколение не получает от социальных институтов ту необходимую образовательную, воспитательную, развивающую или коррекционную помощь и поддержку, которая позволила бы им гармонично раскрыть свой биологический потенциал и сформировать устойчивую позицию в системе социальных и экономических отношений.

Глубокое изучение образовательных потребностей отдельных категорий детской популяции может служить основанием для гармонизации системы среднего и высшего образования.

Библиографический список

1. Аппакова Э. Г. Аксиологический подход к образовательным потребностям личности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1 (55). С. 17-19.
2. Бирюков Е. С. Образовательные потребности абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как фактор их адаптации в трансформирующемся обществе / Е. С. Бирюков, В. Н. Козлов, Д. Ф. Романенкова, Е. И. Салгаева // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. 2019. Том. 14. № 2. С. 21-39.
3. Василенко Н. В. Образовательные потребности и их формирование в экономике знаний // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 3-1. С. 33-34.
4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 754 с.
5. Гавриленко Л. С. «Образовательные потребности»: теоретический анализ понятия / Л. С. Гавриленко, В. Б. Чупина, Т. И. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 76-89.

6. Герлах И. В. Психолого-педагогические механизмы формирования образовательных потребностей обучающихся в условиях цифровой трансформации / И. В. Герлах, И. Е. Копченко, И. А. Твелова // Технологическое образование. 2021. № 16. С. 22-31.
7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
8. Керре М. С. Дополнительное профессиональное образование в России: образовательные потребности педагогов и руководителей образовательных организаций / М. С. Керре, С. В. Смирнова // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2. С. 5-12.
9. Кожанова Т. М. Исследование отношения педагогов образовательных организаций к детям с особыми образовательными потребностями / Т. М. Кожанова, М. А. Аржанцева, Е. В. Фролова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 3. С. 239-252.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. Москва : Академия. 2005. 352 с.
11. Мазурова Н. В. Ребенок и школьные страхи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 3. С. 53-55.
12. Мазурова Н. В. Слышать или не слышать? Про детей, родителей, учителей и врачей. Москва : Перо, 2021. 232 с.
13. Меренков А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного. Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2007. 279 с.
14. Онипко А. А. Образовательные потребности и траектория современной молодежи // Дискуссия. 2013. № 2 (32). С. 44-52.
15. Плотников А. Ю. Информационные предпочтения молодежи и людей зрелого возраста в цифровом пространстве / А. Ю. Плотников, О. А. Семиздралова // Научный альманах Российского Государственного гуманитарного университета. 2021. № 3-2 (77). С. 89-95.
16. Проблемы здоровья подростков в Российской Федерации / Л. С. Намазова-Баранова // Альманах Института коррекционной педагогики. № 31 «Психологическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в педиатрическом стационаре». Москва : Изд-во ИКП РАО, 2017. С. 67-93.
17. Семиздралова О. А. Социально-психологические аспекты проблемы изучения образовательных потребностей / О. А. Семиздралова, Н. В. Мазурова // Мир психологии. 2021. № 4. С. 129-141.
18. Улумбекова Г. Э. Показатели здоровья детей и подростков в России и мощности педиатрической службы / Г. Э. Улумбекова, А. В. Калашникова, А. В. Мокляченко // Журнал для непрерывного медицинского образования ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучение. 2016. № 3-4. С. 66-80.
19. Файзуллина А. А. Повышение квалификации педагогов: от профессиональных дефицитов к образовательным потребностям // Специфика педагогического образования в регионах России. 2021. № 1. С. 73-75.
20. Шатова Е. С. Образовательные потребности школьников и родителей г. Читы: социологический анализ // Молодой ученый. 2014. № 18 (77). С. 494-497.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт : сайт. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 01.04.2022).

Reference list

1. Appakova Je. G. Aksiologicheskij podhod k obrazovatel'nym potrebnostjam lichnosti = Axiological approach to educational needs of the individual // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 5-1 (55). S. 17-19.
2. Birjukov E. S. Obrazovatel'nye potrebnosti abiturientov s invalidnost'ju i ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja kak faktor ih adaptacii v transformirujushhemsja obshhestve = Educational needs of applicants with disabilities and permanent disablement a factor of their adaptation in a transforming society / E. S. Birjukov, V. N. Kozlov, D. F. Romanenkova, E. I. Salgaeva // Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serija 3. Obshhestvennye nauki. 2019. Tom. 14. № 2. S. 21-39.
3. Vasilenko N. V. Obrazovatel'nye potrebnosti i ih formirovanie v jekonomike znanij = Educational needs and their formation in the knowledge economy // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2016. № 3-1. S. 33-34.
4. Voronin A. S. Slovar' terminov po obshhej i social'noj pedagogike = Dictionary of general and social pedagogy terms. Ekaterinburg : GOU VPO UGTU-UI, 2006. 754 s.
5. Gavrilenko L. S. «Obrazovatel'nye potrebnosti»: teoreticheskij analiz ponjatija = «Educational needs»: theoretical analysis of the concept / L. S. Gavrilenko, V. B. Chupina, T. I. Tarasova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2016. № 6. S. 76-89.
6. Gerlah I. V. Psihologo-pedagogicheskie mehanizmy formirovanija obrazovatel'nyh potrebностей obuchajushhihsja v uslovijah cifrovoj transformacii = Psychological and pedagogical mechanisms for the formation of educational needs of students in the context of digital transformation / I. V. Gerlah, I. E. Kopchenko, I. A. Tvelova // Tehnologo-jekonomicheskoe obrazovanie. 2021. № 16. S. 22-31.
7. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka = Philosophy of education for the XXI Century. Moskva : Sovershenstvo, 1998. 608 s.
8. Kerre M. S. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v Rossii: obrazovatel'nye potrebnosti pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij = Additional professional education in Russia: educational needs of teachers and heads of educational organizations / M. S. Kerre, S. V. Smirnova // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2021. № 2. S. 5-12.
9. Kozhanova T. M. Issledovanie otnoshenija pedagogov obrazovatel'nyh organizacij k detjam s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami = Research on the attitude of teachers of educational organizations to children with special educational needs / T. M. Kozhanova, M. A. Arzhanceva, E. V. Frolova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 3. S. 239-252.
10. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality 2-e izd., ster. Moskva : Akademija. 2005. 352 s.
11. Mazurova N. V. Rebenok i shkol'nye strahi = Child and school fears // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitiya. 2019. № 3. S. 53-55.
12. Mazurova N. V. Slyshat' ili ne slyshat'? Pro detej, roditelej, uchitelej i vrachej = Hear or not hear? About children, parents, teachers and doctors. Moskva : Pero, 2021. 232 s.
13. Merenkov A. V. Chelovek: vzaimosvjaz' prirodnogo i sociokul'turnogo = Man: the relationship of natural and sociocultural. Ekaterinburg : Izd-vo UGGU, 2007. 279 s.

14. Onipko A. A. Obrazovatel'nye potrebnosti i traektorija sovremennoj molodezhi = Educational needs and trajectory of modern youth // Diskussija. 2013. № 2 (32). S. 44-52.
15. Plotnikov A. Ju. Informacionnye predpochtenija molodezhi i ljudej zrelogo vozrasta v cifrovom prostranstve = Information preferences of young people and people of mature age in the digital space / A. Ju. Plotnikov, O. A. Semizdralova // Nauchnyj al'manah Rossijskogo Gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2021. № 3-2 (77). S. 89-95.
16. Problemy zdorov'ja podrostkov v Rossijskoj Federacii = Adolescent health problems in the Russian Federation / L. S. Namazova-Baranova, A. A. Baranov i dr. // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. № 31 «Psihologicheskoe soprovozhdenie rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v pediatricheskom stacionare». 2017. Moskva : Izd-vo IKP RAO. S. 67-93.
17. Semizdralova O. A. Social'no-psihologicheskie aspekty problemy izuchenija obrazovatel'nyh potrebnostej = Socio-psychological aspects of the problem of studying educational needs / O. A. Semizdralova, N. V. Mazurova // Mir psihologii. 2021. № 4. S. 129-141.
18. Ulumbekova G. Je. Pokazateli zdorov'ja detej i podrostkov v Rossii i moshhnosti pediatricheskoj sluzhby = Indicators of the health of children and adolescents in Russia and the capacity of the pediatric service / G. Je. Ulumbekova, A. V. Kalashnikova, A. V. Mokljachenko // Zhurnal dlja nepreryvnogo medicinskogo obrazovanija ORGZDRAV: novosti, mnenija, obuchenie. 2016. № 3-4. S. 66-80.
19. Fajzullina A. A. Povyshenie kvalifikacii pedagogov: ot professional'nyh deficitov k obrazovatel'nyh potrebnostjam = Advanced training of teachers: from professional deficits to educational needs // Specifika pedagogicheskogo obrazovanija v regionah Rossii. 2021. №1. S. 73-75.
20. Shatova E. S. Obrazovatel'nye potrebnosti shkol'nikov i roditel'ej g. Chity: sociologicheskij analiz = Educational needs of schoolchildren and parents of Chita: sociological analysis // Molodoj uchenyj. 2014. № 18 (77). S. 494-497.
21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart = Federal state educational standard : sajt. URL: <http://standart.edu.ru/> (data obrashhenija: 01.04.2022).

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 15.03.2022; approved after reviewing 04.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 379.8

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58

EDN: CREKMZ

**Константин Михайлович Анчиков^{1✉}, Михаил Евгеньевич Гошин²,
Сергей Геннадьевич Косарецкий³**

¹Аспирант, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, Мясницкая ул., д. 20

²Кандидат химических наук, научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, Мясницкая ул., д. 20

³Кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, Мясницкая ул., д. 20

¹kanchikov@hse.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339>

²m.goshin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

³skosaretski@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы

Аннотация. Дополнительное образование детей в настоящее время является одним из приоритетных направлений развития деятельности образовательных организаций и важным фактором обеспечения социальной целостности и стабильности развития каждого региона и страны в целом. Доступность дополнительного образования характеризуется, прежде всего, масштабом участия детей и молодежи в программах дополнительного образования. В статье рассматриваются особенности участия сельских школьников в дополнительном образовании: охват детей в целом, в школе и вне школы различными формами реализации образовательных программ.

В статье приводится анализ различных параметров вовлеченности детей, проживающих в сельской местности, в дополнительное образование. Согласно данным проведенного исследования, вовлеченность детей на селе в занятия по дополнительным общеобразовательным программам, реализуемым в сетевой форме, меньше, чем в городской местности. География проведенного исследования достаточно обширна: в опросе приняли участие более 45 тысяч обучающихся из 51 субъекта Российской Федерации. Также в статье анализируются результаты опроса родителей школьников на предмет удовлетворенности получаемыми образовательными услугами при освоении дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в

образовательных организациях. Описываются и анализируются оценки участия сельских школьников в дополнительном образовании в разрезе различных направлений, форм участия, возраста и пола детей. Обсуждается изменение возможностей получения дополнительного образования детьми в сельской местности в рамках реализации федеральных проектов. Рассматриваются особенности инфраструктурного и кадрового обеспечения дополнительных образовательных программ, реализуемых на селе.

Ключевые слова: дополнительное образование; образовательное неравенство; сельские дети; охват детей образованием

Для цитирования: Анчиков К. М., Гошин М. Е., Косарецкий С. Г. Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 46-58.
<http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58>. <https://elibrary.ru/crekmz>.

Original article

Konstantin M. Anchikov¹✉, Mikhail E. Goshin², Sergei G. Kosaretsky³

¹Post-graduate student, trainee researcher of the Center for General and Additional Education named after A. A. Pinsky, Institute of Education in NRU «Higher School of Economics». 101000, Moscow, Myasnitskaya str., 20

²Candidate of chemical sciences, researcher of the Center for General and Additional Education named after A. A. Pinsky, Institute of Education in NRU «Higher School of Economics». 101000, Moscow, Myasnitskaya str., 20

³Candidate of psychological sciences, researcher of the Center for General and Additional Education named after A. A. Pinsky, Institute of Education in NRU «Higher School of Economics». 101000, Moscow, Myasnitskaya str., 20

¹kanchikov@hse.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339>

²m.goshin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

³skosaretski@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

Extracurricular activities for rural children: accessibility, content, forms

Abstract. Additional education of children is currently one of the priority areas for the development of educational organizations. The availability of additional education for children and youth is one of the important factors in ensuring the social integrity and stability of the development of each region and the country as a whole. Accessibility of additional education is characterized, first of all, by the scale of participation of children and youth in additional education programs. This article examines the features of rural children's participation in additional education: coverage in general, at school and outside of school by various forms of educational programs. The article provides an analysis of various parameters of the involvement of children living in rural areas in additional education. According to the data of the study, the involvement of children in rural areas in classes on additional general education programs implemented in a network form is less than in urban areas. The geography of the study is quite extensive:

more than forty-five thousand students from fifty-one subjects of the Russian Federation took part in the survey.

The article also analyzes the results of a survey of schoolchildren's parents on the subject of satisfaction with the educational services received when mastering additional general development programs of all directions in educational organizations. The article describes the assessment of the participation of rural schoolchildren in additional education in the context of various directions, forms of participation, age and gender of children. Changes in the possibilities of obtaining additional education for children in rural areas within the framework of federal projects are discussed. The features of infrastructural and personnel support of additional educational programs implemented in rural areas are considered.

Keywords: extracurricular activities; educational inequality; rural children; involvement of children in extracurricular activities

For citation: Anchikov K. M., Goshin M. E., Kosaretsky S. G. Extracurricular activities for rural children: accessibility, content, forms. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):46-58. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58>. <https://elibrary.ru/crekmz>.

Введение

В современных условиях роль дополнительного образования в жизни общества и каждого субъекта образовательных отношений заметно возросла. Оно является одним из приоритетных направлений развития деятельности образовательных организаций и важным фактором обеспечения социальной целостности и стабильности развития регионов России и страны в целом. Дополнительное образование занимает значимое место в жизни современных детей [Mahoney, 2005; Kremer-Sadlik, 2010; Linnell-Olsen, 2021; Поливанова, 2020]. Особого внимания требует решение этой проблемы в сельской местности.

За рубежом участию сельских школьников в дополнительном образовании (extracurricular activities) посвящено значительное количе-

ство публикаций [Martin-Reynolds, 1990; Juste, 2017; Hagedorn, 2015]. Исследования показывают, что участие сельских школьников в дополнительном образовании способствует повышению академической мотивации [Pino-Juste, 2020], самооценки, успешному развитию когнитивных навыков и навыков межличностной коммуникации, обеспечению социализации [Sexton, 2017].

В отсутствии государственных гарантий и разнообразных барьеров доступности программ дополнительного образования актуальными являются вопросы равенства возможностей участия детей в дополнительном образовании. В существующих исследованиях выявлены основные факторы, влияющие на возможность участия и уровень вовлеченности детей в дополнительное образование, к которым относятся, прежде всего, возраст, соци-

ально-экономический статус семьи (мигранты), гендер и др. [Mahoney and Cairns, 1997; Lareau and Weininger, 2008; Milkie et al., 2010; Lehman, 2017; Собкин, 2013].

Место жительства ребенка является одним из факторов, влияющих на возможности участия и уровень вовлеченности в дополнительное образование. В российских исследованиях обнаружены заметные различия в доступе к программам дополнительного образования для детей, проживающих в городах и сельских населенных пунктах [Александров, 2017; Косарецкий, 2016; Косарецкий, 2019].

В соответствии с Приказом Министерства Просвещения России от 3 сентября 2019 г. № 467 «Об утверждении целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» предусмотрены создание, апробация и внедрение моделей доступного дополнительного образования для детей с различными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями, в том числе для проживающих в сельской местности и на труднодоступных и отдаленных территориях.

Важным проектом, расширяющим доступность для сельских школьников современного дополнительного образования технической и естественно-научной направленности, является создание «Точек роста» на базе общеобразовательных организаций.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта

2022 г. № 678-р была утверждена Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г. План реализации Концепции предусматривает мероприятие по «расширению сети образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы для детей, в том числе в сельской местности и малых городах, включая создание условий для образования детей в области информационных технологий».

Органы управления в сфере образования в решении задач расширения охвата и повышения доступности дополнительного образования детей нуждаются в объективной картине возможностей и ограничений участия детей, проживающих в сельской местности, в дополнительном образовании.

В настоящей статье с привлечением разнообразных эмпирических данных сформулированы оценки участия сельских школьников в дополнительном образовании, в том числе в разрезе направленностей, форм участия, возраста, пола. Рассматриваются особенности инфраструктурного и кадрового обеспечения дополнительных образовательных программ, реализуемых на селе.

Методология и методы исследования

Для анализа различных параметров вовлеченности участия детей, проживающих в сельской местности, в дополнительное образование, используется несколько источни-

ков: данные федерального статистического наблюдения, опрос родителей школьников в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО), проведенный Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в 2020/2021 учебном году, опрос родителей школьников на предмет удовлетворенности получателей образовательных услуг при освоении дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей по итогам создания новых мест в образовательных организациях различных типов в 2019-2021 гг.

Основной источник информации об участии детей в дополнительном образовании — данные федерального статистического наблюдения (ФСН) 1-ДОП за период 2016-2020 гг. Формы отражают деятельность организаций, реализующих дополнительные общеразвивающие программы для детей на основании соответствующей лицензии. При изучении динамики по отдельным показателям используются данные с 2016 г., что позволяет избежать значительных отклонений, связанных с изменением методологии сбора данных.

Для расчета численности когорты детей в возрасте 5-17 лет используются данные Росстата по демографии, публикуемые в ежегодном сборнике «Бюллетень численности населения Российской Федерации по полу и возрасту».

В силу особенностей системы официальная статистика позволяет

учитывать одного занимающегося несколько раз, в зависимости от количества кружков, секций, которые этот ребенок посещает. Для более точного понимания охвата когорты при статистических расчетах используется показатель количества услуг дополнительного образования, приходящихся на одного ребенка в возрасте 5-17 лет.

В опросе МЭО в 2020 г. приняли участие 14 337 родителей, дети которых посещают общеобразовательные организации (школы). Опрос охватывал восемь федеральных округов РФ. Доля родителей сельских школьников составила 24 %. Анкетирование осуществлялось в онлайн-формате. В опросе удовлетворенности получателей образовательных услуг приняли участие 45 920 обучающихся из 51 субъекта Российской Федерации, получивших субсидии на создание новых ученических мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование».

Результаты исследования

Анализ данных статистики и МЭО позволяет выделить следующие характеристики участия сельских школьников в дополнительном образовании. В городе на одного ребенка в возрасте 5-17 лет приходится 1,2 услуги ДО, в то время как на селе этот показатель заметно

ниже — 0,8. При этом важно, что с 2018 по 2020 г. охват в городской местности снижается с 1,4 до 1,2, в то время как в сельской местности охват растет в течение всего периода наблюдения — с 0,6 в 2016 г. до 0,8 в 2020 г.

Как показали результаты опроса, проведенного в рамках МЭО, охват детей дополнительным образованием существенным образом зависит от территории проживания: в населенных пунктах сельского типа доля детей, не охваченных услугами дополнительного образования, составляет 24,3 %, что в два раза превышает аналогичный показатель для других крупных городов. При этом охват занятиями на базе школы в сельской местности и в городах является практически идентичным и составляет около 50 %.

Существенные отличия наблюдаются в вовлеченности детей в занятия вне школы. Если в Москве и других крупных мегаполисах с населением свыше 1 млн жителей примерно три четверти детей посещают дополнительные занятия в организациях за пределами школы, то в сельской местности дополнительным образованием вне школы охвачено менее половины (44,9 %) школьников.

Показательно также распределение интенсивности занятий дополнительным образованием вне школы в зависимости от типа населенного пункта. С уменьшением размера населенного пункта возрастает доля детей, посещающих только одну программу, и уменьшается

доля посещающих три программы. Так, если в деревнях и селах 60 % детей, вовлеченных в дополнительное образование вне школы, посещают лишь одну программу и лишь 11,2 % — три программы, то для городов с численностью населения свыше 100 тыс. аналогичные показатели уже составляют 53,5 и 13,9 % соответственно.

С уменьшением размеров населенного пункта также снижается доля детей, занимающихся с частными преподавателями (репетиторами): в деревнях и селах к их услугам прибегает лишь 18 % (в то же время, например, в Москве — 45 %).

В сельской местности есть специфика вовлеченности детей разных возрастов. Особенно заметно различие в охвате для детей младшего школьного возраста — в сельской местности значительно ниже, чем в городской, вовлеченность детей в возрасте от 5 до 9 лет. Если в городе наибольший охват в группе 7-10 лет, то в селе больше других охвачены дети в возрасте 10-14 лет. Разрыв между городской и сельской местностью минимален для возраста 12-14 лет, а в старших классах (16-17 лет) он снова растет.

Доля обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на программах дополнительного образования в сельской и городской местности не имеет заметных различий. Гендерных различий в охвате услугами дополнительного образования между городом и селом также не наблюдается.

Если рассматривать особенности участия сельских детей в программах разной направленности, то, по данным статистики, в сельской местности преобладает охват программами физкультурно-спортивной направленности — 0,22 услуги на одного ребенка. Интересно, что такое значение сопоставимо с показателем для городской местности (0,23 услуги на ребенка). Вторая по показателю охвата на селе направленность — художественная (0,20 услуги на ребенка), что заметно ниже городского значения (0,36) — лидера по охвату. Остальные направленности — социально-гуманитарная, техническая, естественно-научная — в сельской местности обеспечивают охват вдвое меньший, чем в городе. Только по туристско-краеведческой направленности охват сопоставим — 0,04 услуги на ребенка в селе и 0,05 в городе.

Одной из основных причин, по которым дети на сельских территориях не посещают дополнительные занятия вне школы, является отсутствие поблизости интересных направлений дополнительных занятий: в опросе МЭО об этом сообщает почти половина (43,8 %) родителей, проживающих в деревнях и селах. В то же время в крупных городах лишь 11 % столкнулись с подобной проблемой.

Интересно, что среди родителей школьников в сельской местности лишь 13,0 % отмечают как важный критерий при выборе школы разнообразие программ дополнительного

образования. При этом практически каждый пятый родитель (19,0 %) при возможности перевода выберет школу, где больше выбор кружков и секций дополнительного образования.

Другой важной причиной, ограничивающей участие сельских детей в занятиях дополнительным образованием, является отсутствие возможности оплачивать такие занятия. Соответственно, процент детей, посещающих дополнительные занятия в деревнях и селах на платной основе, крайне невысок. Если в крупных городах до 80 % детей на платной основе занимаются изучением иностранных языков и посещают дополнительные занятия по предметам школьной программы, то в сельской местности лишь около четверти детей (28,1 %) могут себе позволить платные занятия иностранными языками и около 3 % занимаются платно по предметам школьной программы и при подготовке к конкурсам. Крайне невелика доля детей, занимающихся на селе платно искусством (6,6 %), и лишь 1,5 % посещают на платной основе занятия физкультурно-спортивной направленности. В то же время в крупных городах примерно треть детей посещают платные занятия по этим направлениям. Ограниченная платежеспособность сельских жителей является причиной того, что в сельской местности слабо представлен частный сектор, который в целом по стране расширяет тематический спектр программ и форм

занятия дополнительным образованием.

Что касается форм реализации образовательных программ, то в условиях пандемии Covid-19 заметно выросла доля обучающихся на программах, реализуемых с использованием сетевой, электронной и дистанционной форм обучения. Но этот рост проявлялся, прежде всего, в городской местности, где и до пандемии эта форма обучения была более распространена. Динамика прироста доли обучающихся на программах с использованием электронной и дистанционной форм в городской местности заметно выше, чем в сельской: скачок с 2019 г. в городе показал прирост на 9,3 %, а в селе — на 3,9 %.

Вовлеченность детей на селе в занятия по дополнительным общеобразовательным программам, реализуемым в сетевой форме, меньше, чем в городской местности. Ресурсы сетевой формы не используются в необходимом масштабе для компенсации дефицитов школ в организации качественного дополнительного образования. Интересно, что динамика изменения охвата программами в сетевой форме в городской и сельской местности имеет сходство.

Что касается кадрового обеспечения программ дополнительного образования, то заметны лишь незначительные различия в квалификации между педагогическими работниками в организациях, реализующих программы дополнительного образования, в городской и

сельской местности: в сельских организациях несколько выше доля педагогов со средним профессиональным образованием. В основном программы реализуют педагоги с высшим образованием (73,8 % в селе и 78,3 % в городе).

Различия между городской и сельской местностью относительно возрастного распределения педагогических работников заметны по доле педагогов в возрасте от 50 до 59 лет (в городской местности таких 22,2 %, а в сельской — 25,5 %) и по доле педагогов в возрасте моложе 29 лет (в городе таких 14,4 %, в селе немногим меньше — 12,9 %). На первый взгляд заметно, что в сельской местности несколько выше доля возрастных педагогов, при этом в группе старше 65 лет доля городских педагогов выше, чем сельских (6,7 % против 4,7 %).

Принимая во внимание описанные различия между городом и селом, фиксирующие наличие образовательного неравенства в части доступа детей к услугам дополнительного образования, государство реализует политику, направленную на повышение охвата детей дополнительным образованием, в том числе проживающих в сельских населенных пунктах. Так, основная цель проекта «Новые места для дополнительного образования детей» — обеспечить условия для эффективной реализации мероприятий по созданию новых мест дополнительного образования детей в субъектах Российской Федерации,

получающих субсидии на создание новых мест в образовательных организациях различного типа для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование».

Как показали данные социологических опросов относительно результатов данных мероприятий, в целом распределение показателей удовлетворенности респондентов по большинству позиций не зависит от размера населенного пункта, в котором они проживают, что подтверждает эффективность мероприятий по созданию новых мест дополнительного образования детей в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка»: удалось обеспечить условия реализации дополнительных общеразвивающих программ, удовлетворяющие получателей образовательных услуг в населенных пунктах разного типа. Тем не менее следует обратить внимание на некоторые особенности.

Так, в населенных пунктах сельского типа несколько выше, по сравнению с большими городами, доля респондентов, выразивших согласие с утверждениями «Помещение требует ремонта» и «Оборудование имеется, но не используется». Последнее обстоятельство фактически означает, что в деревнях и селах почти в трети случаев оборудование, приобретенное в том числе и за счет полученных субси-

дий, остается невостребованным и не используется в учебном процессе.

Кроме того, доля детей, указавших в качестве сложности, с которой приходилось сталкиваться за время занятий, слабые компьютеры, некачественные материалы и оборудование, несколько выше в малых городах и населенных пунктах сельского типа.

Заключение

Можно утверждать, что среди выделяемых в литературе барьеров/факторов доступности программ дополнительного образования [Попов, 2020] ключевыми в сельской местности являются территориальный и финансово-экономический. Следует отметить, что реализуемая государством политика повышения охвата дополнительным образованием, в том числе через мероприятия Национального проекта «Образование», способствует снижению этого барьера и росту вовлеченности сельских школьников в занятия дополнительным образованием. В свою очередь, инфраструктурные проекты в сфере дополнительного образования позволяют выравнивать возможности привлечения квалифицированных кадров и использования современного оборудования для занятий дополнительным образованием. Однако различия по большинству показателей сохраняются и требуют внимания органов управления и общества, особенно в части обеспечения вариативности

направленностей программ и форм их реализации. Данные статистики показывают рост охвата сельских школьников программами технической направленности. Представляется ценным расширение спектра адресных решений для сельских школьников и по другим направлениям дополнительного образования с учетом социокультурных условий их взросления и образования.

Поддерживая политику, направленную на расширение возможностей выбора детьми в сельской местности программ дополнительного образования, в том числе вне школы, важно не занимать крайние позиции (например, отрицание потенциала школьных моделей дополнительного образования или установка на реализацию на селе тех же решений, что и в городских школах). Так, исследователи отмечают, что для сельской школы целесообразно становиться на путь подражания практике крупных образовательных организаций в от-

ношении количества и видов внеклассной деятельности учащихся [Vandersnick, 1957]. Отмечается, что преимуществом маленькой сельской школы является именно ее «камерность», обучающиеся таких школ благодаря небольшому количеству более ярко чувствуют расширение возможностей участия в дополнительном образовании; малокомплектная школьная среда создает у них ощущение, что каждый важен для успешного проведения внеклассных занятий [Stevens, 1994]. Следует учитывать уникальные возможности сельских школ в организации культурных и физкультурно-спортивных мероприятий для молодежи и взрослого населения сел. В этом контексте представляется важным разрабатывать набор моделей дополнительного образования для детей в сельских школах с учетом уклада сельской школы, особенностей сельского социума, запросов детей, семей и местного сообщества.

Библиографический список

1. Александров Д. А. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков / Д. А. Александров, К. А. Тенишева, С. С. Савельева // Вопросы образования. 2017. Т. 4. С. 217-241.
2. Иванюшина В. А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников / В. А. Иванюшина, Д. А. Александров // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174-197.
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р. URL: 3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 21.04.2022).
4. Косарецкий С. Г. Дополнительное образование детей: Единое многообразие / С. Г. Косарецкий и др. ; под общ. ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина ; науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. 277 с.
5. Косарецкий С. Г. Особенности участия детей в дополнительном образова-

*Дополнительное образование сельских детей:
доступность, содержание и формы*

нии, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания / С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов, Д. С. Филиппова // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168-190.

6. Поливанова К. Н. Образование за стенами школы / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, К. В. Павленко, Е. В. Сивак. Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020. 384 с.

7. Попов А. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация / А. А. Попов, П. П. Глухов, Я. А. Ешматов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). С. 67-83.

8. Собкин В. С. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию / В. С. Собкин, Е. А. Калашникова // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 16-26.

9. Hagedorn A. D. Extracurricular participation in rural Pennsylvania high schools: What helps? What hurts? 2015. P. 75-89.

10. Juste M. P., Lavandeira L. P. Advantages of extracurricular activities for rural environment students. Search and research: Teacher education for contemporary contexts. 2017. P. 679.

11. Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy // Anthropology & Education Quarterly. № 41 (1). 2010. P. 35-54.

12. Lareau A., Weininger E. B. Class and the transition to adulthood. Social class: How does it work. 2008. P. 118-151.

13. Lehman B. Supporting gender equality in extracurricular activities and the impact on female bullying victimization in school // Social psychology of education. № 20 (2). 2017. P. 445-470.

14. Linnell-Olsen L. How do kids spend the school day? Recommended Times and structure at home and afterschool. Very well family E-Magazine. Published on August 09, 2021. P. 745-759.

15. Mahoney J. L., Cairns R. B. Do extracurricular activities protect against early school dropout? // Developmental psychology. № 33 (2). 1997. P. 241.

16. Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S. Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2015. P. 159-183.

17. Milkie M. A., Kendig S. M., Nomaguchi K. M., Denny K. E. Time with children, children's well-being, and work-family balance among employed parents // Journal of Marriage and Family. № 7 (7). 2021. P. 141-154.

18. Martin-Reynolds J. A., Reynolds B. J. Extracurricular activities in rural schools // Rural Educator. № 12 (1). 1990. P. 13-20.

19. Pino-Juste M., Alvariñas-Villaverde M., Lavandeira L. P. Extracurricular activities and academic motivation for rural area students // Int. J. Interdiscip. Educ. Stud. № 15. 2020. P. 35-46.

20. Sexton D. Extracurricular participation and self-concept in rural elementary students: A causal-comparative study. Liberty University. 2017. P. 76-84.

21. Stevens N. G., Peltier G. L. A review of research on small-school student participation in extracurricular activities // Journal of research in rural education. № 10 (2). 1994. P. 116-120.
22. Vandersnick D. Extracurricular activities and the rural high school. 2019. 673 pp.

Reference list

1. Aleksandrov D. A. Svjaz' vneklassnyh zanjatij s uchebnymi uspehami i samoocenкой podrostkov = Association of extracurricular activities with educational success and self-esteem of adolescents / D. A. Aleksandrov, K. A. Tenisheva, S. S. Savel'eva // Voprosy obrazovanija. 2017. T. 4. S. 217-241.
2. Ivanjushina V. A. Socializacija cherez neformal'noe obrazovanie: vneklassnaja dejatel'nost' rossijskikh shkol'nikov = Socialization through informal education: extracurricular activities of Russian schoolchildren / V. A. Ivanjushina, D. A. Aleksandrov // Voprosy obrazovanija. 2014. № 3. S. 174-197.
3. koncepcija razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej do 2030 goda. Utv. rasporyzheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2022 g. № 678-r = Concept for the development of additional education for children until 2030. Conf. by order of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022 № 678-r. URL: [3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf](https://www.government.ru/media/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf) (data obrashhenija: 21.04.2022).
4. Kosareckij S. G. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: Edinoe mnogoobrazie = Children's further education: One diversity / S. G. Kosareckij i dr. ; pod obshh. red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina ; nauch. red. Ja. I. Kuz'minov, I. D. Frumin. Moskva : Izdatel'skij dom NIU VShJe, 2019. 277 s.
5. Kosareckij S. G. Osobennosti uchastija detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichijami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushhestvennom statuse semej i meste prozhivaniya = Features of children's participation in additional education due to differences in the cultural, educational and property status of families and place of residence / S. G. Kosareckij, B. V. Kuprijanov, D. S. Filippova // Voprosy obrazovanija. 2016. № 1. S. 168-190.
6. Polivanova K. N. Obrazovanie za stenami shkoly = Education outside the school walls / K. N. Polivanova, A. A. Bocharov, K. V. Pavlenko, E. V. Sivak. Moskva : Izdatel'skij dom NIU VShJe, 2020. 384 s.
7. Popov A. A. Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovanija v Rossii: ocenka blagopoluchatelej i regional'naja situacija = Availability of additional education in Russia: assessment of beneficiaries and regional situation / A. A. Popov, P. P. Gluhov, Ja. A. Eshmatov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 6 (212). S. 67-83.
8. Sobkin V. S. Uchenik osnovnoj shkoly: otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniju = Primary school student: attitudes towards additional education / V. S. Sobkin, E. A. Kalashnikova // Voprosy psihologii. 2013. № 4. S. 16-26.
9. Hagedorn A. D. Extracurricular participation in rural Pennsylvania high schools: What helps? What hurts? 2015. R. 75-89.
10. Juste M. P., Lavandeira L. P. Advantages of extracurricular activities for rural environment students. Search and research: Teacher education for contemporary contexts. 2017. R. 679.

11. Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy // *Anthropology & Education Quarterly*. № 41 (1). 2010. R. 35-54.
12. Lareau A., Weininger E. B. Class and the transition to adulthood. Social class: How does it work. 2008. R. 118-151.
13. Lehman B. Supporting gender equality in extracurricular activities and the impact on female bullying victimization in school // *Social psychology of education*. № 20 (2). 2017. R. 445-470.
14. Linnell-Olsen L. How do kids spend the school day? Recommended Times and structure at home and afterschool. Very well family E-Magazine. Published on August 09, 2021. R. 745-759.
15. Mahoney J. L., Cairns R. B. Do extracurricular activities protect against early school dropout? // *Developmental psychology*. № 33 (2). 1997. R. 241.
16. Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S. Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2015. R. 159-183.
17. Milkie M. A., Kendig S. M., Nomaguchi K. M., Denny K. E. Time with children, children's well-being, and work-family balance among employed parents // *Journal of Marriage and Family*. № 7 (7). 2021. R. 141-154.
18. Martin-Reynolds J. A., Reynolds B. J. Extracurricular activities in rural schools // *Rural Educator*. № 12 (1). 1990. R. 13-20.
19. Pino-Juste M., Alvariñas-Villaverde M., Lavandeira L. P. Extracurricular activities and academic motivation for rural area students // *Int. J. Interdiscip. Educ. Stud.* № 15. 2020. R. 35-46.
20. Sexton D. Extracurricular participation and self-concept in rural elementary students: A causal-comparative study. Liberty University. 2017. R. 76-84.
21. Stevens N. G., Peltier G. L. A review of research on small-school student participation in extracurricular activities // *Journal of research in rural education*. № 10 (2). 1994. R. 116-120.
22. Vandersnick D. Extracurricular activities and the rural high school. 2019. 673 rr.

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; одобрена после рецензирования 13.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 21.03.2022; approved after reviewing 13.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 376

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-59-75

EDN: STOZQO

**Бахыт Бекболатовна Амрина^{1✉}, Светлана Юрьевна Кондратова²,
Наталья Ивановна Плахотнюк³, Наталья Геннадьевна Пургина⁴,
Галина Овсеповна Рощина⁵**

¹Учитель-дефектолог, руководитель Кабинета психолого-педагогической коррекции 1. 020000, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Кусмурын, д. 2

²Учитель-дефектолог КГУ «Областная специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с нарушениями слуха». 150007, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Алтынсарина, д. 223

³Учитель-сурдопедагог Кабинета психолого-педагогической коррекции 1. 020000, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Кусмурын, д. 2

⁴Учитель коррекционной ритмики КГУ «Областная специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с нарушениями слуха». 150007, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Алтынсарина, д. 223

⁵Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, Рупубликанская ул., д. 108/1

¹Amrina-b@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6332-3534>

²Kondratova69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5558-5072>

³natallya.malakhova.07@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8466-9746>

⁴Tasha_purgina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-3279-6489>

⁵g.roschina2020@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>

Обучение родителей детей после кохлеарной имплантации в условиях села: российско-казахстанский опыт

Аннотация. Симуляционное обучение родителей детей после кохлеарной имплантации в условиях сельских отдаленных районов является востребованной образовательной услугой как в России, так и в Республике Казахстан. Важность рассматриваемой проблемы определена запросом общества и государства на

© Амрина Б. Б., Кондратова С. Ю., Плахотнюк Н. И., Пургина Н. Г., Рощина Г. О., 2022

Обучение родителей детей после кохлеарной имплантации в условиях села: 59
российско-казахстанский опыт

инновационные практики психолого-педагогической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дефицита специалистов дефектологического профиля в сельской местности. В России, как и в Республике Казахстан, накоплен определенный опыт обучения родителей детей с ограниченными возможностями, однако проблема использования высокотехнологичного оборудования в реабилитации детей в рамках специально создаваемых «родительских школ» изучена недостаточно.

В статье представлены результаты исследования, проводимого в образовательных организациях России и Казахстана по проблеме повышения эффективности реабилитации и абилитации детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации. Целью исследования стал процесс обучения родителей детей после кохлеарной имплантации с использованием метода симуляции для повышения эффективности развития слуха. В работе описано экспериментальное применение авторского полисенсорного курса обучения «Звуки мира», позволяющего осуществить запуск спонтанного развития слухового восприятия с помощью членов семьи ребенка на основе симуляционного обучения; проанализированы итоги апробации методики обучения родителей; сделаны выводы о том, что семья является основным образовательным полигоном для детей с кохлеарным имплантом, способным в спонтанной ежедневной рутине пополнять образовательный потенциал ребенка; даны рекомендации по использованию авторского курса в образовательной практике с участием семьи.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация; симуляционное обучение; взаимодействие; эффективность; развитие слухового восприятия; полисенсорный курс обучения

Для цитирования: Амрина Б. Б., Кондратова С. Ю., Плахотнюк Н. И., Пургина Н. Г., Рощина Г. О. Обучение родителей детей после кохлеарной имплантации в условиях села: российско-казахстанский опыт // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 59-75. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-59-75>. <https://elibrary.ru/ctoazqo>.

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

Original article

**Bakhyt B. Amrina^{1✉}, Svetlana Yu. Kondratova², Nataliya I. Plakhotniuk³,
Nataliya G. Purgina⁴, Galina O. Roshchina⁵**

¹Teacher-defectologist, head of the office of psychological and pedagogical correction 1. 020000, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan, Kusmuryin st., 2.

²Teacher-defectologist, BSI «Regional special (correctional) boarding school for hearing-impaired children». 150007, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Altynsarin st., 223

60 Б. Б. Амрина, С. Ю. Кондратова, Н. И. Плахотнюк, Н. Г. Пургина, Г. О. Рощина

³Teacher-sign teacher, office of psychological and pedagogical correction 1. 020000, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan, Kasmuryn st., 2

⁴Teacher of correctional rhythmic, BSI «Regional special (correctional) boarding school for hearing-impaired children». 150007, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Altynsarin st., 223

⁵Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of biomedical foundations of defectology and theory of logopedics, FSBEI HE «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹Amrina-b@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-6332-3534>

²Kondratova69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5558-5072>

³natalya.malakhova.07@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8466-9746>

⁴Tasha_purgina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-3279-6489>

⁵g.roschina2020@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>

Education of children's parents after cochlear implantation in rural conditions: Russian-Kazakh experience

Abstract. Simulation training of children's parents after cochlear implantation in rural remote areas is a popular educational service, both in Russia and in the Republic of Kazakhstan. The importance of the problem under consideration is determined by the request of society and the state in innovative practices of psychological and pedagogical assistance to families with children with disabilities in conditions of shortage of defectological profile specialists in rural areas. In Russia, as in the Republic of Kazakhstan, some experience has been accumulated in teaching parents of children with disabilities, but the problem of using high-tech equipment in the rehabilitation of children within the framework of specially created «parent schools» has not been sufficiently studied.

The article presents the results of a study conducted in educational institutions of Russia and Kazakhstan on the problem of improving the effectiveness of rehabilitation and habilitation of children with hearing impairments after cochlear implantation. The aim of the study was the process of teaching parents of children after cochlear implantation using the simulation method to increase the effectiveness of hearing development. The paper describes the experimental application of the author's polysensory training course «Sounds of the World», which allows the launch of spontaneous development of auditory perception with the help of family members of a child based on simulation training, analyzes the results of testing the methodology of teaching parents, concludes that the family is the main educational training ground for children with a cochlear implant, capable of spontaneous daily routine to replenish the educational potential of the child, recommendations are given on the use of the author's course in educational practice with the participation of the family.

Keywords: cochlear implantation; simulation training; interaction; efficiency; spontaneous development of auditory perception; polysensory training course

For citation: Amrina B. B., Kondratova S. Y., Plakhotniuk N. I., Purgina N. G., Roshchina G. O. Education of children's parents after cochlear implantation in rural conditions: Russian-Kazakh experience. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):59-75. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-59-75>. <https://elibrary.ru/ctoazqo>.

Введение

Современные биотехнологии качественно изменили психолого-педагогическую помощь детям с нарушениями слуха. Она становится персонифицированной, предиктивной и партисипативной, то есть предусматривающей непосредственное участие родителей в развитии ребенка. В современном арсенале инноваций в реабилитации и абилитации детей с нарушениями слуха особо важное место занимает кохлеарная имплантация, появившаяся как следствие борьбы с поражениями органов слуха у людей после Второй мировой войны [Chute, 2006]. Важность этого изобретения трудно переоценить для 430 млн нуждающихся в реабилитации из более 1,5 млрд людей, имеющих нарушения слуха разной степени. Результаты последних исследований по изучению глобального бремени болезней (Global Burden of Disease — GBD) свидетельствуют о возрастании распространенности нарушений слуха во всем мире, которое не только приводит к сенсорному поражению, но и определяет общее снижение качества жизни человека [Таварткиладзе, 2021].

Кохлеарный имплант позволяет человеку, потерявшему слух, быть

включенным в повседневную жизнь, иметь образовательные достижения, трудоустроиться, быть успешным в личной жизни. Кохлеарную имплантацию все чаще используют для лечения глухоты, несмотря на аргументы сообщества глухих. Глухие дети, рожденные от слышащих родителей, являются самой быстрорастущей группой получателей КИ, что делает их родителей основными потребителями.

В России с 1991 г. выполнено более 11 тысяч операций, в том числе билатеральная имплантация (на оба уха) детям до 3 лет [Цыганкова, 2021].

В Республике Казахстан данный метод лечения применяется с 2001 г. [Жумабаев, 2020; Kosherbayeva, 2014]. За это время было произведено приблизительно 3 000 кохлеарных имплантаций, из них около 1 700 произведено детям [Жумабаев, 2020].

Изучение опыта психолого-педагогических мероприятий в России и Республике Казахстан в послеоперационном периоде показал, что в обеих странах к реабилитации и абилитации детей подключаются сурдологи, сурдопедагоги, психологи, врачи-оториноларингологи, дефектологи и логопеды. В последние годы активно развивается инклюзивное

образование детей после кохлеарной имплантации. Особенностью данной работы в Казахстане является организация летних лагерей с привлечением зарубежных специалистов, где обучают также и родителей или опекунов имплантированных детей [Жумабаев, 2020]. Однако в обеих странах проблема запуска речи у детей после кохлеарной имплантации в условиях отдаленности от сурдоцентров является еще далеко не решенной.

Методология и методы исследования

Постановка проблемы. КИ — это система мероприятий, в которой последующая послеоперационная работа требует комплексного подхода и включения всех участников реабилитационного процесса. Этот долгий, эмоционально и физически затратный процесс требует от родителей ежедневных усилий [Laura Mauldin, 2012]. Специфические особенности детей данной категории состоят в том, что с помощью импланта они могут слышать даже тихие звуки (приблизенно к норме), но после операции их слухоречевое развитие зачастую остается на уровне глухого ребенка [Дундукова, 2017]. Если педагоги ищут наиболее эффективные методы коррекционно-развивающего воздействия для запуска сенсорных процессов, то родители, в отсутствие достаточного количества специалистов на удаленных сельских территориях, озабочены проблемой перестройки

взаимодействия с ребенком с вновь открывшимися слуховыми возможностями.

Обзор литературы. В начале 1960-х гг. в западной научной практике возникла система оказания психолого-педагогической помощи не только ребенку раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, но и его семье. В рамках семейно-центрированного подхода необходимо активизировать ресурсы всех членов семьи, чтобы создать благоприятные условия для развития ребенка с нарушениями слуха [Маклеод, 2017].

Со временем семейно-центрированный подход стал широко использоваться в психолого-педагогической практике как реабилитационная структура, важным звеном которой является семья. В своих исследованиях авторы Н. В. Мазурова, Э. И. Леонгард и др. рассматривают как структуру способную максимально создать условия, направленные на воспитание, оздоровление, развитие и социализацию ребенка с ОВЗ. Однако помочь ребенку после КИ могут только «родители, которые находятся в стабильном эмоциональном состоянии, полностью осознают, что происходит с ребенком и почему, владеют навыками общения с больным, его воспитания и развития» [Глушков, 2016; Мазурова, 2016].

Предложенная Э. И. Леонгард «материнская школа» — это целе-

направленное домашнее воспитание, при котором семья, родители первыми берут на себя труд абилитации детей со слуховой недостаточностью; именно их усилия способствуют реабилитации и восстановлению утраченных из-за нарушения слуха возможностей развития малыша. Практический опыт абилитации и реабилитации данной категории детей имеет принципиальное отличие от традиционного подхода к обучению. Воспитание в семье проводится под руководством специалистов, объясняющих родителям приемы создания речевой среды и организации речевого общения, содействующие нормализации жизни семьи. В этом союзе сурдопедагогов и родителей последние являются равноправными участниками единого процесса абилитации ребенка [Леонгард, 2009].

Российские сурдопедагоги в своих трудах отмечают важность спонтанного обучения ребенка с нарушенным слухом в естественных ситуациях привычной для него повседневной деятельности (Э. И. Леонгард, А. И. Сатаева и др.). И. В. Королева выделяет три уровня системы реабилитации детей с КИ: *макроуровень* (общие цели политики правительства по реабилитации детей с нарушениями слуха и ее финансовая поддержка); *мезоуровень* (реализация основных этапов кохлеарной имплантации и научно-методическое обеспечение программы кохлеарной импланта-

ции); *микроуровень* (местные сурдологические и реабилитационные центры, образовательные учреждения) [Королева, 2013]. Опыт организации системы реабилитации детей с КИ в Казахстане показал, что создание оптимальных условий для реабилитации и развития ребенка после кохлеарной имплантации возможно в специальных центрах для родителей в форме «Родительской школы». Изучив опыт работы И. В. Королевой («слуховой метод») [Королева, 2011], О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой, А. И. Сатаевой (метод «ЗП-реабилитации» [Кукушкина, 2017; Сатаева, 2012; Гончарова, 2013]), мы пришли к выводу: подходы к реабилитации различаются, но схожи в одном — успешная реабилитация невозможна без включения семьи в коррекционно-развивающий процесс. И включать семью в процесс развития слуха ребенка необходимо до достижения им трех лет, так как в современной сурдопедагогике развитие ранней помощи детям с нарушением слуха рассматривается как базовый структурный компонент образовательной системы, способный кардинально изменить ее результативность в целом [Красильникова, 2021]. Дети в таком возрасте 83 % времени бодрствования проводят в семье. Это определяет ведущую роль родителей и семьи в развитии спонтанного слухового восприятия, понимания речи окру-

жающих и собственной речи у ребенка [Королева, 2011].

Метод «ЗП-реабилитации» опирается на перестройку взаимодействия семьи с ребенком на новой сенсорной основе [Сатаева, 2012; Гончарова, 2013].

Однако современный подход к семье, воспитывающей больного ребенка, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, что не соответствует реальности [Мазурова, 2014]. Членам семьи необходимы умения, позволяющие помочь ребенку обрести слух, и педагоги должны научить этому родителей. Сурдопедагогам необходимо помочь родителям принять решение об операции по имплантации, определить начало реабилитации и абилитации; интегрировать сурдопедагогическую практику в семью и сообщество.

Цель исследования — разработать и апробировать программу работы с родителями детей с КИ с использованием симуляционного метода с целью повышения эффективности запуска речи ребенка после операции.

Задачи исследования — изучение и адаптация наиболее эффективных методов коррекционно-развивающего воздействия на ребенка после КИ (через родителей) к условиям сельской местности с использованием для обучения взаи-

модействием с ребенком с вновь открывшимися слуховыми возможностями симуляционного метода.

Методы исследования: положение об общих закономерностях развития здорового и глухого ребенка Л. С. Выготского; периодизация Н. Н. Малофеева как основа для понимания историко-технологического развития системы помощи детям с нарушениями слуха; семейно-центрированный подход Дж. Боулби и Дж. Маклеода; положение о возможности развития глухого ребенка до возрастной нормы в условиях семьи как неотъемлемой части реабилитационного и абилитационного процесса Н. В. Мазуровой, И. В. Королевой, А. И. Сатаевой, Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, Лоры Молдин; методы обучения неслышащих школьников после кохлеарной имплантации в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната [Кукушкина, 2014]; средовый подход к управлению процессом развития и формирования личности ребенка как способ организации среды и оптимизации ее влияния на его личность [Мануйлов, 2008]; теория и практика использования симуляционного обучения различных категорий [Горшков, 2012; Ваганова, 2020]; использование полисенсорного подхода к обучению детей с нарушениями речи [Беляева, 2020]; этические подходы к КИ [Цыганкова, 2021]; методические вопросы [Шнедьер, 2017; Чут, 2006; Айзенберг, 2009; Молдин, 2012; Кондратова, 2017].

Методы исследования: методы систематизации научных подходов, сравнительный метод, моделирование; констатирующий и формирующий эксперименты с использованием анкетирования: «Оценка слухового поведения детей раннего возраста» (LittleEARS); «слуховой метод», метод «ЗП-реабилитации», опросник родительских установок PARY, наблюдение, беседа, комплексная оценка.

Продолжительность и база исследования. Исследование проводилось с 2019 по 2021 г. на базе двух школ-интернатов в г. Петропавловске и г. Нур-Султан (Республика Казахстан) и одной школы-интерната в г. Ярославле (Россия) и включало в себя три этапа. На 1-м этапе (2019 г.) исследовался многоаспектный процесс адаптации семьи к новой образовательной реальности ребенка после КИ, изучались изменения родительно-детских отношений. Наблюдения и углубленные интервью проводились и на различных общественных родительских сайтах. Задачами исследования были просвещение родителей по поводу особенностей работы импланта; минимизация страхов относительно длительного эффекта электрической стимуляции имплантом; возможных отитов среднего уха; проблем, связанных с ростом черепа и др. [Einsenberg, 2009].

На 2-м этапе (2020 г.) предметом исследования было изучение психолого-педагогических условий,

форм и методов оказания психолого-педагогической помощи семье ребенка с КИ и разработка специальной программы работы с родителями.

На 3-м этапе (2020-2021 гг.) произведена оценка эффективности внедрения разработанного полисенсорного курса обучения «Звуки мира», позволяющего осуществить запуск спонтанного развития слухового восприятия с помощью членов семьи ребенка на основе симуляционного образования.

Характеристика выборки. Общее количество респондентов составило 46 семей (97 взрослых (члены семей) и 36 детей). Для проведения констатирующего эксперимента они были разделены на несколько групп: родители детей с КИ, проживающие в сельской местности, и родители детей с КИ, проживающие в городах. Были созданы 2 группы сравнения. В эксперименте принимали участие родители без нарушений слуха и дети, которым была сделана операция в возрасте до 3-х лет.

Результаты исследования

На начальном этапе реабилитационная работа велась в двух направлениях: анкетирование, интервью, тестирование родителей, коррекционно-консультативные занятия с включением родителей («слуховой метод»); консультации родителей раз в неделю («метод «ЗП-реабилитации»»). Каждые три месяца проводился опрос родите-

лей о слуховом и речевом поведении ребенка в ежедневных ситуациях: родителям предлагалась анкета «Оценка слухового поведения детей раннего возраста» [Королева, 2012]. Результаты анкетирования показали, что слуховые реакции детей с КИ недостаточно развиваются в соответствии с возрастом именно в семьях, проживающих в сельской местности.

Таким образом, возникла необходимость провести анкетирование среди родителей детей после КИ для анализа эффективности совместной коррекционной деятельности.

Родителям были предложены следующие вопросы открытого и закрытого типа:

1. Какими источниками Вы пользуетесь для получения информации?
2. Совпадают ли Ваши ожидания с результатами кохлеарной имплантации?
3. Владеете ли вы информацией о частоте настроечных сессий?
4. Необходима ли Вам помощь специалистов и каких?
5. Какую роль в реабилитации своего ребенка Вы отводите семье?
6. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при проведении занятий дома?
7. Опишите содержание своей работы с ребенком дома.
8. Создаете ли Вы специальные ситуации для расширения и пополнения словаря и развития слухового восприятия у ребенка?

9. Сколько времени Вы отводите в работе со своим ребенком дома?

10. Бойтесь ли Вы нанести вред своему ребенку Вашими вмешательствами?

Анализ анкет свидетельствует, что большинство родителей заинтересованы в поиске дополнительной информации о методах и формах реабилитации из интернет-источников, специальной литературы и от специалистов. Ожидания родителей, независимо от места жительства, после проведения кохлеарной имплантации детям не совпадают с реальностью: 76 % респондентов оказались не готовы к продолжительной послеоперационной коррекционно-развивающей работе в семье; недооценивают качество и регулярность настроек речевого процессора, им требуется постоянное сопровождение. Выяснилось, что основная часть сельских родителей затрудняются с определением специалистов, которые должны принимать участие в реабилитации детей. Анализ анкет также показал существенные расхождения в представлении городских и сельских родителей о тех специалистах, которые, по их мнению, должны принимать участие в реабилитации.

Следует отметить, что 90 % родителей отводят важную роль семье, но в то же время 74 % не осознают необходимости кардинальной перестройки взаимодействия с ребенком. Анализ показал, что 78 % сельских респондентов, полу-

чая консультативно-коррекционную помощь в школе-интернате, в домашних условиях не могут перенести и закрепить действия либо из-за боязни, что они что-то сделают не так и тем самым навредят ребенку, либо из-за непонимания процесса. 93 % опрошенных убеждены, что занятия должны проводить исключительно специалисты.

Только 23 % родителей смогли описать содержание работы с ребенком дома. Основные силы они направили на обеспечение благоприятных условий жизнедеятельности ребенка и удовлетворение его потребностей, при этом ссылались на то, что ребенок отказывается с ними заниматься.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать вывод о недостаточной проработке вопроса эффективности взаимодействия педагога и родителей в послеоперационный период реабилитации ребенка. Взаимодействие с родителями носило консультативно-методический характер. Владея теоретическими знаниями, 94 % родителей так и не смогли перенести их в практическую плоскость.

Появилась необходимость в поиске нового способа работы с родителями, благодаря которому у них повысится уровень практической деятельности вне специальных занятий, а у ребенка улучшится динамика слухоречевого развития. Возникла идея включить в работу с родителями симулятивный метод,

который широко используется в медицине и при изучении иностранных языков [Горшков, 2012; Мамаев, 2020; Рощина, 2021].

Суть такого обучения заключается в воссоздании реальной ситуации в образовательном процессе. Симуляционные технологии предполагают применение игровых методов обучения, симуляционного оборудования, тренажеров для создания реальной среды, что позволяет обогатить практический опыт родителей детей, перенесших КИ, посредством интерактивного включения в ситуацию, имеющую место в реальном мире. Принципиальное отличие и, соответственно, преимущество симуляционных технологий заключается в том, что с их помощью можно формировать конкретные виды деятельности; способствовать эффективному общению; развивать способности к обучению [Ваганова, 2020; Кормилицына, 2018]. Среди основных задач симуляционных технологий в обучении родителей можно выделить следующие: обеспечение безопасности манипуляций с ребенком, создание обучающих ситуаций, способствующих развитию специальных компетенций, навыков коммуникации [Ваганова, Хохленкова, 2020; Кормилицына, 2018]. Основопологающей задачей симуляционного обучения стало повышение эффективности обучения родителей за счет создания благоприятного эмоционального фона на занятиях, мотивационной состав-

ляющей, возможности многократного повторения и минимизации психофизического риска в критических нестандартных ситуациях или при первом реальном практическом опыте [Ваганова, 2020; Кормилицина, 2018].

Мы предположили, что приемы симулятивного обучения, используемые в работе «Родительской школы», станут эффективной формой практического коррекционного взаимодействия с родителями и могут рассматриваться в качестве субъекта (симулянта) для расширения границ знаний, умений, навыков родителей в процессе реабилитации детей с КИ.

Приемы симуляционного метода применялись в «Родительской школе» для обучения родителей и обучения детей.

С опорой на опыт разработки симуляционных курсов [Федоров, 2014] была создана полисенсорная программа обучения для детей «Звуки мира», которая реализовывалась на основе следующих принципов:

- обеспечение для всех участников «Родительской школы» единой доступной информационной базы (консультирование, коррективное, онлайн-сопровождение, информирование, «методическая копилка»);

- обучение родителей взаимодействию с ребенком через симулятивный метод;

- организация и проведение практических занятий с приме-

нием иммерсивных педагогических ситуаций (использование искусственной или смоделированной среды, благодаря которой родители могут полностью погрузиться в процесс обучения);

- обеспечение содержания симуляционных игр, позволяющих применить отработанные в игре действия в спонтанной ситуации [Christopher, 1990];

- применение максимально большого количества воздействий (зрительных, слуховых, обонятельных) на органы чувств ребенка, позволяющих создавать обобщенную характеристику предмета, процесса или явления через информационный сигнал.

Программа включала следующие понятийно-лексические блоки: «Звуки кухни», «Звуки ванной комнаты», «Звуки спальни», «Звуки гостиной», «Звуки улицы», «Звуки леса», «Звуки домашних животных».

Занятия в «Родительской школе» с использованием симулятивного метода проводились в индивидуальной, групповой, семейной форме.

Этапы реализации Программы:

1. *Принятие роли глухого ребенка в коммуникации.* Слышащий человек не обращает внимания на звуки окружающего мира, потому что они для него привычны с рождения. В свою очередь, ребенку после КИ необходимо этому учиться, поэтому родители должны пере-

строить свое поведение и научиться видеть, слышать и «оречевлять» все свои действия.

2. *Принятие роли глухого ребенка в чувственном восприятии мира.* В индивидуальном формате занятий родитель выступает в роли ребенка, который выполняет инструкции сурдопедагога, стараясь «поймать» его ощущения.

3. *Варьирование ролей.* Важная роль отводится групповым занятиям, потому что именно на них родитель учится транслировать полученные навыки. Задача сурдопедагога — создать ситуацию, в которой родитель выступает то в роли ребенка, то в роли родителя.

4. *Ориентировка в ситуации и оценка ее обучающего потенциала.* Спонтанно созданная ситуация учит родителей замечать происходящее вокруг и использовать информацию для слухоречевого развития ребенка без специальных занятий. Однако родители должны иметь тематические и временные ориентиры, в рамках которых необходимо тренировать актуальную для ребенка лексику, понятийный аппарат.

5. *Осознанный перенос полученных умений в практику взаимодействия с ребенком в семье.* Общаясь, взаимодействуя, родители обучают друг друга, а полученные знания и навыки переносят в семью — в окружение ребенка.

Заключение

Подводя итоги реабилитационной работы в «Родительской школе», можно сказать, что включение в общий процесс реабилитации симулятивного метода позволяет оптимизировать эффективность взаимодействия родителей с ребенком после кохлеарной имплантации на первоначальном этапе в течение всего дня и повысить динамику его слухоречевого развития.

Родителю становится ясно, каков порядок его действий сразу после операции, через несколько месяцев после операции, через полгода, через 18 месяцев и т. д. Родители, основываясь на том, что они узнали и усвоили, самостоятельно начинают добавлять новые звуки, слова к тем, которые мозг их ребенка научился интерпретировать. Анализ результатов применения программы «Звуки мира» с использованием симуляционного метода показал, что 76 % детей смогли адаптироваться в системе инклюзивного дошкольного образования; 81 % сельских родителей показали удовлетворенность от получения новых компетенций, почувствовали себя более уверенными при взаимодействии с ребенком в семье.

Таким образом, симуляционный метод для подготовки родителей — это тренингово-интерактивная практика, реализующая современные организационные формы, методы и технологии обучения детей с КИ. Полисенсорная программа «Звуки мира» позволяет создать

организационные и учебно-методические условия для развития специальных компетенций родителей с КИ, отработки практических навыков использования современных методик, технологий и технических средств для обучения детей с КИ. Важны прочно закрепленные практические навыки, применение которых проходит без риска нанесения вреда ребенку с КИ, особенно при работе с детьми раннего возраста. Имплантация — это по-

стоянная практика, включающая родителей в новое сообщество, характеризующееся принятием долгосрочных реабилитационных обязанностей. Однако долгосрочный характер реабилитации создает различия в результатах, которые будут лучше поняты благодаря дальнейшим исследованиям социальных отношений в семьях с детьми с КИ, проживающих на удаленных от центров сурдопомощи территориях.

Библиографический список

1. Айзенберг Л. Клиническое ведение детей с кохлеарным имплантатом. Сан-Диего, Брисбен, 2009. URL: https://www.google.ru/books/edition/Clinical_Management_of_Children_With_Coc/hh3fDQAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=children%20with%20hearing%20impairments%20after%20cochlear%20implantation&pg=PR7&printsec=frontcover (дата обращения: 07.01.2022).
2. Беляева С. П. Использование полисенсорного подхода в формировании функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи / С. П. Беляева, С. Н. Каштанова // Ped.Rev. 2020. № 1. С. 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-polisensornogo-podhoda-v-formirovanii-funktsionalnogo-bazisa-chteniya-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 08.03.2022).
3. Ваганова О. И. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании / О. И. Ваганова, Л. А. Хохленкова, И. Р. Воронина, А. В. Гуцин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 56-60.
4. Глушков В. В. Групповая психотерапевтическая работа с родителями детей-инвалидов // Акмеология. 2016. № S1. С. 147.
5. Гончарова Е. Л. Задачи сурдопедагога на разных этапах кохлеарной имплантации / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. 2013. № 21-22. С. 98-121.
6. Горшков М. Д. Симуляционное обучение в России: проблемы и их решение / М. Д. Горшков, А. В. Федоров, А. Ю. Мамаев // Медицинское образование : материалы конференции. Москва, 2012. С. 67-98. URL: <http://rosomed.ru/documents/29> (дата обращения: 13.01.2022).
7. Дундукова Е. В. Анализ образовательных траекторий обучающихся с кохлеарными имплантами в Российской Федерации / Е. В. Дундукова, Т. И. Меерзон // Концепт. Оренбург : ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», 2017. С. 46-50.

8. Жумабаев Р. Б. Кохлеарная имплантация / Р. Б. Жумабаев, Г. Ж. Капанова, Н. М. Тулепбекова // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2020. № 4. С. 609-611.
9. Кондратова С. Ю. Из опыта работы педагогической слухоречевой абилитации (реабилитации) детей после кохлеарной имплантации : учебно-методическое пособие / С. Ю. Кондратова, Г. А. Ясиновская, Н. Н. Чевычалова, Н. Г. Пургина, Н. А. Саутова. Петропавловск : РуссКнига, 2017. 171 с.
10. Кошербаева Л. Быстрая оценка двусторонней кохлеарной имплантации для детей в Казахстане / Л. Кошербаева, Д. Хейли, Л. Кожажельдиева // Int J Technol Assease Health Care. 2014. № 30 (4). С. 361-365.
11. Кормилицына Т. В. Новая педагогика и электронное обучение: история и современность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7. № 3. С. 8-14.
12. Королева И. В. Научно-методологические основы реабилитации рано оглохших детей после кохлеарной имплантации // Слуховой метод. 2011. № 2 (51). С. 88-98.
13. Красильникова О. А. Изучение взаимодействия семьи и ребенка с нарушением слуха в условиях службы ранней помощи / О. А. Красильникова, Л. А. Колоярцева // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46. С. 87-96.
14. Кукушкина О. И. «ЗП-реабилитация» детей с КИ. Основные положения и отличия от слухоречевой реабилитации / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 30. С. 46-58.
15. Кохлеарная имплантация / Р. Б. Жумабаев, Г. Ж. Капанова, Н. М. Тулепбекова // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2020. № 4. С. 609-611.
16. Леонгард Э. И. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. Москва : Теревинф, 2009. 144 с.
17. Маклеод С. А. Теория привязанности Боулби // Просто психология. 2017. URL: www.simplypsychology.org/bowlby.html (дата обращения: 02.03.2021).
18. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 4. С. 21-27.
19. Молдин Л. «Сделано, чтобы слышать»: Кохлеарные имплантаты и воспитание глухих детей // Социология здоровья и болезни. 2012. № 5 С. 1-15.
20. Русанова Л. С. Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Л. С. Русанова, Г. О. Рощина. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. 80 с. (Инклюзивное образование).
21. Сатаева А. И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации // Дефектология. 2012. № 2. С. 50-62.
22. Таварткиладзе Г. А. Нарушения слуха и глухота — глобальная проблема современного здравоохранения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 45. С. 97-121.

23. Цыганкова Е. Р. Анализ этических подходов к кохлеарной имплантации / Е. Р. Цыганкова, С. С. Чибисова, В. В. Бахшиян, Г. А. Таварткиладзе // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 45. С. 76-84.

24. Чут П. М. Родители глухих детей с кохлеарными имплантатами: исследование технологий и сообщества / П. М. Чут, М. Э. Невинс // Социология здоровья и болезней. Журнал медицинской социологии. 2012. № 5. С. 1-15.

25. Шнедьер Э. Э. После кохлеарной имплантации : руководство для учителей и родителей по развитию речи и языка. (н. п.): Amazon Digital Services LLC. KDP Print US. 2017. 745 с.

Reference list

1. Ajzenberg L. Klinicheskoe vedenie detej s kohlearnym implantatom = Clinical management of children with cochlear implant. San-Diego, Brisben, 2009. URL: https://www.google.ru/books/edition/Clinical_Management_of_Children_With_Coc/hh3fDQAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=children%20with%20hearing%20impairments%20after%20cochlear%20implantation&pg=PR7&printsec=frontcover (data obrashhenija: 07.01.2022).

2. Beljaeva S. P. Ispolzovanie polisensornogo podhoda v formirovanii funkcion-al'nogo bazisa chtenija doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi = Using a polysensory approach in the formation of a functional basis for reading preschoolers with general underdevelopment of speech / S. P. Beljaeva, S. N. Kashtanova // Ped.Rev. 2020. № 1. S. 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-polisensornogo-podhoda-v-formirovanii-funksionalnogo-bazisa-chteniya-doshkolnikov-s-obshim-nedorazvitiem-rechi> (data obrashhenija: 08.03.2022).

3. Vaganova O. I. Vozmozhnosti simuljacionnyh tehnologij v professional'nom obrazovanii = Capabilities of simulation technologies in vocational education / O. I. Vaganova, L. A. Hohlenkova, I. R. Voronina, A. V. Gushhin // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2020. T. 9. № 3 (32). S. 56-60.

4. Glushkov V. V. Gruppovaja psihoterapevticheskaja rabota s roditeljami detej-invalidov = Group psychotherapeutic work with parents of disabled children // Akmeologija. 2016. № S1. S. 147.

5. Goncharova E. L. Zadachi surdopedagoga na raznyh jetapah kohlearnoj implantacii = The tasks of a sign teacher at different stages of cochlear implantation / E. L. Goncharova, O. I. Kukushkina // Defektologija. 2013. № 21-22. S. 98-121.

6. Gorshkov M. D. Simuljacionnoe obuchenie v Rossii: problemy i ih reshenie = Simulation training in Russia: problems and their solution / M. D. Gorshkov, A. V. Fedorov, A. Ju. Mamaev // Medicinskoe obrazovanie : materialy konferencii. Moskva, 2012. С. 67-98. URL: <http://rosomed.ru/documents/29> (data obrashhenija: 13.01.2022).

7. Dundukova E. V. Analiz obrazovatel'nyh traektorij obuchajushhihsja s kohlearnymi implantami v Rossijskoj Federacii = Analysis of educational trajectories of students with cochlear implants in the Russian Federation / E. V. Dundukova, T. I. Meerzon // Koncept. Orenburg : FGBOU VO «Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet», 2017. S. 46-50.

8. Zhumabaev R. B. Kohlearnaja implantacija = Cochlear implantation /

R. B. Zhumabaev, G. Zh. Kapanova, N. M. Tulepbekova // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta. 2020. № 4. S. 609-611.

9. Kondratova S. Ju. Iz opyta raboty pedagogicheskoy sluhorechevoj abilitacii (reabilitacii) detej posle kohlearnoj implantacii = From the experience of the pedagogical hearing-speech habilitation (rehabilitation) of children after cochlear implantation : uchebno-metodicheskoe posobie / S. Ju. Kondratova, G. A. Jasinovskaja, N. N. Chevychalova, N. G. Purgina, N. A. Sautova. Petropavlovsk : RussKniga, 2017. 171 s.

10. Kosherbaeva L. Bystraja ocenka dvustoronnej kohlearnoj implantacii dlja detej v Kazahstane = Rapid assessment of bilateral cochlear implantation for children in Kazakhstan / L. Kosherbaeva, D. Hejli, L. Kozhagel'dieva // Int J Technol Assease Health Care. 2014. № 30 (4). S. 361-365.

11. Kormilicyna T. V. Novaja pedagogika i jelektronnoe obuchenie: istorija i sovremennost' = New pedagogy and e-learning: history and modernity // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tehnologii. 2018. T. 7. № 3. S. 8-14.

12. Koroleva I. V. Nauchno-metodologicheskie osnovy reabilitacii rano ogloshshih detej posle kohlearnoj implantacii = Scientific and methodological basis for rehabilitation of early deaf children after cochlear implantation // Sluhovoj metod. 2011. № 2 (51). C. 88-98.

13. Krasil'nikova O. A. Izuchenie vzaimodejstvija sem'i i rebenka s narusheniem sluha v uslovijah sluzhby rannej pomoshhi = Study of family-child interaction with hearing impairment in an early care service setting / O. A. Krasil'nikova, L. A. Kolojarceva // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2021. № 46. S. 87-96.

14. Kukushkina O. I. «3P-reabilitacija» detej s KI. Osnovnye polozhenija i otlichija ot sluhorechevoj reabilitacii «3P-rehabilitation» of children with CT. Main points and differences from hearing-speech rehabilitation / O. I. Kukushkina, E. L. Goncharova // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2017. № 30. S. 46-58.

15. Kohlearnaja implantacija = Cochlear implantation / R. B. Zhumabaev, G. Zh. Kapanova, N. M. Tulepbekova // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta. 2020. № 4. S. 609-611.

16. Leongard Je. I. Ja ne hochu molchat! Opyt raboty po obucheniju detej s narushenijami sluha po metodu Leongard I don't want to be silent! Experience in teaching children with hearing impairment using the Leonhard method / Je. I. Leongard, E. G. Samsonova, E. A. Ivanova. Moskva : Terevinf, 2009. 144 s.

17. Makleod S. A. Teorija privjazannosti Boulbi = Bowlby's attachment theory // Prosto psihologija. 2017. URL: www.simplypsychology.org/bowlby.html (data obrashhenija: 02.03.2021).

18. Manujlov Ju. S. Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii = Conceptual foundations of an environmental approach in education // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2008. № 4. S. 21-27.

19. Moldin L. «Sdelano, chtoby slyshat'»: Kohlearnye implantaty i vospitanie gluhih detej = «Made to hear»: Cochlear implants and raising deaf children // Sociologija zdorov'ja i bolezni. 2012. № 5 S. 1-15.

20. Rusanova L. S. Individual'naja karta razvitija i soprovozhdenija rebenka ranne-go vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Individual map of the development and support of a young child with disabilities : uchebno-metodicheskoe posobie / L. S. Rusanova, G. O. Roshhina. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2020. 80 s. (Inkljuzivnoe obrazovanie).

21. Sataeva A. I. Pervonachal'nyj period raboty s gluhimi doshkol'nikami posle kohlearnoj implantacii = Initial period of work with deaf preschoolers after cochlear implantation // Defektologija. 2012. № 2. S. 50-62.

22. Tavartkiladze G. A. Narushenija sluha i gluhota — global'naja problema sovremenного zdavoohranenija = Hearing impairment and deafness is a global problem in modern healthcare // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2021. № 45. S. 97-121.

23. Cygankova E. R. Analiz jeticheskikh podhodov k kohlearnoj implantacii = Analysis of ethical approaches to cochlear implantation / E. R. Cygankova, S. S. Chibisova, V. V. Bahshinjan, G. A. Tavartkiladze // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2021. № 45. S. 76-84.

24. Chut P. M. Roditeli gluhih detej s kohlearnymi implantatami: issledovanie tehnologij i soobshhestva = Parents of deaf children with cochlear implants: A study of technology and community / P. M. Chut, M. Je. Nevins // Sociologija zdorov'ja i boleznej. Zhurnal medicinskoj sociologii. 2012. № 5. S. 1-15.

25. Shned'er Je. Je. Posle kohlearnoj implantacii : rukovodstvo dlja uchitelej i roditelej po razvitiju rechi i jazyka = After cochlear implantation: a guide for teachers and parents to develop speech and language. (n. p.): Amazon Digital Services LLC. KDP Print US. 2017. 745 s.

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 13.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 15.03.2022; approved after reviewing 13.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-76-86

EDN: CUCKSR

Лилия Викторовна Жаворонкова^{1✉}, Любовь Борисовна Паутова²

¹Директор ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 7». 150054, Ярославская обл., г. Ярославль, ул. Чехова, д. 4

²Директор МОУ «Емишевская основная школа Тутаевского муниципального района». 152300, Ярославская обл., Тутаевский р-н, д. Емишево, ул. Центральная, д. 20

¹l_zhavoronkova@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

²lpautova_lubov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5256-9325>

Взаимодействие педагогов с семьями детей в сельской инклюзивной школе

Аннотация. Сегодня в сельских школах все чаще появляются дети с разными видами ограничений здоровья, которые еще до недавнего времени обучались в специальных школах-интернатах. Родители этих детей выбирают обучение в условиях инклюзивного образования в школе по месту жительства. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отводит большую роль в его реализации родителям и семье, что делает актуальным обсуждение данной проблемы. Поскольку федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является трехсторонним общественным договором, возникает необходимость согласования позиций родителей и образовательной организации по его исполнению. Основной целью договоренностей является создание благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, для их самореализации в среде нормотипично развивающихся сверстников.

Авторы статьи раскрывают содержательные аспекты взаимодействия образовательной организации и родителей детей с ОВЗ на примере реализации программы сотрудничества с семьей в одной из сельских школ Ярославской области, направленной на активное вовлечение родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в проектирование и реализацию инклюзивного образовательного процесса.

В статье актуализируются такие формы взаимодействия образовательной организации и родителей, как родительский клуб, тренинг, спортивный и социальные проекты, консультация. В качестве эффективной формы взаимодействия рассмотрен детско-родительский проект спортивной тематики,

позволяющий решить задачи разных категорий участников взаимодействия — педагогов, родителей и обучающихся.

Ключевые слова: сельская школа; ограниченные возможности здоровья

Для цитирования: Жаворонкова Л. В., Паутова Л. Б. Взаимодействие педагогов с семьями детей в сельской инклюзивной школе // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 76-86. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-76-86>. <https://elibrary.ru/cucksr>.

Original article

Liliya V. Zhavoronkova^{1✉}, Lyubov B. Pautova²

¹Director of SEI YaR «Yaroslavl Boarding School № 7». 150054, Yaroslavl region, Yaroslavl, Chekhov st., 4

²Director of MEI «Emishevskaya main school in Tutaevsky municipal district». 152300, Yaroslavl region, Tutaevsky district, village Emishevo, Tsentralnaya st., 20

¹l_zhavoronkova@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

²pautova_lyubov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5256-9325>

Interaction of teachers with children's families in rural inclusive school

Abstract. Today, children with various types of health restrictions are increasingly appearing in rural schools, who until recently studied in special boarding schools. The parents of these children choose to study in inclusive education at school in their place of residence. The Federal State educational standard of primary general education for students with disabilities assigns a large role to parents and family in its implementation, which makes the discussion of this problem relevant. Since the federal state educational standard of primary general education for students with disabilities is a tripartite social contract, there is a need to coordinate the positions of parents and educational organizations on its implementation. The main purpose of the agreements is to create favorable conditions for the complete social formation, upbringing and education of children with disabilities for the self-realization of their personality among normotypically developing peers.

The authors of the article reveal the substantive aspects of the interaction of an educational organization and parents of children with disabilities on the example of the implementation of a family cooperation program in one of the rural schools of the Yaroslavl region, aimed at actively involving parents of students with disabilities in the design and implementation of an inclusive educational process.

The article actualizes such forms of interaction between an educational organization and parents as: parent club, training, sports and social projects, child-parent project, consultation.

As an effective form of interaction, a child-parent sports project is considered, which allows solving the tasks of different categories of interaction participants — teachers, parents and students.

Keywords: rural school disabilities

For citation: Zhavoronkova L. V., Pautova L. B. Interaction of teachers with children's families in rural inclusive school. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):76-86. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-76-86>. <https://elibrary.ru/cucksr>.

Введение

Взаимодействие с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья — неотъемлемая часть реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Сотрудничество семьи и школы придает данному направлению работы новую значимость, вовлекает родителей в образовательный процесс, рассматривает их в качестве его активных субъектов, повышает их роль при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ.

В контексте обучения детей с ОВЗ целесообразно говорить о социальном взаимодействии, то есть о целенаправленных совместных действиях социальных субъектов, осуществляемых в социально значимых целях. Сущность взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ состоит во взаимовлиянии, в обмене информацией и действиями, выработке согласованных подходов к решению общих задач по обучению детей с ограничениями здоровья. Вместе с тем для организации эффективного взаимодействия необходимо выстроить партнерские отношения между педагогами сельской школы и родителями обучающихся с ОВЗ.

Методология и методы исследования

Цель исследования — выявление и обоснование совокупности условий и средств взаимодействия педагогов сельской школы и родителей (законных представителей) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих социально-образовательную интеграцию детей в среду сверстников. Важнейшими задачами являются включение ребенка с проблемами здоровья в образовательный процесс, создание комфортных, благоприятных условий для адаптации и интеграции детей с проблемами здоровья в школьную среду, развитие взаимопонимания родителей и детей.

При разработке взаимодействия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ мы опирались на следующие методологические подходы: дифференцированный (В. Г. Афанасьев, А. Лазурский, Г. Спенсер, Т. Парсонс), адресный (В. Н. Бобков, В. А. Литвинов, Т. Н. Степанова); комплексный (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, Г. Л. Смирнов).

Для решения задач исследования нами использовались теоретические методы: анализ источников, определений понятий, систематизация и обобщение полученных

данных; эмпирические методы: наблюдение и изучение опыта.

Результаты исследования

В педагогической науке накоплен значительный опыт исследования взаимодействия образовательной организации с семьей, в том числе с семьей ребенка с ОВЗ. О роли взаимодействия семьи и школы писали Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский [Амонашвили, 2019; Макаренко, 1988; Сухомлинский, 2019; Ушинский, 1950], есть исследования о взаимодействии школы с семьей «особого» ребенка [Гаврилушкина, 1985].

Взаимодействие рассматривается нами как специально организованная активность педагогов сельской школы и родителей обучающихся, направленная на совместное решение задач образования и воспитания детей с разными образовательными потребностями, целью которого является создание благоприятных условий для их полноценного социального становления [Мильнер, 2009].

Задачи взаимодействия:

- выявление актуальных проблем обучающихся с ОВЗ, педагогов и педагогического коллектива в целом;
- выявление запросов родителей (законных представителей);
- планирование работы по решению выявленных проблем;
- привлечение родителей к совместному решению задач развития

инклюзивных процессов в сельской школе.

Взаимодействие с семьей строится на принципах субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия, совместного творчества учителей, учащихся и их родителей, интеграции и дифференциации целей, задач и действий участников образовательных отношений, направленных на воспитание и развитие детей с ОВЗ [Байбородова, 2003].

Рассмотрим основные аспекты взаимодействия на примере Емишевской основной школы Тутаевского района, основными направлениями которого являются информационное, организационное и связанное с управлением образовательной организацией.

Субъекты взаимодействия — родители, лица, их заменяющие, администрация школы, педагоги, социальный педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор, учащиеся школы, классные руководители, представители правоохранительных органов, медицинский работник местного ФАПА.

Координатором этого взаимодействия выступает Управляющий совет школы (далее — Совет), который является школьным коллегиальным органом управления.

Основным рамочным документом стала программа сотрудничества с семьей, которая разрабатывалась в несколько этапов инициативной группой педагогов при взаимодействии с родителями.

На первом этапе педагогами была изучена специальная психолого-педагогическая литература, касающаяся особенностей детей с проблемами здоровья, обучающихся в Емишевской школе, проблем таких семей; выделены проблемы, которые планировалось решить в ходе реализации программы. Затем было проведено исследование при помощи следующих диагностических средств:

- анкета «Ваше мнение о совместном обучении здоровых детей и детей с особыми нуждами» для педагогов, родителей и обучающихся (МОУ ДПО «Ресурсный центр» Самарская обл., г. Новокуйбышевск);

- тест «Какой Вы родитель?» (Т. Н. Доронова);

- анкета «Семья глазами ребенка» (стандартизированное интервью) (авт. Г. Б. Степанова);

- рисунок семьи животных для детей и их родителей (А. Л. Венгер);

- тест коммуникативной толерантности (В. В. Бойко);

- методика определения степени выраженности эмпатических способностей (В. В. Бойко);

Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, дополнительно использовалась психологическая диагностика родительской позиции (опросник «Особенности родительской позиции» (О. Н. Посысов).

На следующем этапе были определены цель и задачи программы сотрудничества с семьей. Целью программы стало создание

условий, способных объединить творческие силы педагогического коллектива, родителей и обучающихся для всестороннего развития ребенка в семье и школе на основе изучения семьи, особенностей и условий воспитания детей; создать толерантные отношения в школе. В процессе реализации программы планировалось получить ответы на вопросы: Как обеспечить осознание родителем того, что не только семье, но и школе, в которой обучается их ребенок, нужна помощь? Что выиграют от взаимодействия родители и школа?

В процессе определения направлений программы педагоги предложили в качестве основных следующие направления: информационное, организационное и управление образовательной организацией; родители предложили выделить отдельно просветительское направление, но в процессе совместного обсуждения было решено включить просветительские мероприятия в информационное направление.

На следующем этапе группа педагогов совместно с родителями занимались наполнением программы мероприятиями и проектами.

Одной из основных форм реализации программы и взаимодействия с родителями был определен *родительский клуб «Мы вместе»*. В рамках данного родительского клуба было решено использовать как традиционные формы работы, такие как тематические родительские собрания, так и новые: «круглые столы», родительский лекторий,

семинары-практикумы, дни открытых дверей, психологические тренинги, творческие мастерские.

Родители предложили менять тематику просветительских мероприятий каждый год в соответствии с актуальными потребностями. Определение актуальных тем будет осуществляться посредством анкетирования родителей всех обучающихся.

Родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, на основании их запроса предложены следующие просветительские мероприятия: разъяснение особых образовательных потребностей обучающихся, обсуждение вопросов трудовой адаптации детей с ОВЗ. Для проведения данных мероприятий родители обучающихся с ОВЗ попросили привлечь квалифицированных специалистов — работников школьной службы сопровождения и представителей учреждений профессионального образования региона.

Координатором взаимодействия педагогов, работающих с инклюзивным классом, и родителей является классный руководитель. Для организации их взаимодействия было решено включить в программу *индивидуальные консультации*, цель которых — решение актуальных проблем ребенка и педагогов в комфортной для родителей форме. Готовясь к консультации, учитель определяет ряд вопросов, обсуждение которых поможет спланировать работу с конкретным обучающимся и с классом в целом. Учитель должен предоставить родителям воз-

можность рассказать в неформальной обстановке о проблемах ребенка, его достижениях, особенностях взаимоотношений с членами семьи и выяснить важные сведения для профессиональной деятельности: состояние здоровья ребенка, его увлечения, интересы, предпочтения в семье, поведенческие реакции, черты характера, мотивации учения, моральные ценности семьи.

Успешной формой работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, имеющим проблемы со здоровьем, сделать его более открытым и доверительным, являются *родительские тренинги*. Родительский тренинг в Емишевской школе проводится школьным психологом. В результате прохождения тренинга родители детей с ОВЗ начинают выстраивать более эффективное взаимодействие с детьми на основе понимания и осознания их проблем и особенностей.

Родители предложили педагогам запланировать *открытые уроки*, чтобы ознакомиться с программами, методикой преподавания, требованиями педагогов. По их мнению, такие уроки позволяют избежать конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики учебной деятельности детей с ОВЗ и особенностей инклюзивного образовательного процесса.

Формирование базовых ценностей школьников с ОВЗ происходит и через *социальные проекты*, реа-

лизация которых подразумевает сотрудничество родителей, обучающихся и педагогов. Например, в рамках социального проекта к юбилею школы «Подарок школе» родители, педагоги и обучающиеся благоустроили пришкольную территорию, разбили цветники, посадили декоративные кустарники.

Активное привлечение родителей к реализации социально значимых проектов позволяет детям быстрее адаптироваться, более успешно социализироваться, у них развивается мотивация к учению. В свою очередь, родители получают возможность лучше узнать детей, их общение переходит на более высокий уровень. Но главное — педагоги приобретают в лице родителей единомышленников и партнеров.

Привлекательны для обучающихся с ОВЗ и их родителей спортивные мероприятия патриотической направленности, например, *детско-родительский проект «Наши Олимпийские зимние игры»*. Пример спортсменов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, вселяет оптимизм, надежду на будущее и веру в собственные силы.

Цель проекта — объединить всех участников образовательных отношений на примере знакомства с зимними Олимпийскими и Паралимпийскими играми.

Проект позволил решить ряд задач:

для детей:

- развивать и обогащать социальный, познавательный и комму-

никативный опыт детей в процессе непосредственной деятельности;

- воспитывать у детей интерес к занятиям физической культурой, разнообразить их двигательную активность.

для родителей:

- сформировать у родителей установку на готовность к положительным формам общения и взаимодействия с ребенком, с коллективом детей и педагогов;

- расширить знания родителей о Паралимпийском движении;

- раскрыть возможности ребенка для родителей.

для педагогов:

- создать условия для эффективного осуществления коррекционно-развивающей работы, для обмена педагогическим опытом;

- способствовать раскрытию потенциальных возможностей детей и родителей.

Качество и результативность проведенных совместно с родителями мероприятий в образовательной организации отслеживались посредством *школьной книги отзывов и предложений*, куда родители вносили отзывы о мероприятии, а также предложения по улучшению взаимодействия.

На заключительном этапе реализации программы была проведена диагностика степени толерантности обучающихся, педагогов, родителей и удовлетворенности педагогическим взаимодействием, а также восприятия детьми и родителями внутрисемейных отношений.

В результате сотрудничества уровень педагогической культуры родителей повысился на 14 %, наблюдается положительная динамика активности родителей и их вовлеченности в учебно-воспитательный процесс, повысился уровень позитивного психоэмоционального состояния в семье на 18 %, толерантность повысилась на 12 %, увеличилась сплоченность детей с ОВЗ и детей с нормотипичным развитием разных возрастных групп, удовлетворенность родителей и педагогов взаимодействием выросла на 9 %. Как итог целенаправленного взаимодействия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ в школе сложилась стабильная творческая группа родителей, которая активно участвует в решении вопросов сотрудничества семьи и школы.

Заключение

Таким образом, программа сотрудничества с семьями детей с

ОВЗ может использоваться как успешное средство повышения педагогической культуры родителей, если обеспечивает решение задач социально-образовательной интеграции детей, стимулирует участие родителей в образовательном процессе, приобщает их к решению проблем детей. Сельская школа может использовать разнообразные формы взаимодействия педагогов и родителей, что не только обеспечивает предупреждение трудностей в обучении, воспитании и адаптации, которые могут возникнуть у детей, но и способствует сплочению детско-родительских отношений, улучшению взаимопонимания взрослых и детей. Программа помогает родителям самим найти ответы на вопросы, которые их волнуют, и получить квалифицированную педагогическую помощь и поддержку.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Духовная основа образования. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 58 с.
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи: методика воспитательной работы. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2003. С. 27-29.
3. Ванцаев М. С. Взаимообучение в коллективе / М. С. Ванцаев, Л. В. Жаворонкова, Г. О. Рощина // Директор школы. 2018. № 8 (231). С. 85-89.
4. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. Москва : Просвещение, 1985. 72 с.
5. Глузман Ю. В. Доступность образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ как базис реализации права на образование / Ю. В. Глузман, О. В. Мамонько // Специальное образование. 2019 : материалы XV Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2019. С. 46-50.
6. Жаворонкова Л. В. Инновационный проект как форма развития инклюзив-

ного образования в регионе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). 2021. № 2 (56). С. 45-48.

7. Мазниченко М. А. Инклюзия как средство социализации нетипичных детей: возможности использования европейского опыта в России // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 3-8.

8. Макаренко А. С. О воспитании. Москва : Политиздат, 1988. 256 с.

9. Мильнер Б. З. Теория организации : учебник. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2009. 864 с. ISBN 978-5-16-003319-8.

10. Мушкина И. А. Организация профориентационной работы в системе инклюзивного образования России / И. А. Мушкина, О. П. Садилова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 3 (203). С. 50-55.

11. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова и др. ; отв. ред. Л. В. Байбородова. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 413 с.

12. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Байбородова и др. // Опыт Великосельской средней школы Гаврилов-Ямского МР Ярославской области. Ярославль : Канцлер, 2016. 63 с.

13. Рощина Г. О. Современные возможности и перспективы становления ранней психолого-педагогической помощи детям и их семьям в Ярославской области / Г. О. Рощина, Л. С. Русанова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь : Ариал, 2021. С. 138-142.

14. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие / под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. Москва : Юрайт, 2009. 358 с.

15. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. Москва : Академия, 2019. 247 с.

16. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская ; отв. ред. Л. В. Байбородова. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 192 с.

17. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. 311 с.

18. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 776 с.

19. Шкатова Е. А. Теоретико-методологический аспект инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Концепт. 2018. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm> (дата обращения: 20.03.2022).

20. Якубова Ф. Р. Развитие инклюзивной культуры участников образовательных отношений — залог успешности инклюзивного образования / Ф. Р. Якубова, М. А. Мазниченко // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 3-8.

Reference list

1. Amonashvili Sh. A. Duhovnaja osnova obrazovanija = The spiritual foundation of education. Sankt-Peterburg : Piter, 2019. 58 s.
2. Bajborodova L. V. Vzaimodejstvie shkoly i sem'i: metodika vospitatel'noj raboty = Interaction between school and family: methods of educational work. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2003. S. 27-29.
3. Vancaev M. S. Vzaimoobuchenie v kollektive Mutual training in the team / M. S. Vancaev, L. V. Zhavoronkova, G. O. Roshchina // Direktor shkoly. 2018. № 8 (231). S. 85-89.
4. Gavrilushkina O. P. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyh doshkol'nikov: kniga dlja vospitatelja = Educating and learning mentally retarded preschoolers: a book for the educator / O. P. Gavrilushkina, N. D. Sokolova. Moskva : Prosveshhenie, 1985. 72 s.
5. Gluzman Ju. V. Dostupnost' obrazovanija dlja lic s invalidnost'ju i OVZ kak bazis realizacii prava na obrazovanie = Accessibility of education for persons with disability and HIA as a basis for the realization of the right to education / Ju. V. Gluzman, O. V. Mamon'ko // Special'noe obrazovanie. 2019. Materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg : Leningradskij gosudarstvennyj universitet imeni A. S. Pushkina (Sankt-Peterburg), 2019. S. 46-50.
6. Zhavoronkova L. V. Innovacionnyj proekt kak forma razvitija inkluzivnogo obrazovanija v regione = Innovation project as a form of development of inclusive education in the region // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki (teorija i metodika professional'nogo obrazovanija). 2021. № 2 (56). S. 45-48.
7. Maznichenko M. A. Inkluzija kak sredstvo socializacii netipichnyh detej: vozmozhnosti ispol'zovanija evropejskogo opyta v Rossii Inclusion as a means of socializing atypical children: opportunities to use European experience in Russia // Shkol'nye tehnologii. 2018. № 6. S. 3-8.
8. Makarenko A. S. O vospitanii = About upbringing. Moskva : Politizdat, 1988. 256 s.
9. Mil'ner B. Z. Teorija organizacii = Organization theory : uchebnik. 7-e izd., pererab. i dop. Moskva : INFRA-M, 2009. 864 s.
10. Mushkina I. A. Organizacija proforientacionnoj raboty v sisteme inkluzivnogo obrazovanija Rossii Organization of career guidance work in the system of inclusive education in Russia / I. A. Mushkina, O. P. Sadilova // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2017. № 3 (203). S. 50-55.
11. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej = Pedagogy of additional education. Psychological and pedagogical support for children: uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata / L. V. Bajborodova i dr. ; otv. red. L. V. Bajborodova. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 413 s.
12. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Psychological and pedagogical support for children with

disabilities / L. V. Bajborodova i dr. // Opyt Veliksel'skoj srednej shkoly Gavrilov-Jamskogo MR Jaroslavskoj oblasti. Jaroslavl' : Kancler, 2016. 63 s.

13. Roshhina G. O. Sovremennye vozmozhnosti i perspektivy stanovlenija rannej psihologo-pedagogicheskoy pomoshhi detjam i ih sem'jam v Jaroslavskoj oblasti = Modern opportunities and prospects for the formation of early psychological and pedagogical assistance to children and their families in the Yaroslavl region / G. O. Roshhina, L. S. Rusanova // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo procesa : sbornik trudov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Simferopol' : Arial, 2021. S. 138-142.

14. Special'naja semejnaja pedagogika. Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii = Special family pedagogy. Family parenting of children with developmental disabilities : uchebnoe posobie / pod red. V. I. Seliverstova, O. A. Denisovo, L. M. Kobrinov. Moskva : Jurajt, 2009. 358 s.

15. Suhomlinskij V. A. Roditel'skaja pedagogika = Parental pedagogy. Moskva : Akademija, 2019. 247 s.

16. Teorija obuchenija i vospitanija, pedagogicheskie tehnologii = Theory of education and education, pedagogical technologies : uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, M. I. Rozhkov, A. P. Chernjavskaja ; otv. red. L. V. Bajborodova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 192 s.

17. Tehnologii pedagogicheskoy dejatel'nosti. Chast' 1. Obrazovatel'nye tehnologii = Technologies of pedagogical activity. Part 1. Educational technologies : uchebnoe posobie / pod obshh. red. A. P. Chernjavskoj, L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2017. 311 s.

18. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij = Collected works : v 11 t. Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1950. T. 8: Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoy antropologii. 776 s.

19. Shkatova E. A. Teoretiko-metodologicheskij aspekt inkljuzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Theoretical and methodological aspect of inclusive education of children with disabilities // Koncept. 2018. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm> (data obrashhenija: 20.03.2022).

20. Jakubova F. R. Razvitie inkljuzivnoj kul'tury uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij — zalog uspešnosti inkljuzivnogo obrazovanija = The development of inclusive culture of participants in educational relations is the key to the success of inclusive education / F. R. Jakubova, M. A. Maznichenko // Shkol'nye tehnologii. 2019. № 6. S. 3-8.

Статья поступила в редакцию 22.03.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 22.03.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-87-99

EDN: CXEDFT

Джамиля Эрнстовна Дунганова

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции факультета педагогики Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева. 720025, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Саманчина, д. 10А
dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2015-3982>

Готовность педагогов сельских школ к реализации инклюзивного образования: опыт Кыргызстана

Аннотация. Внедрение инклюзивного образования в странах постсоветского пространства проходит неравномерно в рамках исторического подхода к развитию специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В Кыргызской Республике за прошедшие 20 лет был проделан большой путь, однако становление системы инклюзивного образования находится в самом начале. Это обусловлено многими объективными причинами, однако одна из важнейших — подготовка квалифицированных кадров, психолого-педагогическая, методическая и нравственная готовность специалистов образования работать с детьми с нарушениями в развитии.

Статья посвящена изучению готовности педагогов сельских общеобразовательных школ к инклюзивному образованию. Основной акцент в исследовании был сделан на выявлении уровня личностно-мотивационной готовности, которая включает в себя уровень действенной эмпатии, социальной и педагогической толерантности; уровень готовности ко взаимодействию и принятию образовательных особенностей детей с инвалидностью и нарушениями в развитии, в том числе с ментальными отклонениями. И особенно важно было выявить, насколько готовы педагоги, работающие в сельских удаленных школах. В ходе проведения исследования использовались такие методы, как анкетирование и опрос учителей начальных классов, а также метод фокус-группы. Результаты проведенного исследования показали разницу в подготовке учителей к реализации инклюзивного образования в городах и селах Кыргызской республики. Даны рекомендации о необходимости совершенствования (усиления) контента программ повышения квалификации педагогов, проживающих в удалении от

© Дунганова Д. Э., 2022

центров специального образования, практико-ориентированными модулями по подготовке к инклюзивному образованию и взаимодействию с детьми, имеющими особенности в развитии, в том числе инвалидность и/или ментальные нарушения.

Ключевые слова: инклюзивное образование; эмпатия; социальная и педагогическая толерантность; программа повышения квалификации

Для цитирования: Дунганова Д. Э. Готовность педагогов сельских школ к реализации инклюзивного образования: опыт Кыргызстана // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 87-99. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-87-99>. <https://elibrary.ru/cxedft>.

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Dzhamilya E. Dunganova

Senior lecturer, department of special pedagogy and psychocorrection, faculty of pedagogy, Kyrgyz State University named after I. Arabaev. 720025, Kyrgyz Republic, Bishkek, Samanchin st., 10A
dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2015-3982>

Readiness of teachers in rural schools to implement inclusive education: the experience of Kyrgyzstan

Abstract. The introduction of inclusive education in the post-Soviet countries takes place unevenly within the framework of the historical approach to the development of special education for children with disabilities. A long way has been done in the Kyrgyz Republic over the past 20 years, but the formation of an inclusive education system is at the very beginning. This is due to many objective reasons; however, one of the most important is the training of qualified personnel, psychological, pedagogical, methodological and moral readiness of educational specialists to work with children with developmental disabilities. This article is devoted to the study of the readiness of teachers of rural secondary schools for inclusive education.

The main focus of the study was on identifying the level of personal and motivational readiness, which includes the level of effective empathy, social and pedagogical tolerance, the level of readiness to interact and accept the educational characteristics of children with disabilities and developmental disabilities, especially with mental disabilities. And it was especially important to identify how ready teachers working in rural remote schools are. In the course of the study, such methods as questionnaires and surveys of primary school teachers were used, as well as the focus group method was used. The results of the study showed a difference in the preparation

of teachers for the implementation of inclusive education in cities and villages of the Kyrgyz Republic.

Recommendations are given on the need to improve (strengthen) the content of professional development programs for teachers living at a distance from special education centers with practice-oriented modules for preparing for inclusive education and interacting with children with developmental disabilities, including disabilities and/or mental disorders.

Keywords: inclusive education; empathy; social and pedagogical tolerance; advanced training program

For citation: Dunganova D. E. Readiness of teachers in rural schools to implement inclusive education: the experience of Kyrgyzstan. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):87-99. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-87-99>. <https://elibrary.ru/cxedft>.

Введение

Инклюзивное образование — сравнительно новое понятие в образовательном пространстве Кыргызстана, хотя во всем мире и в России уже собран богатый арсенал исследований и инструментов, созданы специальные институты. Например, в 2019 г. проведено пилотажное исследование Институтом инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета по изучению оценки инклюзивного образовательного процесса [Алехина, 2019]. В европейских странах большое внимание уделяется подготовке учителей для работы в инклюзии [Соколова, 2016]. Е. В. Кетриш, Т. А. Соловьева изучали процесс готовности педагогов к инклюзии в России. В. З. Кантор, Ю. Л. Проект рассматривали оценку готовности к обучению детей с ограниченными возможностями самими учителями.

В Кыргызской республике «Модель инклюзивного образования»

начала реализоваться в дошкольных образовательных организациях с 1994 г. В соответствии с принципами и философией Международной образовательной программы «Шаг за шагом» во внедрении инклюзивного образования приняли участие 53 дошкольных образовательных организации по всей стране.

С 1994 г. благотворительным фондом «Спасите детей» был проведен ряд мероприятий по внедрению инклюзивного образования путем открытия и оснащения психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) именно в отдаленных районах Нарынской, Ошской и Жалал-Абадской областей, проведения обучающих семинаров для местных органов власти, администрации детских садов и педагогов. Были подготовлены учебно-методические пособия по работе с детьми с особыми образовательными потребностями [Джумагулова, 2001].

В настоящее время в Кыргыз-

стане внедрение инклюзивного образования на государственном уровне реализуется посредством мероприятий, способствующих обеспечению доступа к образованию детям с особенностями в развитии. В первую очередь, это ревизия существующих практик и разработка новой нормативно-правовой базы, формирование системы подготовки кадров, обеспечение учебно-методическими ресурсами школ и вузов. Правительством Кыргызской Республики подписана Концепция инклюзивного образования в КР и Программа развития инклюзивного образования в КР на 2019-2023 гг. [Концепция развития ... , 2019].

Методы исследования

Предоставление инклюзивного образования определено приоритетным направлением реализации образовательной политики государства, что закреплено в «Концепции развития инклюзивного образования» (далее Концепция) на 2019-2023 гг., подписанной Правительством Кыргызской республики (19 июня 2019 г.).

В документе определено, что «первостепенной задачей реализации данной Концепции является внедрение необходимых педагогических знаний, навыков и технологий в систему подготовки и повышения квалификации кадров» [Концепция развития ... , 2019]. Но так как доля сельских педагогов составляет почти половину всех педагогов, то проблема подготовки

педагогических кадров для инклюзии в сельской школе — одна из актуальных проблем организации качественного обучения при инклюзивном образовании. Таким образом, подготовка педагогических кадров для села, способных поддерживать инклюзивное образование, умеющих взаимодействовать с учетом индивидуальных образовательных потребностей, интегрировать обучающихся с особыми образовательными потребностями и т. д., — это государственный заказ, который вузы, институты повышения квалификации и переподготовки кадров должны реализовать. Однако комплексное изучение готовности педагогов к внедрению и реализации инклюзии в Кыргызской Республике не проводилось. Это и стало целью исследования.

В основе проведенного исследования — принцип исторической обусловленности и преемственности специального и инклюзивного образования, который предполагает включение специальных методов и средств обучения детей с различными нарушениями в развитии, адаптированных в соответствии с индивидуальными потребностями каждого обучающегося (Л. С. Выготский, Н. Н. Малофеев, Т. А. Соловьева, Н. А. Мазурова).

В исследовании приняли участие педагоги сельских общеобразовательных школ из районов, находящихся в разных областях страны. Для изучения мотивационно-личностного компонента готовности педагогов применялись такие

методы, как теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, устные индивидуальные и групповые опросы, анализ проведенных диагностических процедур. Основными можно назвать следующие методы:

– Анкета «Отношение к людям с инвалидностью».

– Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

– Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).

– Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров).

Характеристика выборки. Общее количество респондентов — 128 учителей начальных классов городских и сельских школ, по 64 в экспериментальной и контрольной группах общеобразовательных школ г. Талас, г. Нарын, с. Сосновка Жайылского района и с. Киргшелк Ыссык-Атинского района, участвовавших

в реализации проекта по внедрению инклюзивного образования.

Анализ результатов исследования

Полученные в процессе исследования результаты проанализированы и обобщены. Анализ результатов диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко) педагогов экспериментальной группы показал, что по уровню действенной эмпатии только 13 %

педагогов находятся на среднем уровне, а остальные имеют заниженный (48 %) и очень низкий (39 %) уровни. К сожалению, никто из педагогов данной группы не показал очень высокий уровень эмпатических способностей. Интересны для проведения сравнительного анализа результаты анкетирования педагогов *контрольной группы*. Им были предложены те же анкеты для опроса, но без проведения фокус-групп.

Мероприятия по внедрению инклюзивного образования повлияли на развитие способности к эмпатии: так, если в контрольной группе средний уровень эмпатии отмечается у 6 % педагогов, в экспериментальной группе — у 13 % (выше более чем в 2 раза). Результаты с заниженным уровнем эмпатии практически одинаковы — разница 2 %. В то же время отмечается очень низкий уровень эмпатии в экспериментальной группе (39 %) на 9 % меньше, чем в контрольной группе (48 %).

Сравнение уровня социальной толерантности у педагогов экспериментальной и контрольной групп показало, что независимо от участия в проекте инклюзивного образования результаты одинаковые.

Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова позволила определить не только уровень, но и наличие педагогов (7 % в контрольной группе), которым противопоказана педагогическая деятельность в инклюзии и рекомен-

дуются сменить профессию. Также в этой группе 5 из 63 педагогов (8 %) характеризуются низким уровнем педагогической толерантности. Оптимальный уровень в обеих группах составил 44 % (экспериментальная) и 48 % (контрольная), что позволяет предполагать, что у педагогов достаточно устойчиво сформированы педагогические ценности и они могут заниматься педагогической практикой без ущерба для здоровья.

Наличие профессиональной педагогической интолерантности у 36 (56 %) педагогов экспериментальной группы и у 23 (37 %) контрольной актуализировало необходимость включения в программу инклюзивного образования мероприятия по профилактике профессионального выгорания педагогов. Это может стать темой другого исследования.

Отрицательно оценили возможность обучения детей с инвалидностью или специальными образовательными потребностями в условиях массовой школы, считая, что они должны учиться в специальных школах или коррекционных классах общеобразовательных школ, и даже в интернатах, не имея при этом возможности оставаться в семье, 22 (33 %) педагога экспериментальной группы и 55 педагогов (87 %) контрольной группы. Достаточно большая разница (в 2 раза) говорит об эффективности дополнительного обучения педагогического коллектива, что способство-

вало формированию инклюзивного мышления.

И только 4 (6 %) и 3 (5 %) педагогов из экспертной и контрольной групп соответственно сочли, что форма обучения ребенка с особенностями в развитии напрямую зависит от степени инвалидности.

Среди условий успешной реализации инклюзивного образования педагоги контрольной и экспериментальной групп указали поддержку со стороны педагогов специального образования (60 %), а также дополнительное обучение по вопросам образования и взаимодействия с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями (46 %); немаловажную роль, по мнению педагогов, играет и ежемесячная доплата учителям, работающим в классах, где обучаются дети со специальными образовательными потребностями. Вопрос о необходимости разработки нормативно-правовой базы педагоги обеих групп выделили только в 6 % случаев: очевидно, что они мало информированы о правовом аспекте образовательной системы.

Внедрение совместного обучения — достаточно сложный процесс, требующий не только тщательной подготовки школьной образовательной среды, но и психолого-педагогической подготовленности педагогического коллектива, учащихся и родительского сообщества. Опасения респондентов связаны с проблемами, решение которых, на наш взгляд, сократит противоречие между требованиями

инклюзивного образования и реальной ситуацией в школах страны

(Табл. 1).

Таблица 1

Проблемы инклюзивного образования

Проблемы	% из 64 респондентов
Переполненность классов в общеобразовательных школах	51 (80 %)
Дети с СОП отнимают слишком много времени	31 (48 %)
Отсутствие программ, учебно-методического обеспечения	54 (84 %)
Отсутствие качественных программ повышения квалификации по вопросам обучения и взаимодействия с детьми со специальными образовательными потребностями и инвалидностью	50 (78 %)

При изучении условий, которые позволяют успешно организовать инклюзивное образование в нашей стране, педагоги экспериментальной группы (21 респондент — 33 %) отметили необходимость дополнительного обучения по вопросам образования и взаимодействия с детьми, имеющими инвалидность и специальные образовательные потребности. А в контрольной группе данный ответ выбрали 29 педагогов (46 % респондентов). Поддержку со стороны педагогов специального образования в экспериментальной группе выбрали 19 (30 %) респондентов, а в контрольной — уже 38 (60 %), то есть в два раза больше. Здесь также важно отметить, что если в контрольной группе 24 (38 %) респондентов сказали о необходимости ежемесячной доплаты учителю, работающему в начальном классе, то в экспериментальной группе число педагогов, выбравших данный ответ, уменьшилось до 15 (23 %). В обеих группах число респондентов считающих, что нормативно-правовая база

влияет на успешность внедрения инклюзивного образования, почти одинаковое: 5 (8 %) и 4 (6 %) соответственно.

Таким образом, ответы на этот вопрос подтверждают актуальность обучения инклюзивному образованию, что повышает мотивационно-личностный компонент профессиональных компетенций, включающий готовность к инклюзивному взаимодействию, формирующий ценности инклюзивного образования. В то же время нормативно-правовая база не является решающей в процессе организации инклюзивного образования.

Следующий показатель, который изучался с помощью анкетирования, — уровень готовности к полноценному и оптимальному взаимодействию с детьми с инвалидностью и СОП.

Особого внимания заслуживает тот факт, что ни в одной группе нет педагогов с высоким уровнем готовности. С одной стороны, это подчеркивает их ответственное отношение к решению поставленной

задачи, а с другой — можно предполагать, что программа подготовки требует доработки и усиления рефлексивного компонента, способствующего развитию навыка самооценки. Средний уровень готовности к инклюзивному взаимодействию имеет большой разрыв между результатами экспериментальной и контрольной групп (соответственно 21 (33 %) 10 (16 %), то есть более чем в два раза. В экспериментальной группе 43 (67 %) респондента с низким уровнем готовности к инклюзивному взаимодействию, а в контрольной — 53 (84 %).

Результаты изучения личностного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию показали отсутствие глубокого осмысления, принятия философии и принципов инклюзии и инклюзивного образования, а также не обнаруживают осознания педагогами ценностной значимости каждого ребенка, включая учащихся с инвалидностью и специальными образовательными потребностями.

Необходимо отметить, что большинство педагогов общеобразовательных школ допускают возможность интегрирования детей с СОП или инвалидностью в массовые школы, однако педагоги обозначают следующие задачи, которые требуют решения на государственном уровне:

- обеспечить школы материально-технической базой, соответствующей инклюзивной среде и условиям;

- подготовить педагогические кадры школьного образования;

- организовать дополнительное обучение учителей начальных классов по специальным технологиям обучения и по навыкам взаимодействия с детьми с инвалидностью и СОП.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования показал: несмотря на отсутствие целенаправленной работы по повышению квалификации, учителя начальных классов пилотных школ, проходившие обучающие тренинги по инклюзивному образованию, имеют более высокие показатели по уровню готовности к инклюзивному взаимодействию (почти в 2 раза выше, чем в контрольной группе). Также достигнуто понимание основных принципов инклюзивного образования, сформированы представления о возможностях детей с инвалидностью, особенностях их развития и поведения, появилось осознание необходимости совместного обучения всех детей в общеобразовательной школе, которое подразумевает создание специальных образовательных условий и психолого-педагогическое сопровождение педагогов.

Также на основе теоретического анализа научно-педагогических работ по теме исследования были определены следующие компетенции, которыми должен владеть педагог инклюзивного образования: готовность к инклюзивному взаимодействию, сформированность базовых академических, социально-

личностных и профессиональных компетенций, способность к концептуальному видению и пониманию глубины задач, направленных на достижение качества образовательных результатов для всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Низкий уровень готовности педагогов общеобразовательных сельских школ к инклюзивному образованию и взаимодействию показал необходимость совершенствовать программы повышения квалификации педагогов практико-ориентированными модулями по подготовке к инклюзивному образованию и взаимодействию с детьми, имеющими особенности в развитии, в том числе инвалидность. Процесс взаимодействия с учащимися является ключевой категорией педагогики и базой для достижения образовательных результатов. Для более эффективной реализации инклюзивного образования нами разработана структурно-функциональная модель подготовки педагогических кадров к инклюзивному взаимодействию в системе повышения квалификации

Заключение

Главным субъектом успешной реализации принципов инклюзии и инклюзивного образования, обеспечивающим их воплощение в педагогической практике, является педагог. Сегодня ключевая проблема связана с профессиональной и

личностной неготовностью педагогов массовых школ, особенно удаленных сельских школ, к включению детей с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в обычный класс. Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Многолетние наблюдения исследователей показывают, что негативное отношение к инклюзии меняется при условии непосредственного взаимодействия с такими детьми, при приобретении личного опыта взаимодействия, когда педагог видит первые успехи ребенка и свои и как результат — принимает ценность каждого ученика. Однако к такой практике педагогов необходимо специально готовить: обучить, обеспечив необходимыми методическим и программным материалом.

Сложившаяся ситуация ставит серьезные задачи перед системой высшего и дополнительного педагогического образования, а также перед руководителями образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование. Педагоги общего школьного образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны профессионалов в области специальной педагогики и психологии.

Библиографический список

1. Ажинова А. Э. Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия : Филология, педагогика, психология. 2019. № 2. С. 93-101.
2. Алехина С. В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121-132.
3. Алехина С. В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития // Образовательная панорама. 2018. № 2. С. 6-10.
4. Алехина С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сборник статей / под ред. В. В. Рубцова. Москва : МГППУ, 2018. С. 5-13.
5. Гончарова Е. Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 39. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs> (дата обращения: 22.03.2022).
6. Джумагулова Ч. А. Принципы и практика инклюзивного образования. Бишкек : АртИкАмм, 2001, С. 27.
7. Дунганова Д. Э. Феномен инклюзивного взаимодействия в социально-педагогическом аспекте // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство : сборник научных трудов Международного круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4-5 июня 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург : УГПУ, 2019. С. 28-33.
8. Кантор В. З. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: компетенции педагога в оценках учителей / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/inclusive-education-of-children-with-disabilities-the-teacher-competence-through-the-prism-of-teachers-assessments> (дата обращения: 02.04.2022).
9. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с.
10. Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14591> (дата обращения: 22.03.2022).
11. Программа развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14592> (дата обращения: 22.03.2022).
12. Рощина Г. О. Развитие самоэффективности педагога инклюзивного образования / Г. О. Рощина, Н. И. Плахотнюк, Г. С. Журкабаева, Д. Э. Дунганова // Педагогический журнал. 2021. Том 11. № 5А. С. 108-116.

13. Рубцов В. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, А. В. Хаустов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1-14.

14. Соколова М. В. Европейский опыт подготовки учителей к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskiy-opyt-podgotovki-uchiteley-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 22.03.2022).

15. Соловьева Т. А. Значение идей Л. С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе / А. А. Алмазова, Т. А. Соловьева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : Международная научно-практическая конференция (4 декабря 2018, г. Саранск) / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. 1 электрон. опт. диск. Саранск, 2018. С. 284-289.

16. Соловьева Т. А. Проблема кадрового обеспечения инклюзивного начального общего образования и возможные пути ее решения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. Орел : ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», Институт педагогики и психологии, 2018. С. 190-191.

17. Шеманов А. Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А. Ю. Шеманов, А. С. Екушевская // Современная зарубежная психология. 2018. № 1. С. 29-37.

18. Шеманов А. Ю. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 38-46.

19. Шеманов А. Ю. Политика в отношении Другого: между функционализмом и структурализмом // Обсерватория культуры. 2018. № 2. С. 132-140.

20. Юдина Т. А. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах / Т. А. Юдина, С. В. Алехина // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 71-77.

Reference list

1. Azhinova A. Je. Inkluzivnoe obrazovanie: bar'ery vnedrenija i psihologo-pedagogicheskie uslovija uspešnoj realizacii = Inclusive education: barriers to implementation and psychological and pedagogical conditions for successful implementation // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija : Filologija, pedagogika, psihologija. 2019. № 2. S. 93-101.

2. Alehina S. V. K voprosu ocenki inkluzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii: pilotazhnoe issledovanie = To the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: aerobatic research / S. V. Alehina, Ju. V. Mel'nik, E. V. Samsonova, A. Ju. Shemanov // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2019. Tom 11. № 4. S. 121-132.

3. Alehina S. V. Inkluzivnoe obrazovanie: zadannyj i istinnyj kurs razvitija = Inclusive education: a set and true course of development // Obrazovatel'naja panorama.

2018. № 2. S. 6-10.

4. Alehina S. V. Inkljuzivnaja kul'tura kak cennostnaja osnova izmenenij vysshego obrazovanija = Inclusive culture as a value base for higher education change / S. V. Alehina, A. Ju. Shemanov // Razvitie inkljuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod : sbornik statej / pod red. V. V. Rubcova. Moskva : MGPPU, 2018. S. 5-13.

5. Goncharova E. L. Kul'turno-istoricheskaja tradicija v special'noj psihologii = Cultural and historical tradition in special psychology // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2019. № 39. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs> (data obrashhenija: 22.03.2022).

6. Dzhumagulova Ch. A. Principy i praktika inkljuzivnogo obrazovanija = Principles and practices of inclusive education. Bishkek : ArtikAmm, 2001, S. 27.

7. Dunganova D. Je. Fenomen inkljuzivnogo vzaimodejstviya v social'no-pedagogicheskom aspekte = The phenomenon of inclusive interaction in the socio-pedagogical aspect // Sociokul'turnaja inkljuzija: teorija, praktika, iskusstvo : sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo kruglogo stola «Art-terapevticheskie tehnologii kak instrument inkljuzii» (Verh-Nejvinskij, 4-5 ijunya 2019 g.) / Ural. gos. ped. un-t ; nauch. red. Ju. N. Galaguzova. Ekaterinburg : UGPU, 2019. S. 28-33.

8. Kantor V. Z. Praktika inkljuzivnogo obrazovanija detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja: kompetencii pedagoga v ocenках uchitelej = Practice of inclusive education of children with disabilities: competencies of the teacher in teacher assessments / V. Z. Kantor, Ju. L. Proekt // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2021. № 46. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/inclusive-education-of-children-with-disabilities-the-teacher-competence-through-the-prism-of-teachers-assessments> (data obrashhenija: 02.04.2022).

9. Ketrish E. V. Gotovnost' pedagoga k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Teacher's readiness to work in conditions of inclusive education : monografija. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2018. 120 s.

10. Koncepcija razvitija inkljuzivnogo obrazovanija v Kyrghyzskoj Respublike na 2019-2023 gody = The concept of the development of inclusive education in the Kyrgyz Republic for 2019-2023. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14591> (data obrashhenija: 22.03.2022).

11. Programma razvitija inkljuzivnogo obrazovanija v Kyrghyzskoj Respublike na 2019-2023 gody = Program for the development of inclusive education in the Kyrgyz Republic for 2019-2023. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14592> (data obrashhenija: 22.03.2022).

12. Roshhina G. O. Razvitie samojeffektivnosti pedagoga inkljuzivnogo obrazovanija = Development of self-efficacy of an inclusive education educator / G. O. Roshhina, N. I. Plahotnjuk, G. S. Zhurkabaeva, D. Je. Dunganova // Pedagogicheskij zhurnal. 2021. Tom 11. № 5A. S. 108-116.

13. Rubcov V. V. Nepreryvnost' inkljuzivnogo obrazovanija i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami = Continuity of inclusive education and psychologic-pedagogical support for persons with special educational needs / V. V. Rubcov, S. V. Alehina, A. V. Haustov // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2019. Tom 11. № 3. S. 1-14.

14. Sokolova M. V. Evropejskij opyt podgotovki uchitelej k inkljuzivnomu obrazovaniju = European experience in preparing teachers for inclusive education // Jaro-

slavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskiy-opyt-podgotovki-uchiteley-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu> (data obrashheniya: 22.03.2022).

15. Solov'eva T. A. Znachenie idej L. S. Vygotskogo dlja sistemy special'nogo obrazovaniya i podgotovki pedagogov-defektologov v vysshej shkole = The significance of the ideas of L. S. Vygotsky for the system of special education and training of defectologists in higher education / A. A. Almazova, T. A. Solov'eva // Integracija nauki i obrazovaniya v XXI veke: psihologija, pedagogika, defektologija : Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija (4 dekabnja 2018, g. Saransk) / otv. red. D. V. Zhuina ; Mordov. gos. ped. in-t. 1 jelektron. opt. disk. Saransk, 2018. S. 284-289.

16. Solov'eva T. A. Problema kadrovogo obespechenija inkluzivnogo nachal'nogo obshhego obrazovaniya i vozmozhnye puti ee reshenija = The problem of staffing inclusive primary general education and possible ways to solve it // Psihologopedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: problemy, perspektivy, tehnologii : sbornik nauchnyh trudov uchastnikov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Orel : FGBOU VO «Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I. S. Turgeneva», Institut pedagogiki i psihologii, 2018. S. 190-191.

17. Shemanov A. Ju. Formirovanie inkluzivnoj kul'tury pri realizacii inkluzivnogo obrazovaniya: vyzovy i dostizhenija = Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements / A. Ju. Shemanov, A. S. Ekushevskaja // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2018. № 1. S. 29-37.

18. Shemanov A. Ju. Special'noe obrazovanie kak resurs inkluzivnogo obrazovatel'nogo processa = Special education as a resource for an inclusive educational process / A. Ju. Shemanov, E. V. Samsonova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2019. Tom 24. № 6. S. 38-46.

19. Shemanov A. Ju. Politika v otnoshenii Drugogo: mezhdru funkcionalizmom i strukturalizmom = Other policy: between functionalism and structuralism // Observatorija kul'tury. 2018. № 2. S. 132-140.

20. Judina T. A. Ključevaja kategorija analiza otnoshenij v inkluzivnyh klassah = Key category of relationship analysis in inclusive classes / T. A. Judina, S. V. Alehina // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2018. Tom 7. № 1. S. 71-77.

Статья поступила в редакцию 17.03.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 17.03.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-100-111

EDN: CZFCPH

Виктория Викторовна Мануйлова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии института специального образования и психологии ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1
manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

**Формирование профессиональных инклюзивных компетенций
у сотрудников образовательных организаций сельской местности**

Аннотация. В статье раскрывается одна из ключевых задач современного российского образования — обеспечение доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью. Предметом экспериментального изучения стала система среднего профессионального образования в контексте обеспечения доступности программ подготовки специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих и служащих для абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ. Основой обеспечения доступности, по мнению автора, несомненно, является готовность административно-управленческих кадров и педагогических коллективов в целом к реализации инклюзивного среднего профессионального образования.

Автор подробно рассматривает вопросы определения и разработки специальных (кадровых, программно-методических, материально-технических, организационных) условий в образовательных организациях среднего профессионального образования. Представлены результаты мониторингового исследования состояния готовности сотрудников техникумов и колледжей к инклюзивному образованию. В процессе мониторинга используются следующие методы: анкеты, опросники для руководителей образовательных организаций, специалистов сопровождения, преподавателей, мастеров производства и родителей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. По результатам исследования выявлены кадровые дефициты и описаны направления развития кадрового состава колледжей и техникумов по вопросам организации и осуществления инклюзивного образования. Один из рассматриваемых вопросов касается организации и осуществления подготовки дефектологических кадров для специального и инклюзивного образования в условиях профессиональных образовательных организаций (колледжей, университетов), а также использования кадровых ресурсов в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций, в том числе реализующих программы подготовки специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих и служащих.

© Мнуйлова В. В., 2022

Ключевые слова: инклюзивное образование; колледжи; техникумы; обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ; педагогические кадры; компетенции; технологии

Для цитирования: Мануйлова В. В. Формирование профессиональных инклюзивных компетенций у сотрудников образовательных организаций сельской местности // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 100-111.
<http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-100-111>. <https://elibrary.ru/czfcph>.

Original article

Viktoriya V. Manuilova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of speech therapy, Institute of Special Education and Psychology, FSBEI HE «Moscow City Pedagogical University». 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1
manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

**Formation of professional inclusive competencies among employees
of educational organizations in rural areas**

Abstract. This article is devoted to disclose one of the key tasks of modern Russian education — the creation of conditions for accessibility of education for persons with disabilities (hereinafter HIA) and permanent disablement. The subject of experimental study was the system of secondary vocational education, in the context of ensuring the availability of training programs for mid-level specialists, skilled workers and employees for applicants with disabilities and HIA. The basis for ensuring accessibility, according to the author, is undoubtedly the readiness of administrative and managerial personnel and teaching staff as a whole to implement inclusive secondary vocational education.

The author considers in detail the issues of determining and developing special (personnel, program-methodical, material-technical, organizational) conditions in educational organizations of secondary vocational education. The results of a monitoring study of the state of employees' readiness in technical schools and colleges for inclusive education are presented. The methods used in the monitoring process were: questionnaires, questionnaires for heads of educational organizations, support specialists, teachers, production masters and parents of students with disabilities. According to the results of the study, personnel shortages were identified and the directions of development of the personnel in colleges and technical schools on the organization and implementation of inclusive education were described. One of the issues under consideration is the organization and implementation of training of defectological personnel for special and inclusive education in conditions of professional educational organizations (colleges, universities). And also the issue of the use of human resources within the framework of networking of educational organizations, including those implementing training programs for mid-level specialists, skilled workers and employees.

Keywords: inclusive education; colleges; technical schools; students with permanent disablement and disabilities; teaching staff; competencies; technologies

For citation: Manuilova V. V. Formation of professional inclusive competencies among employees of educational organizations in rural areas. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):100-111. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-100-111>. <https://elibrary.ru/czfcph>.

Введение

Изменения, происходящие в современной системе российского образования, свидетельствуют о необходимости пересмотреть требования к профессиональной компетентности членов педагогических коллективов профессиональных образовательных организаций. В первую очередь, данные преобразования связаны с влиянием инклюзивных тенденций на разных уровнях отечественного образования [Богданова, 2016; Приходько, 2019; Приходько, 2020; Lampert, 2019; Loratina, 2019; Medvedeva, 2020].

Предлагаем понимать инклюзивное образование как процесс включения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в общеобразовательный процесс колледжа/техникума [Леонгард, 2018; Богданова, 2020; Назарова, 2021].

Постановка проблемы

Включение лиц с ОВЗ и инвалидностью в среду нормативно развивающихся обучающихся требует создания специальных условий в образовательных организациях: необходимо обеспечить доступность среды колледжей и техникумов; учебно-методического, материально-технического и кадрового

оснащения [Екжанова, 2020; Жигорева, 2018; Левченко, 2015; Абкович, 2015]. В рамках данной статьи рассмотрим ключевое условие готовности колледжа/техникума к инклюзивному среднему профессиональному образованию — кадровое обеспечение.

Говоря о готовности педагогических работников к реализации инклюзивного образования, следует осуществить мониторинг сформированности у них как общих и профессиональных, так и инклюзивных компетенций [Левченко, 2015; Приходько, 2020; Oralkanova, 2020; Romanova, 2020].

Наличие в колледже и техникуме команды специалистов сопровождения (педагога-психолога, социального педагога, педагога-организатора) позволяет лишь частично удовлетворить потребности всех детей [Bogdanova, 2020; Zierer, 2019; Prihodko, 2019; Grossman, 2019; Popova, 2020]. Таким образом, создание кадровых условий, необходимых для включения лиц с ОВЗ в общеобразовательную среду, следует рассматривать через призму формирования у сотрудников инклюзивной компетенции.

Обзор литературы

Исторически важное место в процессе развития российского образования занимают теоретических подходы к практике подготовки кадров по профессиям и специальностям среднего профессионального образования (П. Ф. Анисимова, В. И. Байденко, В. П. Беспалько, Т. Ю. Ломакина, Л. Г. Семушина, Г. А. Федотова и др.). Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной осуществлен посредством различных подходов к выделению ключевых компетенций (Э. Ф. Зеер, Дж. Равен, И. Д. Фруммин, А. В. Хуторской). Надо отметить, что компетентностный подход не является новым в отечественной педагогике (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др.). Однако долгое время ведущим в постановке целей, определении содержания и методов профессионального образования был знаниевый подход. Выделим некоторые труды, раскрывающие сущность создания компетентностного подхода (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.), посвященные описанию трудовых функций педагога как составляющих его профессиональной модели (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. И. Рогов, В. А. Сластенин и др.), изучению профессиональной компетентности педагогических работников (В. А. Адольф, Л. А. Петровская, Ю. Г. Татур и др.), разработке компетентностного подхода в сфере

общего образования (И. А. Зимняя, Н. А. Гришанова, А. И. Савенков и др.). Будем рассматривать инклюзивную компетентность как интегративную универсальную способность сотрудника образовательной организации, основанную на знаниях, умениях, навыках, индивидуальном опыте.

Целью работы стало выявление сформированности инклюзивной готовности сотрудников профессиональных образовательных организаций к обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Были определены следующие задачи исследования: разработать профиль компетенций педагога в сфере инклюзивного профессионального образования; в соответствии с ним осуществить мониторинг сформированности инклюзивных компетенций у сотрудников колледжей/техникумов, функционирующих в сельской местности.

Методы исследования: фундаментальные положения по вопросам профессионального образования; профессиональных компетенций (В. А. Адольф, В. П. Беспалько, И. Г. Валиев, Е. С. Заир-Бек, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, И. П. Смирнов, А. В. Хуторской и др.); теоретическая база профессионально-графического подхода (И. А. Зимняя, В. А. Сластенин); научные представления о совершенствовании профессиональной подготовки специалистов для системы инклюзивного образования (Е. Т. Логинова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назаро-

ва, О. Г. Приходько).

Продолжительность и база исследования

Исследование осуществлялось в период 2020-2021 гг. в колледжах/техникумах, расположенных на территории сельских поселений. В исследовании приняли участие профессиональные образовательные организации, расположенные в сельской местности (Республика Башкортостан, Алтайский край, Астраханская область, Воронежская область, Кемеровская область). Исследование включало несколько этапов: на первом — *подготовительном* — автором разработан профиль компетенций педагога в сфере инклюзивного образования. На его основе создан опросник, представленный в виде перечня вопросов для администрации и сотрудников колледжей и техникумов со шкалой ранжирования ответов. Второй этап — *диагностический* — включает опрос сотрудников колледжей/техникумов. Третий этап — *заключительный* — включает обработку результатов.

Характеристика выборки

Общее число участников исследования составило 50 человек — по 10 от каждого колледжа/техникума субъекта Российской Федерации, принявшего участие в данном исследовании. Основными участниками исследования стали руководители образовательных организаций, педагоги-предметники, масте-

ра производственного обучения, педагоги-психологи, социальные педагоги.

Анализ результатов исследования

Полученные в процессе мониторингового исследования результаты проанализированы и обобщены в соответствии с разработанным профилем компетенций педагогов колледжей/техникумов.

Рассмотрим их последовательно в соответствии с выделенными функциями. По первой функции была оценена компетенция, связанная с организацией и осуществлением образовательного процесса по профессиональным модулям с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. Полученные результаты подтверждают, что исследуемая компетенция сформирована у незначительного количества участников мониторинга. Лучшее всего данный навык сформирован у преподавателей профессиональных образовательных организаций. Значительно хуже данная трудовая функция сформирована у мастеров производственного обучения. Обращает на себя внимание недостаточная сформированность данной компетенции у членов административных команд, от которых в большей степени и зависит создание инклюзивной среды в образовательной организации.

Результаты диагностики по трудовой функции — проведение внеаудиторной работы обучающихся с

ОВЗ по учебным предметам, курсам, дисциплинам — позволяют дать характеристику сформированности компетенции в области организации внеаудиторной деятельности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Среди мастеров производственного обучения отмечается одинаковое количество респондентов, выбравших как ответ «владею», так и ответ «не владею», что говорит о неоднородности инклюзивной готовности даже в одной профессиональной группе [Сорокоумова, 2021; Мануйлова, 2019]. Это доказывает отсутствие в программах подготовки по данным профессиям дисциплин, направленных на формирование инклюзивных профессиональных компетенций, что на современном этапе развития любой отрасли является важной составляющей.

По показателям «создание и обновление рабочих программ (их адаптация под возможности обучающихся с ОВЗ)» и «адаптация учебно-методического обеспечения учебных предметов» выявлены самые низкие данные по уровням «владею» и «частично владею», что не является неожиданным, поскольку адаптация учебного материала и учебно-методического обеспечения требует от респондента владения специальными (дефектологическими) знаниями.

Результаты диагностики по трудовой функции — реализация учебной и (или) производственной практики с обучающимися с ОВЗ

(для управленческих и педагогических команд профессиональных образовательных организаций) — ожидаемо свидетельствуют о наличии организаторской компетенции у большинства членов администрации.

Данные диагностики по трудовой функции — обеспечение поддержки самоопределения обучающихся с ОВЗ (личностного и профессионального) — чрезвычайно важны, особенно в контексте обучения лиц с ОВЗ, поскольку владение данной компетенцией позволяет включить обучающегося с ОВЗ в среду колледжа/техникума, а позже — производства, что является основным результатом их обучения и воспитания [Мануйлова, 2019; Сорокоумова, 2021; Guseynova, 2021].

Включение членами администрации и педагогическими кадрами в образовательный процесс родителей обучающихся с ОВЗ позволяет обеспечить единство требований и подходов к процессу обучения, что, несомненно, будет иметь положительный эффект [Мануйлова, 2019; Сорокоумова, 2021].

Результаты диагностики по трудовой функции — информирование и консультирование школьников с ограниченными возможностями здоровья и их родителей при проведении профориентационных мероприятий — позволяют отметить, что данная компетентность сформирована либо частично сформирована у респондентов следующих

групп: «преподаватели СПО», «мастера производственного обучения».

Анализ результатов по показателям «применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу» и «разработка персонифицированных образовательных маршрутов обучающихся ОВЗ» позволяет констатировать отсутствие у респондентов навыков владения специальными техниками и методами, позволяющими проводить работу с учетом особенностей и потребностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, что препятствует эффективному построению индивидуальных образовательных маршрутов.

Таким образом, полученные данные позволили определить основные затруднения, которые воз-

никают у членов администрации и педагогических кадров в процессе организации и осуществления инклюзивного среднего профессионального образования [Nazarova, 2020; Khitryuk, 2021].

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили определить основные дефициты кадрового обеспечения колледжей/техникумов специалистами, владеющими технологиями обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ. Данные результаты будут служить основой для разработки программ повышения квалификации в сфере инклюзивного профессионального образования для администрации и сотрудников колледжей/техникумов.

Библиографический список

1. Богданова Т. Г. Педагогика инклюзивного образования / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова ; под редакцией Н. М. Назаровой. Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2016. Серия: Высшее образование: Бакалавриат. 335 с.
2. Екжанова Е. А. Современные тренды в развитии специального и инклюзивного образования // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Москва : ПАРАДИГМА, 2020. С. 105-110.
3. Жигорева М. В. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации : методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 4. С. 23-28.
4. Левченко И. Ю. Сравнительный анализ готовности образовательных организаций разного типа к обучению школьников с церебральным параличом / И. Ю. Левченко, А. Я. Абкович // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. Т. 3. № 4. С. 14-27.
5. Левченко И. Ю. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья /

И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова, Л. Ф. Холоднова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5. № 6. С. 34-40.

6. Леонгард Э. И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования : методическое пособие / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. Москва : МГППУ, 2018. 278 с.

7. Мануйлова В. В. Деятельность ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования в Российской Федерации // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : материалы V Международной научно-практической конференции / главный редактор С. В. Алехина. Москва : МГППУ, 2019. С. 131-135.

8. Назарова Н. М. Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании / Н. М. Назарова, Т. Г. Богданова // Специальное образование. 2020. № 3 (59). С. 24-39.

9. Назарова Н. М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм // Дефектология. 2021. № 1. С. 3-14.

10. Назарова Н. М. Проблема оценки качества инклюзивного образования // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Москва : ПАРАДИГМА, 2020. С. 169-176.

11. Приходько О. Г. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Москва : ПАРАДИГМА, 2020. С. 194-199.

12. Приходько О. Г. Специальное и инклюзивное образование детей с двигательными нарушениями в системе комплексной этапной реабилитации // Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология : материалы XI Международного теоретико-методологического семинара. Москва : ПАРАДИГМА, 2019. С. 8-17.

13. Сорокоумова С. Н. Специальные условия как основа организации и осуществления инклюзивного среднего профессионального образования / С. Н. Сорокоумова, В. В. Мануйлова // Дефектология. 2021. № 4. С. 61-69.

14. Prikhodko O., Manuylova V., Huseynova A. and Yugova O. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation // Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019). 22 November 2019. — SHS Web of Conferences 70, 10007 (2019).

15. Nazarova N. M. Comparative analysis of the inclusive education paradigm implementation in Russia and abroad // Perspectives of Science and Education. 2020. № 2 (44). С. 354-365.

16. Grossman P., Dean C. P., Kavanagh S. S., Herrmann Z. Preparing teachers for student-centered teaching: The core practices of project-based teaching. Phi Delta Kappan, 100 (7) (2019), pp. 43-48.

17. Lampert M., Graziani F. Instructional activities as a tool for teachers' and

teacher educators' learning The Elementary School Journal, 109 (5) (2019), pp. 491-509, 10.1086/596998.

18. Zierer K. Educational expertise: The concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalization in teaching Oxford Review of Education, 41 (6) (2019), pp. 782-798, 10.1080/03054985.2015.1121140.

19. Manuilova V., Guseynova A., Khitryuk V. Interactive technologies for forming professional competences of management and pedagogical teams in an inclusive organization // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. C. 5018. 10.1051/shsconf/20219805018.

20. Bogdanova T. G., Popova T. M. Image of the world as the basis of ethnic dialogue // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. London, 2020. C. 751-758. 10.15405/epsbs.2020.11.03.80.

21. Oralkanova I. A., Volkova T. G. Psychological and pedagogical conditions for preparing teachers for inclusive education // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 41-52.

22. Lopatina L., Baryaeva L., Ivleva M. The analysis of conceptual reading violations in pupils with special learning disabilities in terms of cognitive-activity approach // SHS Web of Conferences. The conference proceedings. Don State Technical University. 2019. C. 10016. 10.1051/shsconf/20197010016.

23. Medvedeva E. A., Prihodko O. G., Yugova O. V. Development of a child with special needs in an integrative cultural and educational space // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. London, 2020. C. 612-623. 10.15405/epsbs.2020.11.03.65.

24. Romanova E. S., Bershedova L. I., Tolstikova S. N., Rychikhina E. N., Morozova T. Y. Fulfilment of personal potential by high school graduates in time of career choice // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2020. T. 15. № 3. C. 423-432. 10.18844/cjes.v15i3.4908.

25. Romanova E. Corporate social responsibility as a competitive advantage // Экономические вопросы России и мира на рубеже веков (на английском языке) : материалы студенческой научно-практической конференции. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2019. С. 19-22.

Reference list

1. Bogdanova T. G. Pedagogika inkluzivnogo obrazovaniya = Pedagogy of inclusive education / T. G. Bogdanova, N. M. Nazarova ; pod redakciej N. M. Nazarovoj. Moskva : NIC INFRA-M, 2016. Seriya: Vysshee obrazovanie: Bakalavriat. 335 s.

2. Ekzhanova E. A. Sovremennye trendy v razvitii special'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya = Current trends in the development of special and inclusive education // Mirovye tendencii special'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya : sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva : PARADIGMA, 2020. S. 105-110.

3. Zhigoreva M. V. V pomoshh' defektologu doskol'noj obrazovatel'noj organizacii : metodicheskie podhody k proektirovaniyu adaptirovannoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy dlja detej rannego vozrasta s tjazhelymi mnozhestvennymi

narushenijami razvitija = To help a defectologist of a preschool educational organization: methodological approaches to designing an adapted main educational program for young children with severe multiple developmental disabilities / M. V. Zhigoreva, I. Ju. Levchenko // *Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija*. 2018. № 4. S. 23-28.

4. Levchenko I. Ju. Sravnitel'nyj analiz gotovnosti obrazovatel'nyh organizacij raznogo tipa k obucheniju shkol'nikov s cerebral'nym paralichom = Comparative analysis of the readiness of educational organizations of different types to teach schoolchildren with cerebral palsy / I. Ju. Levchenko, A. Ja. Abkovich // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2015. T. 3. № 4. S. 14-27.

5. Levchenko I. Ju. Rezul'taty monitoringa special'nyh uslovij inkljuzivnogo obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Results of monitoring special conditions for inclusive education of students with disabilities / I. Ju. Levchenko, O. G. Prihod'ko, V. V. Manujlova, A. A. Gusejnova, L. F. Holodnova // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2017. T. 5. № 6. S. 34-40.

6. Leongard Je. I. Normalizacija uslovij vospitanija i obuchenija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Normalization of parenting and learning conditions for children with disabilities in inclusive education : metodicheskoe posobie / Je. I. Leongard, E. G. Samsonova, E. A. Ivanova. Moskva : MGPPU, 2018. 278 c.

7. Manujlova V. V. Dejatel'nost' resursnyh uchebno-metodicheskikh centrov srednego professional'nogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii = Activities of resource training and methodological centers of secondary vocational education in the Russian Federation // *Inkljuzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost'*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii / glavnyj redaktor S. V. Alehina. Moskva : MGPPU, 2019. S. 131-135.

8. Nazarova N. M. Jevoljucija kak instrument upravljenja kachestvom inkljuzivnyh processov v obrazovanii = Evolution as a quality management tool for inclusive processes in education / N. M. Nazarova, T. G. Bogdanova // *Special'noe obrazovanie*. 2020. № 3 (59). S. 24-39.

9. Nazarova N. M. Special'naja pedagogika na jetape smeny nauchnyh paradigm = Special pedagogy at the stage of changing scientific paradigms // *Defektologija*. 2021. № 1. S. 3-14.

10. Nazarova N. M. Problema ocenki kachestva inkljuzivnogo obrazovanija = The challenge of assessing the quality of inclusive education // *Mirovye tendencii special'nogo i inkljuzivnogo obrazovanija : sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. Moskva : PARADIGMA, 2020. S. 169-176.

11. Prihod'ko O. G. Inkljuzivnoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja za rubezhom = Inclusive education of children with disabilities abroad // *Mirovye tendencii special'nogo i inkljuzivnogo obrazovanija : sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. Moskva : PARADIGMA, 2020. S. 194-199.

12. Prihod'ko O. G. Special'noe i inkljuzivnoe obrazovanie detej s dvigatel'nymi narushenijami v sisteme kompleksnoj jetapnoj rehabilitacii = Special and inclusive edu-

cation of children with motor disabilities in the system of comprehensive stage rehabilitation // *Nepreryvnoe inkljuzivnoe obrazovanie: teorija, istorija, metodologija : materialy XI Mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminara*. Moskva : PARADIGMA, 2019. S. 8-17.

13. Sorokoumova S. N. Special'nye uslovija kak osnova organizacii i osushhestvlenija inkljuzivnogo srednego professional'nogo obrazovanija = Special conditions as the basis for the organization and implementation of inclusive secondary vocational education / S. N. Sorokoumova, V. V. Manujlova // *Defektologija*. 2021. № 4. S. 61-69.

14. Prihodko O., Manujlova V., Huseynova A. and Yugova O. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation // *Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. 22 November 2019. SHS Web of Conferences 70, 10007 (2019).

15. Nazarova N. M. Comparative analysis of the inclusive education paradigm implementation in Russia and abroad // *Perspectives of Science and Education*. 2020. № 2 (44). S. 354-365.

16. Grossman P., Dean C. P., Kavanagh S. S., Herrmann Z. Preparing teachers for student-centered teaching: The core practices of project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100 (7) (2019), pp. 43-48.

17. Lampert M., Graziani F. Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning *The Elementary School Journal*, 109 (5) (2019), pp. 491-509, 10.1086/596998.

18. Zierer K. Educational expertise: The concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalization in teaching *Oxford Review of Education*, 41 (6) (2019), pp. 782-798, 10.1080/03054985.2015.1121140.

19. Manuilova V., Guseynova A., Khitryuk V. Interactive technologies for forming professional competences of management and pedagogical teams in an inclusive organization // *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 2021. S. 5018. 10.1051/shsconf/20219805018.

20. Bogdanova T. G., Popova T. M. Image of the world as the basis of ethnic dialogue // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Conference proceedings. London, 2020. S. 751-758. 10.15405/epsbs.2020.11.03.80.

21. Oralkanova I. A., Volkova T. G. Psychological and pedagogical conditions for preparing teachers for inclusive education // *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. № 4. S. 41-52.

22. Lopatina L., Baryaeva L., Ivleva M. The analysis of conceptual reading violations in pupils with special learning disabilities in terms of cognitive-activity approach // *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings. Don State Technical University. 2019. S. 10016. 10.1051/shsconf/20197010016.

23. Medvedeva E. A., Prihodko O. G., Yugova O. V. Development of a child with special needs in an integrative cultural and educational space // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Conference proceedings. London, 2020. S. 612-623. 10.15405/epsbs.2020.11.03.65.

24. Romanova E. S., Bershedova L. I., Tolstikova S. N., Rychikhina E. N., Morozova T. Y. Fulfilment of personal potential by high school graduates in time of career choice // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2020. T. 15. № 3. S. 423-432. 10.18844/cjes.v15i3.4908.

25. Romanova E. Corporate social responsibility as a competitive advantage // Jekonomicheskie voprosy Rossii i mira na rubezhe vekov (na anglijskom jazyke) : materialy studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Astrahan' : Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2019. S. 19-22.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication on 10.02.2022

Научная статья

УДК 377.1

DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-112-126

EDN: CZQAPN

**Ксения Михайловна Кирякова^{1✉}, Илья Самуилович Клейман²,
Мария Игоревна Патракеева³, Марина Константиновна
Серебренникова⁴**

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального мастерства ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». 614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

²Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». 614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

³Старший преподаватель кафедры профессионального мастерства ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». 614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

⁴Кандидат биологических наук, доцент кафедры профессионального мастерства ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». 614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

¹kmk-cub@iro.perm.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6064-1051>

²isk-cub@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8640-4297>

³tiu-miu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7696-1148>

⁴mkc-cub@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9811-2059>

Анализ педагогической деятельности как основа профессионального роста учителей городских и сельских школ

Аннотация. Одним из современных вызовов для российской системы образования является реализация непрерывного профессионального роста педагогов. Развитие педагогического мастерства зависит от способности преподавателя к самоанализу и самооценке. Рефлексия рассматривается авторами статьи как инструмент, помогающий учителю осмыслить свою педагогическую реальность и определить перспективные направления профессионального развития. Практика показывает, что не все педагоги умеют и готовы изучать состояние и результаты своей работы, в связи с чем им необходимо сопровождение в вопросах самодиагностики и профессионального развития.

Для этого в Пермском крае в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМПР) проводится курсовая подготовка для учителей городских и сельских школ региона по программе дополнительного образования «Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога в информационно-образовательном

© Кирякова К. М., Клейман И. С., Серебренникова М. К., Патракеева М. И., 2022

пространстве края». В основе данного курса — самоанализ педагогической деятельности и определение приоритетных направлений профессионального развития учителей. В статье описывается методика оценивания профессиональных компетенций «Самокат профессионального самосовершенствования педагога», разработанная преподавателями кафедры профессионального мастерства ЦНППМПР. Авторы статьи объясняют процедуру проведения методики, включающую несколько этапов: самоанализ аспектов профессиональной деятельности, выбор ресурса изменений и определение приоритетного направления для изменений своего профессионального роста. Представлен анализ результатов степени удовлетворенности организацией образовательного процесса и общими аспектами педагогической деятельности учителей из городских и сельских школ Соликамского городского округа, проведенный по данной методике. Кроме этого, описаны приоритетные направления их профессионального роста.

Ключевые слова: профессиональный рост; рефлексия; самоанализ; самодиагностика педагогической деятельности; профессиональное самосовершенствование педагога

Для цитирования: Кирякова К. М., Клейман И. С., Серебренникова М. К., Патракеева М. И. Анализ педагогической деятельности как основа профессионального роста учителей городских и сельских школ // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 112-126. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-112-126>. <https://elibrary.ru/czqapn>.

Original article

Ksenia M. Kiryakova^{1✉}, Iliya S. Kleiman², Mariya I. Patrakeeva³, Marina K. Serebrennikova⁴

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of professional skills, SAI APE «Institute for Education Development in the Perm Territory». 614068, Perm, Ekaterininskaya st., 210

²Candidate of pedagogical sciences, leading researcher, SAI APE «Institute for Education Development in the Perm Territory». 614068, Perm, Ekaterininskaya st., 210

³Senior lecturer of the department of professional skills, SAI APE «Institute for Education Development in the Perm Territory». 614068, Perm, Ekaterininskaya st., 210

⁴Candidate of biological sciences, associate professor of the department of professional skills, SAI APE «Institute for Education Development in the Perm Territory». 614068, Perm, Ekaterininskaya st., 210

¹kmk-cub@iro.perm.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6064-1051>

²isk-cub@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8640-4297>

³tiu-miu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7696-1148>

⁴mkc-cub@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9811-2059>

Analysis of pedagogical activity as a basis for professional growth of teachers of urban and rural schools

Abstract. One of the modern challenges for the Russian education system is the implementation of continuous professional development of teachers. The development of pedagogical excellence depends on a teacher's ability to self-analyze and self-evaluate his/her activity. The authors consider reflexion as a tool that helps teachers reflect upon their pedagogical reality and determine the future directions of professional development. Practice shows that not all teachers are able and willing to study the state and results of their work and, therefore, need help and support in matters of self-diagnosis and professional development.

For this reason a course for teachers in urban and rural schools in Perm region is being offered at the Center for Continuing Professional Development of Educators, under the additional education program «Designing a Teacher's Individual Educational Path in the Informational and Educational Space of the Region». The basis of this course is self-analysis of pedagogical activity and identification of priority areas for professional development of teachers. The article describes the methodology of evaluating professional competencies «Teacher Self-Assessment» developed by the teachers of the Department of Professional Mastery of this center. The authors of the article explain the procedure for conducting the methodology, which consists of several stages — self-analysis of aspects of professional activity, choosing a resource for change and choosing a priority direction for changes in their professional growth. An analysis of the results of the degree of satisfaction with the organization of the educational process and general aspects of pedagogical activity of teachers from urban and rural schools of Solikamsk urban district, carried out by this methodology, is presented. In addition, the priority areas of their professional growth are described.

Keywords: professional growth; reflection; self-analysis; self-diagnostics of pedagogical activity; professional self-improvement of a teacher

For citation: Kiryakova K. M., Kleiman I. S., Serebrennikova M. K., Patrakeeveva M. I. Analysis of pedagogical activity as a basis for professional growth of teachers of urban and rural schools. *Pedagogy of rural school*. 2022;(2):112-126. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-2-12-112-126>. <https://elibrary.ru/czqapn>.

Введение

В современном мире существует установка на непрерывное образование в течение всей жизни [Поташиков, 2010]. Непрерывность профессионального развития является также необходимым условием личностного индивидуального и профессионального опыта педагога. Для обеспечения непрерывного педагогического образования и

профессионального развития педагогических работников функционирует национальная система учительского роста. Профессиональный рост учителя, по мнению М. М. Поташикова, — это цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему оптимально реализовать свое предназначение, решать стоящие перед

ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья школьников [Поташник, 2010].

В то же время, на наш взгляд, путь профессионального развития педагога — это постепенное, сложное восхождение от учителя-дилетанта, самоучки до истинного творца, активного субъекта профессиональной деятельности, автора собственной методической системы. Первый важный шаг в этом процессе — выявление способности учителя к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку именно от этого зависит рост его педагогического мастерства, отношение к критике в свой адрес, требовательность к себе, адекватная оценка собственного реального уровня профессионального и личностного развития.

Рефлексия является инструментом осмысления учителем педагогической реальности и определения перспективных направлений развития научно-педагогического знания и педагогической практики [Колесникова, 2001]. Рефлексия позволяет человеку не только критически проанализировать прежние основания и методы деятельности, но и выработать новые мыслительные стратегии, адекватные новым ценностям [Кашапов, 2003; Лебедева, 2015].

Методология и методы исследования

Процесс формирования рефлексивной позиции у педагога прохо-

дит несколько стадий, выделенных О. Б. Модулиной [Модулина, 2008]:

- осознание необходимости осуществления рефлексии в профессиональной деятельности;
- освоение теоретических основ осуществления рефлексии;
- репродуктивное применение знаний о рефлексии и воспроизведение рефлексивных приемов в педагогической практике;
- осмысленное применение рефлексии в профессиональной деятельности;
- творческое применение рефлексии как средства профессионального развития;
- опора на рефлексию как на способ методологического обоснования изменений в педагогической практике.

Наиболее полно процесс саморефлексии, самоанализа и самооценки описал с психологической точки зрения В. П. Беспалько [Беспалько, 1995], раскрыв его через профессиональное самосознание, которое является неотъемлемой частью педагогического мастерства и мерилom профессионального развития учителя.

А. В. Коптелов, А. В. Машуков выделяют четыре основных компонента профессионального самосознания [Коптелов, 2012].

1. «Актуальное Я» — каким сейчас себя видит учитель.

2. «Ретроспективное Я» — каким он себя видит и оценивает по отношению к начальным этапам своей работы.

3. «Идеальное Я» — каким хотел бы стать учитель.

4. «Рефлексивное Я» — как, с точки зрения педагога, его рассматривают и оценивают руководители школы, коллеги, ученики и родители.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя и основывается на трех других. По отношению к «ретроспективному Я» важна система критериев оценки собственного профессионального опыта и достижений. «Идеальное Я» дает перспективу личности и обуславливает саморазвитие в профессиональной сфере. «Рефлексивное Я» является шкалой среды в профессиональной деятельности учителя и обеспечивает объективность самооценки.

Подчеркивая важность положительного мотива саморазвития, В. П. Беспалько указывает, что формирование такой мотивации эквивалентно формированию навыков самосознания по анализу взаимодействия всех четырех его компонентов [Беспалько, 1995]. Для формирования мотивации учителя на профессиональное саморазвитие необходимо, во-первых, наличие адекватной самооценки; во-вторых, сформированность нормативного представления о педагогической деятельности; в-третьих, чтобы педагог соотносил свою деятельность с образцами.

В. П. Беспалько [Беспалько, 1995] в своих работах дает логиче-

скую структуру и этапность самодиагностики — самонаблюдение, самоанализ, самооценка и самокоррекция. Профессиональная деятельность и самоанализ находятся в неразрывном единстве друг с другом, так как способность к рефлексии — важнейший фактор становления педагогического мастерства. Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их учебно-воспитательной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. К сожалению, практика показывает, что педагог не всегда готов к профессиональному росту и развитию. По мнению исследователей [Карпов, 2003; Попов, 2002; Реан, 2004; Сластенин, 1993], определенная часть педагогов нуждается в помощи и сопровождении в вопросах профессионального развития. Данную помощь и поддержку педагоги могут получить в Центрах непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, созданных в рамках федерального проекта «Современная школа» [Национальный проект ..., 2021], в котором большое внимание уделяется не только качественному образованию, но и обеспечению возможности профессионального развития педагогических работников.

Результаты исследования

В Пермском крае в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников проводится курсовая подготовка по программе дополнительного образования «Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога в информационно-образовательном пространстве края». В ней принимают участие учителя городских и сельских школ региона. Результатом курсовой подготовки является разработка учителями индивидуальных образовательных маршрутов на основе самоанализа педагогической деятельности и определение приоритетных направлений профессионального развития.

Отметим, что рефлексивный анализ индивидуальной профессиональной деятельности педагога осуществляется в соответствии с процессуальным содержанием рефлексии и может основываться на различных практических моделях. Например, рефлексивный механизм развития педагогического опыта и преодоления профессиональных затруднений педагога, предложенный В. А. Метаевой (выявление и анализ педагогического опыта; критическая реконструкция опыта; нормирование опыта; выведение нормы в деятельность) [Метаева, 2006]; разработка рефлексивного анализа профессиональной деятельности педагогов О. В. Суриковой (выявление и фиксация затруднительной ситуации в деятельности

педагога, ее реконструкция и описание в категориях и понятиях педагогической науки, проблематизация и преобразование профессиональной деятельности) [Сурикова, 2011].

На наш взгляд, вызывает интерес разработанная И. В. Лаврентьевой, И. П. Цвелюх методика самооценки наличия компонентов профессиональной компетентности педагогов [Кулюткин, 2002]. Методика представляет собой список (перечень) некоторых структурных компонентов профессиональной компетентности, выражающейся в наличии умений или знаний. Авторы подчеркивают, что перечень не полностью совпадает с текстом описания трудовых действий, необходимых умений и знаний из профессионального стандарта педагога, а лишь отражает их сущность. О. В. Тихомирова [Сурикова, 2011], рассматривая педагогическую компетентность педагогов общего образования, расширяет показатели, дополняя перечень указанных авторов.

Таким образом, на основе методик оценивания профессиональной компетентности [Лаврентьева, 2017; Оценка профессиональных ... , 2018; Тихомирова, 2020] и карты комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога [Управление разработкой ... , 2011] преподавателями кафедры профессионального мастерства ЦНППМПР разработан «Самократ профессионального самосовершенствования педагога» (Таб-

лица 1), направленный на рефлексию педагогической деятельности участников курсовой подготовки и определение перспектив их профессионального развития. Педагогам необходимо проанализировать свою педагогическую деятельность и оценить степень удовлетворенности различными ее аспектам, указав

баллы от 0 (крайняя степень неудовлетворенности) до 10 (наивысшая степень удовлетворенности). Кроме этого, необходимо прописать аргументацию поставленных баллов, то есть пояснить, чем обусловлена указанная степень удовлетворенности по каждому показателю.

Таблица 1

«Самокат профессионального самосовершенствования педагога»

№	Аспект профессиональной деятельности педагога	Степень удовлетворенности (0-10)	Аргументация	Изменения		Приоритетное направление изменений (+)
				зависят только от меня (+)	возможны при поддержке (+)	
1	Использование форм, методов и приемов обучения с учетом индивидуально-дифференцированного подхода					
2	Использование технологии проектной деятельности в образовательном процессе					
3	Организация урока в режиме технологии проблемного обучения					
4	Использование игровых технологий в образовательном процессе					
5	Использование технологии развития критического мышления в образовательном процессе					
6	Применение технологии обучения в сотрудничестве в образовательной деятельности					
7	Использование ТРИЗ в организации образовательного процесса					
8	Умение организовать индивидуальную работу обучающихся на уроке					
9	Умение организовать парную работу обучающихся на уроке					
10	Умение организовать групповую работу обучающихся на уроке					
11	Умение организовать самостоятельную деятельность обучающихся					
12	Умение сочетать различные формы (индивидуальную, парную, групповую) обучения на уроке					
13	Умение анализировать, отбирать, адаптировать учебный материал по предмету с целью повышения					

№	Аспект профессиональной деятельности педагога	Степень удовлетворенности (0-10)	Аргументация	Изменения		Приоритетное направление изменений (+)
				зависят только от меня (+)	возможны при поддержке (+)	
	интереса обучающихся и для достижения учебных целей					
14	Умение установить контакт с учащимися, управлять собой в ситуации педагогического общения, поддерживая коммуникативное взаимодействие					
15	Умение использовать педагогическое оценивание для повышения учебной активности и учебной мотивации обучающихся (воспитанников)					
16	Умение разрабатывать и использовать в образовательном процессе задания различной степени сложности, ориентируясь на уровень (базовый/повышенный) усвоения учебного материала					
17	Умение проанализировать свой урок / занятие / мероприятие					
18	Умение своевременно вносить изменения в намеченный план образовательного процесса в зависимости от сложившейся ситуации / результатов обучения по предмету					
19	Умение формулировать цели и задачи педагогической деятельности, соотносить результат с поставленными целями					
20	Внеурочная деятельность					
21	Работа с одаренными и более подготовленными обучающимися					
22	Работа с обучающимися с особенностями здоровья					
23	Умение выстраивать эффективную коммуникацию с обучающимися с особенностями поведения и рисками учебной неуспешности					
24	Способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации без ущерба для обеих сторон					
25	Умение конструктивно взаимодействовать с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей					

№	Аспект профессиональной деятельности педагога	Степень удовлетворенности (0-10)	Аргументация	Изменения		Приоритетное направление изменений (+)
				зависят только от меня (+)	возможны при поддержке (+)	
26	Использование активных форм взаимодействия с родителями (законными представителями): практикумы, мастер-классы, проектная деятельность и др.					
27	Степень вовлеченности в профессиональное саморазвитие					
28	Умение объективно оценивать результаты своей деятельности, извлекать пользу из полученного опыта					
29	Умение проектировать и корректировать программу профессионального развития					
30	Умение рационально использовать различные компьютерные, мультимедийные, интерактивные технологии и наглядность для развития у обучающихся интереса к предмету					
31	Умение публично представить результаты профессиональной деятельности (педагогический опыт) в форме открытого занятия, мастер-класса, участия в конкурсе профессионального мастерства, выступления на методических объединениях, конференциях, семинарах					
32	Умение выявлять профессиональные потребности и затруднения, ранжировать их по степени значимости					
33	Умение формировать мотивацию к обучению, развитию познавательных интересов учащихся					
34	Умение использовать (давать и принимать) обратную связь для повышения качества педагогической деятельности					

Также важно определить аспекты профессиональной деятельности, в которых, по мнению учителя, возможны изменения и улучшения. Поэтому, если изменения/улучшения зависят только от самого педагога, он ставит «+» в соответствующих

строке и столбце. Если есть изменения/улучшения, требующие содействия со стороны администрации, коллег, тьюторов, ставится «+» в соответствующих строке и столбце и указывается форма необходимого содействия.

Большое значение имеет и заполнение последнего столбца, где педагог отмечает приоритетное направление для изменений и своего профессионального роста. Предполагается, что данное направление и станет вектором разрабатываемого в ходе курсовой подготовки индивидуального образовательного маршрута.

Анализ профессионального самосовершенствования педагога включает в себя два направления: организацию образовательного процесса и общие аспекты деятельности и осуществляется с использованием статистических методов исследования. Каждое из этих направлений является «колесом», обеспечивающим самодвижение педагога в его профессиональной деятельности. По совокупности проставленных баллов педагогам рекомендуется приоритетная мастерская в рамках курсовой подготовки, где они могут удовлетворить свои профессиональные потребности и поработать над затруднениями.

Были проанализированы «самокаты» учителей из городских и сельских школ Соликамского городского округа и получены следующие результаты: учителя городских и сельских школ имеют схожую степень удовлетворенности организацией образовательного процесса. Вместе с тем такие показатели, как «умение проанализировать свой урок/мероприятие», «умение использовать педагогическое

оценивание для повышения учебной активности и учебной мотивации обучающихся», «использование форм, методов и приемов обучения с учетом индивидуально-дифференцированного подхода» немного выше у учителей сельских школ. Вероятно, это связано с тем, что в сельских территориях наполняемость классов меньше, поэтому у педагогов есть больше возможностей осуществлять индивидуально-дифференцированный подход, использовать педагогическое оценивание.

Отметим существенную разницу в степени удовлетворенности общими аспектами педагогической деятельности, причем она выше у учителей из сельских школ по большинству показателей. В то же время внеурочная деятельность и рациональное использование различных компьютерных, мультимедийных, интерактивных технологий и наглядности находятся на одном уровне. Это может свидетельствовать о том, что, как в городских, так и в сельских школах есть необходимое мультимедийное оборудование для проведения уроков и создаются условия для внеурочной деятельности.

Вместе с тем можно заметить, что работа с одаренными и более подготовленными обучающимися преобладает в городских школах. В то же время в сельских школах больше внимания уделяется работе

с обучающимися с особенностями здоровья. Вероятно, это связано с тем, что в сельской местности нет специализированных коррекционных школ, и дети с ограниченными возможностями здоровья посещают общеразвивающие образовательные организации. Таким образом, учителя в сельских школах больше, чем в городских, уделяют внимания инклюзии.

На основе анализа удовлетворенности разными аспектами педагогической деятельности учителя выбирали для себя приоритетное направление профессионального роста. Отметим, что этот выбор был связан как с работой над затруднениями (те аспекты деятельности, которые были оценены педагогами 0-4 баллами), так и с совершенствованием, развитием учителя в интересном, актуальном для него направлении. Это свидетельствует об изменении целевых установок непрерывного профессионального образования педагогов.

Изначально, как отмечает О. В. Сурикова [Сурикова, 2017], система повышения квалификации была ориентирована на восполнение недостающих знаний педагогов, строилась как «модель дефицита» (П. Джексон). В рамках профессионального роста и повышения квалификации обновлялись педагогические знания и умения учителей, восполнялись пробелы в теоретической подготовке кадров, осваивались инновационные приемы и техники, то есть осуществлялись компенсаторная и адаптивная

функции. В современной парадигме развития общества появляется необходимость в реализации развивающей функции, предполагающей учет позиции педагога как активного и самостоятельного субъекта собственного образования и профессионального развития.

Большинство педагогов сельских и городских школ в качестве приоритетных направлений выбрали «формирование мотивации к обучению, развитию познавательных интересов учащихся», «использование форм, методов и приемов обучения с учетом индивидуально-дифференцированного подхода», «использование технологии развития критического мышления в образовательном процессе». В то же время, кроме технологии развития критического мышления, учителя сельских школ ориентированы на изучение и использование технологии проектной деятельности, а учителя из городских школ — технологии проблемного обучения и теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ).

Вместе с тем педагоги городских школ также намерены уделять внимание работе с одаренными и более подготовленными обучающимися, эффективной коммуникации с детьми с особенностями поведения и рисками учебной неуспешности.

Таким образом, по результатам самоанализа педагогов можно сделать вывод, что учителя городских и сельских школ Соликамского го-

родского округа одинаково удовлетворены организацией образовательного процесса. В то же время удовлетворенность общими аспектами педагогической деятельности выше у учителей сельских школ по большинству показателей. Основными направлениями профессионального роста педагогов являются использование индивидуально-дифференцированного подхода в образовательной деятельности и формирование учебной мотивации за счет внедрения различных образовательных технологий (технологии развития критического мышления, проектной деятельности, проблемного обучения и ТРИЗ).

В настоящее время анализ представленных педагогами из различ-

ных территорий Пермского края «самокатов» позволил нам выявить их профессиональные потребности и затруднения. На основе опосредовано сформулированных ими образовательных запросов преподаватели кафедры профессионального мастерства ЦНППМПР разрабатывают актуальные дифференцированные программы для непрерывного профессионального развития. Перспективно, с нашей точки зрения, направление, связанное с использованием разработанного «самоката» — диагностика педагогов в докурсовой период, поскольку позволяет педагогам выбрать профессионально значимую для них программу курсовой подготовки, реализуемую в ЦНППМПР.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Институт профессионального образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45-56.
3. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). Москва : Институт психологии РАН, 2003. С. 73-143.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
5. Коптелов А. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7816> (дата обращения: 16.12.2021).
6. Кулюткин Ю. Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: проблемные очерки. Санкт-Петербург : СпецЛит, 2002. 96 с.
7. Лаврентьева И. В. Результаты исследования самооценки наличия некоторых знаний и умений педагогов в составе профессиональной компетентности / И. В. Лаврентьева, И. П. Цвелюх // Концепт. 2017. № 9. С. 1-19.
8. Лебедева К. М. Образование родителей как одно из направлений неформ-

мального образования и один из методов «непрерывного обучения» взрослых // Европейская наука и технологии : сборник научных статей Международной научно-практической конференции (28-29.05.2018 г., г. Мюнхен). Мюнхен : Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg, 2018. С. 39-43.

9. Метаева В. А. Рефлексия как механизм развития педагогического опыта // Педагогические науки. 2016. № 2. С. 40-42.

10. Модулина О. Б. Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки // Педагогика. 2018. № 2 (55). С. 26-32.

11. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 16.12.2021).

12. Оценка профессиональных компетенций в условиях национально-региональной системы учительского роста (комплект диагностических материалов для изучения профессиональных компетенций учителя) / сост. М. М. Панасенкова, Т. А. Устименко, Н. Н. Сабельникова-Бегашвили, Е. В. Никитина, М. А. Ярош. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2018. 59 с.

13. Попов А. А. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Образование 21 века: проблемы и перспективы : сборник научных трудов / под ред. В. Зинченко. Рига : Эксперимент, 2002. 336 с.

14. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2010. 448 с.

15. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 416 с.

16. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования. Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов / В. А. Сластенин, Е. И. Исаев ; под ред. проф. В. А. Сластенина. Москва : Прометей, 1993. 472 с.

17. Сурикова О. В. Рефлексивный анализ профессиональной деятельности педагога : учеб.-метод. пособие / ГУО «Академия последипломного образования». Минск : АПО, 2011. 96 с.

18. Сурикова О. В. Реализация рефлексивного подхода в процессе индивидуализации непрерывного профессионального образования педагогов // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием (20-22 декабря 2016 года) : в 2 ч. Москва : ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2017. Ч. 1. С. 160-166.

19. Тихомирова О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 77-84.

20. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации : методические рекомендации / под ред. М. И. Солодковой. Челябинск : Из-во ЧППКРО, 2011. 199 с.

Reference list

1. Bepal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija = Pedagogy and progressive learning technologies. Moskva : Institut professional'nogo obrazovanija Ministerstva obrazovanija Rossii, 1995. 336 s.
2. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki = Reflexivity as a mental property and method of its diagnosis // Psihologicheskij zhurnal. 2003. № 5. S. 45-56.
3. Kashapov M. M. Psihologija professional'nogo pedagogicheskogo myshlenija (metodologija, teorija, praktika) = Psychology of professional pedagogical thinking (methodology, theory, practice). Moskva : Institut psihologii RAN, 2003. S. 73-143.
4. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaja real'nost': opyt mezhpardigmal'noj refleksii : kurs lekcij po filosofii pedagogiki = Pedagogical reality: the experience of interparadigmatic reflection: a course of lectures on the pedagogy philosophy. Sankt-Peterburg : DETSTVO-PRESS, 2001. 288 s.
5. Koptelov A. V. Professional'noe razvitie pedagogov v uslovijah vvedenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija = Professional development of teachers in the context of the introduction of federal state educational standards for general education / A. V. Koptelov, A. V. Mashukov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7816> (data obrashhenija: 16.12.2021).
6. Kuljutkin Ju. N. Cennostno-smyslovye orientiry sovremennogo obrazovanija: problemnye ocherki = Value and meaning guidelines of modern education: problematic essays. Sankt-Peterburg : SpecLit, 2002. 96 s.
7. Lavrent'eva I. V. Rezul'taty issledovanija samoocenki nalichija nekotoryh znanij i umenij pedagogov v sostave professional'noj kompetentnosti = Results of a self-assessment study of the presence of some knowledge and skills of teachers as part of professional competence / I. V. Lavrent'eva, I. P. Cveljuh // Koncept. 2017. № 9. S. 1-19.
8. Lebedeva K. M. Obrazovanie roditel'ev kak odno iz napravlenij neformal'nogo obrazovanija i odin iz metodov «nepriyemnogo obuchenija» vzroslyh = Parent education as one of the areas of non-formal education and one of the methods of «continuing education» of adults // Evropejskaja nauka i tehnologii : sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (28-29.05.2018 g., g. Mjunhen). Mjunhen : Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg, 2018. S. 39-43.
9. Metaeva V. A. Refleksija kak mehanizm razvitija pedagogicheskogo opyta = Reflection as a mechanism for the development of pedagogical experience // Pedagogicheskie nauki. 2016. № 2. S. 40-42.
10. Modulina O. B. Formirovanie refleksivnoj pozicii pedagogov v processe kursovoj podgotovki = Formation of a reflective position of teachers in the course preparation process // Pedagogika. 2018. № 2 (55). S. 26-32.
11. Nacional'nyj projekt «Obrazovanie» = National education project. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (data obrashhenija: 16.12.2021).
12. Ocenka professional'nyh kompetencij v uslovijah nacional'no-regional'noj sistemy uchitel'skogo rosta (komplekt diagnosticheskikh materialov dlja izuchenija professional'nyh kompetencij uchitelja) = Assessment of professional competencies in the

context of the national-regional system of teacher growth (a set of diagnostic materials for studying the professional competencies of the teacher) / sost. M. M. Panasenкова, T. A. Ustimenko, N. N. Sabel'nikova-Begashvili, E. V. Nikotina, M. A. Jarosh. Stavropol' : SKIRO PK i PRO, 2018. 59 s.

13. Popov A. A. Ponjatie obrazovatel'noj zadachi v kontekste teorii pedagogiki samoopredelenija = The concept of the educational problem in the context of the theory of self-determination pedagogy / A. A. Popov, I. D. Proskurovskaja // Obrazovanie 21 veka: problemy i perspektivy : sbornik nauchnyh trudov / pod red. V. Zinchenko. Riga : Jeksperiment, 2002. 336 s.

14. Potashnik M. M. Upravlenie professional'nym rostom uchitelja v sovremennoj shkole = Managing the professional growth of a teacher in modern school : metodicheskoe posobie. Moskva : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2010. 448 s.

15. Rean A. A. Psihologija lichnosti. Socializacija, povedenie, obshhenie = Personality psychology. Socialization, behavior, communication. Sankt-Peterburg : PrajmevROZNAK, 2004. 416 s.

16. Slastenin V. A. Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja vysshej shkoly kak ob'ekt teoreticheskogo issledovanija. Teorija i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovanija : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov = Professional and pedagogical culture of a teacher of higher education as an object of theoretical research. Theory and practice of higher pedagogical education: interuniversity collection of scientific works / V. A. Slastenin, E. I. Isaev ; pod red. prof. V. A. Slastenina. Moskva : Prometej, 1993. 472 s.

17. Surikova O. V. Refleksivnyj analiz professional'noj dejatel'nosti pedagoga = Reflexive analysis of the teacher's professional activity : ucheb.-metod. posobie / GUO «Akad. poslediplom. obrazovanija». Minsk : APO, 2011. 96 s.

18. Surikova O. V. Realizacija refleksivnogo podhoda v processe individualizacii nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija pedagogov = Implementation of a reflective approach in the process of individualization of continuing professional education of teachers // Povyshenie kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v izmenjajushhemsja obrazovanii : sbornik materialov V Vserossijskoj internet-konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (20-22 dekabrya 2016 goda) : v 2 ch. Moskva : FGAOU DPO APKiPPRO, 2017. Ch. 1. S. 160-166.

19. Tihomirova O. V. Metodika ocenivaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga obshhego obrazovanija = Methodology for assessing the professional competence of a general education teacher // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 77-84.

20. Upravlenie razrabotkoj i realizaciej personificirovannyh programm povyshenija kvalifikacii : metodicheskie rekomendacii = Management of the development and implementation of personalized advanced training programs: guidelines / pod red. M. I. Solodkovo. Cheljabinsk : Iz-vo ChPPKRO, 2011. 199 s.

Статья поступила в редакцию 18.03.2022; одобрена после рецензирования 08.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 18.03.2022; approved after reviewing 08.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

**УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЬИ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
И ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

Компьютерный набор рукописи статьи, предназначенной для публикации в научном журнале, на русском или английском языке должен строго соответствовать следующим требованиям:

1. Одна страница текста формата А4 должна содержать не более 1 900 знаков с учетом пробелов.

2. Поля: верхнее — 2 см, нижнее — 2 см, левое — 2,5 см, правое — 1,5 см; от края до колонтитула: верхнего — 2 см, нижнего — 2 см; абзацный отступ — 1,0; гарнитура Times New Roman; кегль 14; интервал 1,5.

3. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc.

4. Рукопись должна быть выполнена в соответствии со следующими критериями:

4.1. Индекс УДК.

4.2. Отрасль науки и шифр специальности, по которым написана статья (5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования, 5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания, 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования).

4.3. Сведения об авторе: Ф. И. О. автора (в том числе и в транслитерированном виде); регистрационный номер автора в базе ORCID, контактный мобильный телефон, e-mail; ученая степень и звание, место работы (полное официальное название

организации) и должность, адрес организации с индексом.

4.4. Название статьи на русском и английском языках.

4.5. Аннотация

– должна быть написана на русском и английском языках;

– должна содержать описание основных целей и задач исследования; в общих чертах, без углубления в детали, описывать ход проведения исследования;

– содержать описание наиболее значимых результатов исследования с указанием на их важность;

– в аннотации не должно быть ссылок на литературу и специальных аббревиатур; не должны повторяться сведения, содержащиеся в заглавии;

– в тексте аннотации следует употреблять значимые слова и словосочетания из основного текста статьи;

– текст должен соответствовать всем нормам и правилам соответствующего языка и не содержать стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок;

– объем каждой аннотации должен составлять от 200 до 250 слов.

4.6. Ключевые слова — не менее 7 и не более 12 (на русском и английском языках).

4.7. Идентификационный номер автора в ORCID.

4.8. Текст статьи.

4.9. Библиографический список (источники располагаются в алфавитном порядке).

Библиографические ссылки на использованные источники необходимо приводить в тексте заключенными в квадратные скобки (например, [Карасик, 2002, с. 231] (страницы указываются при цитировании!); [Интерпретационные характеристики ... , 1999, с. 56]; [Шаховский, 2008; Шейгал, 2007]). Библиографический список должен быть оформлен по ГОСТу Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» сплошной нумерацией, 14 кеглем, через 1,5 интервала и размещен после текста статьи. Каждый источник, указанный в списке литературы, должен иметь ссылку в тексте. Редакция будет отдавать приоритет статьям, соответствующим следующим условиям: библиографический список должен содержать не менее 25 наименований, в том числе не менее 20 % источников за последние 3 года. Ссылки на свои работы — не более 10 %. Источники на иностранном языке (не менее 50 %) приветствуется. Во всех источниках должны быть указаны год выпуска, город и издательство, кол-во страниц.

5. Примечания и постраничные сноски в статье не допускаются!

6. Таблицы, схемы, диаграммы, гистограммы должны быть оформлены в контрастной шкале серого цвета. Для рисунков используется gif-формат. Редакция не улучшает качества рисунков и не производит исправления ошибок, допущенных в рисунке. Каждый рисунок, таблица, схема должны иметь порядковый номер, название и объяснение всех условных обозначений. Все графы в таблицах

должны быть озаглавлены. При обнаружении ошибок в рисунке, схеме, таблице редакция оставляет за собой право на удаление рисунка и текста, имеющего к нему отношение. Под таблицами и рисунками необходимо указывать источник, из которого взят рисунок или таблица (например: автор, книга, журнал и т. д.).

7. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

8. Если статья написана на основе эксперимента, то ее необходимо оформить следующим образом:

- введение;
- обзор литературы;
- методы исследования;
- результаты и дискуссия;
- заключение;
- благодарности.

Рукопись, предназначенная для публикации, будет принята к рассмотрению редакцией только в случае получения по почте заполненного и подписанного лицензионного соглашения в двух экземплярах (форма размещена на сайте).

Объем статьи должен составлять не менее 10 страниц и не должен превышать 20 страниц текста формата А4, набранного в соответствии с вышеупомянутыми требованиями.

Если присланные материалы не отвечают хотя бы одному из вышеперечисленных требований, а также в том случае, если файл статьи заражен компьютерным вирусом, редакция не будет рассматривать статью к публикации.

Статья проходит рецензирование и получает рекомендацию двух членов редакционной коллегии, после чего передается с рецензиями редактору журнала для включения в номер, со-

держание которого утверждается на редколлегии. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на независимую экспертизу.

При наличии серьезных замечаний по статье в рецензии статья будет отклонена и автору будет рекомендовано доработать ее в соответствии с замечаниями рецензента.

Авторский экземпляр журнала автор получает по почте согласно оформленной подписке. Оформить подписку можно от одного номера журнала в год.

Статья, одобренная и рекомендованная рецензентом журнала, может быть опубликована в течение года.

Аспиранту для публикации статьи без подписки на журнал необходимо предоставить редактору журнала

- справку из отдела аспирантуры;
- выписку из решения кафедры или иного структурного подразделения о необходимости публикации статьи, заверенную организацией;
- отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

**CONDITIONS OF PUBLICATION OF THE ARTICLE
IN THE SCIENTIFIC JOURNAL AND REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS**

1. The articles are sent to the editorial board in electronic and printed forms (1 copy).

2. Requirements for typography:

– 1 page of A4 format must contain no more than 1900 symbols including spaces;

– margins: upper — 2 cm, lower — 2 cm, left — 2,5 cm, right — 1,5 cm; from the edge to the catch letters: upper — 2 cm, lower — 2 cm; paragraph indent — 1,0;

– font type Times New Roman; type size 14; line spacing 1,5.

3. The electronic version of the article is written using word processor Microsoft Word and is saved in format.doc.

4. Requirements for the manuscript:

4.1. UDC index.

4.2. The field of science and the specialty code of the article.

4.3. Information about the author:

– surname, first name, patronymic name (if applicable);

– address with postcode;

– contact phone number;

– e-mail;

– scientific degree and status;

– job title;

– place of work (with legal address and postcode).

4.4. Title of the article, abstract, keywords in Russian and in English.

4.5. Summary of the article — minimum 150 words.

4.6. Keywords — 12.

4.7. The text of the article.

4.8. Bibliography (in alphabetical order).

5. Bibliography references to the sources used and commentaries must be

given in the text in square brackets, the bibliography and commentaries must be done in accordance with the 7.0.100-2018. «Bibliographic Record. Bibliographic Description. General Requirements and Rules» (example can be found at <http://vv.yspu.org/>).

6. Tables, schemes, diagrams must be black and white, without colour background, cross-hatching is acceptable.

Typography of Tables and Pictures:

– each picture must be numbered and have a caption. Captions must not be part of the picture;

– pictures must be grouped (i. e. they must not «fall apart» when moved or formatted);

– pictures and tables the size of which requires landscape layout must be avoided;

– captions and symbols on graphs and drawings must be clear and easy to read;

– the text of the article must contain references to the tables, pictures and graphs.

The editorial staff do not improve the quality of pictures and drawings, do not correct the mistakes made in them. Every picture, table or scheme must be numbered, have a title and explanation of all symbols. All columns in the table must be entitled. If there is a mistake in the picture, scheme or table, the editorial board has the right to delete the picture and the relevant text.

7. The following materials should be attached to the manuscript ready for publication:

– 2 copies of completed and signed author's contract.

– An envelope with stamps in order to send one copy of the contract back to the author.

8. The size of the article must not exceed ten A4 pages of the text typed according to the abovementioned requirements.

9. If the submitted materials do not meet at least one of the abovementioned requirements and in case the file contains

a computer virus, the editorial board will not consider the article for publication.

10. The submitted article undergoes reviewing, gets recommendation of two members of the editorial board of «Pedagogy of rural school» and then is given to the editor to be included into the issue of the journal the content of which is approved by the editorial board.

The editorial board has the right to subject the article to an independent expertise.

Педагогика сельской школы

Pedagogy of rural school

Научный журнал

2022 — № 2 (12)

Главный редактор
Людмила Васильевна Байбородова

Ответственный редактор — С. А. Сосновцева
Макет и литературная редакция — М. А. Кротова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Перевод на английский язык — Е. В. Мишенькина

Объем 16,5 п. л., 8 уч.-изд. л. Формат 70×100/16.
Заказ № 101. Тираж 100 экз.

Дата выхода в свет: 15 июня 2022 г.
Цена свободная

Издатель ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44