

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»**

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 7, № 4 (28), 2022 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – Г.О. Рассыпнинский

Редакционная коллегия:

Аксенова Г.И., д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан); Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доц. (г. Москва); Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Дубовая А.В., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск); Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Попова О.С., д-р психол. наук, проф. (г. Минск); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по науке и высшему образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. С-Петербург).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский. Выходит 4 раза в год.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Бесплатно. Дата выхода в свет: 30.12.2022 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 56. Формат 70х100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2022 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бессонова Т.И., Пароньянц И.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
--	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Сулейманов Т.Ф., Абдрафикова Л.В., Клыш А.А. ЖЕНСКОЕ ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ (Часть I)	23
Сулейманов Т.Ф., Абдрафикова Л.В., Клыш А.А. ЖЕНСКОЕ ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ (Часть II)	59

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Иртуганова Э.А. СТРАТЕГИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО СЛУХУ	89
---	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Быстрова Ю.А. ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	110
--	------------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Белых К.К.** МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА 124
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КАК УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
- Гюргюч О.А.** ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО- 136
РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-
БИЛИНГВОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И
НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
РАБОТЫ
- Микляева Н.В.** СИСТЕМА ФИЗИЧЕСКОГО 145
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ: ОБСУЖДАЕМ ПРОЕКТ ФЕДЕРАЛЬНОЙ
АДАптиРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
- Мищенко Л.И., Иванова М.С.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 160
ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК
ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-
ДЕФЕКТОЛОГА И ЛОГОПЕДА
- Никитина А.В.** ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ 169
СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ: ДИАГНОСТИКО-
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию четвертый (28-й) выпуск журнала 2022 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 10 статей от 13 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Уфа, Казань, Севастополь, Санкт-Петербург.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология» и «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена одна статья двух авторов из Севастополя. Статья на тему «Содержательные характеристики психолого-педагогической готовности учителей начальной школы к деятельности в системе инклюзивного образования» рассматривает проблему особенностей психолого-педагогической готовности коллективов начальной школы к работе в инклюзивной образовательной среде. В исследовании авторов показан высокий уровень толерантности, эмпатии, социального интеллекта, а также просоциальные установки на отношение, альтруизм, эмоциональную стабильность, сознательность, оптимизм. По результатам исследования выделены как высокий уровень указанных психологических свойств и способностей, так и несформированные значимые профессиональные инклюзивные компетенции на когнитивном уровне восприятия себя в профессии.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей трех коллег из Уфы. Статья «Женское духовное образование в Уфимской епархии во второй половине XIX - начале XX веков» представлена в двух частях, где авторы обращаются к исследованию духовно-нравственных традиций в отечественном образовании и воспитании, существовавших в дореволюционной России, на примере Уфимского епархиального женского училища, целей и задач учебного процесса. В статье осуществляется анализ нормативно-правовых актов, среди которых особое внимание уделено Уставу епархиального женского училища 1868 г., определившему их социально-правовой статус и дальнейшую эволюцию женского среднего религиозного образования. Названный документ регламентировал весь учебно-воспитательный процесс: условия зачисления, обязательный перечень изучаемых предметов, количество учебного времени по каждой из изучаемых

учебных дисциплин и т.д.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлена статья автора из Казани. Статья на тему: «Стратегия инклюзивной подготовки ИТ-специалистов из числа лиц с инвалидностью по слуху» рассматривает основные тезисы, положенные в содержание стратегии подготовки ИТ-специалистов из числа инвалидов по слуху в КНИТУ-КАИ. Обсуждаются особенности ИТ-подготовки по образовательным программам института компьютерных технологий и защиты информации университета; выявлены факторы, требующие системного подхода к построению образовательной траектории по программе инклюзивного интегрированного обучения с учетом комплексного сопровождения и здоровьесбережения такой категории обучающихся. Рассмотрены тенденции и перспективы ИТ-подготовки лиц с инвалидностью по слуху в КНИТУ-КАИ.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» включила в себя статью коллеги из Москвы. В статье на тему: «Исследование развития прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями» представлены основные компоненты изучения состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями: когнитивный (исследуется по показателям: «способность понимать учебную задачу», «умение планировать свои действия», «способность анализировать условия выполнения задания»), личностно-регуляторный (исследуется по показателям: «способность составлять поисковое планирование», «способность прогнозировать»). Представлены результаты констатирующего этапа внедрения специальной методики изучения прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта, который включает в себя два направления: 1) изучение состояния развития прогностической деятельности младших школьников с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями; 2) эмпирический анализ планов и структуры логопедических занятий как фактора формирования прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта. В статье освещаются результаты исследования состояния развития прогностической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит в себе 5 статей авторов из Москвы и Санкт-Петербурга. Статья на тему: «Методическая поддержка деятельности учителя-дефектолога как условие повышения эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе»

представлена московским автором. В статье обобщается теоретико-методологическая база для осуществления методической поддержки учителей-дефектологов как условия повышения коррекционно-развивающей работы в начальной школе, приводятся результаты наблюдений и самонаблюдений за деятельностью специалистов, демонстрирующие специфику профессиональных затруднений и дефицитов, позволяющие описать дифференцированный подход к методической поддержке как соответствующий практике специального и инклюзивного образования сегодня. Статья «Формирование коммуникативно-речевых компетенций старших дошкольников-билингвов: результаты диагностики и направления коррекционно-развивающей работы» обобщает факторы, влияющие на развитие коммуникативно-речевых навыков детей-билингвов, описывает комплексную методику исследования коммуникативно-речевых компетенций и навыков дошкольников и ее результаты (на примере русских и турецких семей), обобщает направления коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми-билингвами. В статье московского автора «Система физического воспитания детей с задержкой психического развития: обсуждаем проект Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья» обобщается система физического воспитания детей с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации, проводится анализ влияния на данную систему проекта Федеральной АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ с точки зрения нарушения или сохранения целостности данной системы. Делается вывод о том, что этот документ не может заменить собой существующее программно-методическое и правовое поле в данной образовательной области, требует согласования. Статья двух авторов из Москвы на тему: «Использование технологии взаимодействия обучающихся с искусственным интеллектом как инновационная форма работы учителя-дефектолога и логопеда» обобщает понятие искусственного интеллекта, рассматривает возможности и трудности его использования в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, приводит конспект открытого урока - мастер-класса специалиста в условиях работы логопедического и дефектологического пункта. Завершает рубрику статья автора из Санкт-Петербурга на тему: «Изучение уровня готовности слепых обучающихся к занятиям адаптивной физической культурой: диагностико-методические подходы», в которой

рассматриваются вопросы изучения готовности слепых обучающихся к овладению коррекционно-развивающим курсом «Адаптивная физическая культура». Представлена разработанная диагностическая процедура, в рамках которой осуществляется комплексная оценка различных аспектов выполнения незрячими детьми разных видов упражнений, отражающих содержание разделов данного курса. В статье освещаются результаты первичной апробации соответствующего диагностического инструментария, подтверждающие необходимость и целесообразность проведения полномасштабного изучения готовности слепых обучающихся к освоению коррекционно-развивающего курса «Адаптивная физическая культура».

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку нас в 2022 году, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи в первом номере журнала «Инклюзия в образовании» 2023 года.

С уважением,
главный редактор,
президент Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 159:387

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Бессонова, И.В. Пароньянц

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема особенностей психолого-педагогической готовности коллективов начальной школы к работе в инклюзивной образовательной среде. В нашем исследовании она включает высокий уровень толерантности, эмпатии, социального интеллекта, а также просоциальные установки на отношение, альтруизм, эмоциональную стабильность, сознательность, оптимизм. По результатам исследования были выделены как высокий уровень указанных психологических свойств и способностей, так и несформированные значимые профессиональные инклюзивные компетенции на когнитивном уровне восприятия себя в профессии.*

***Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда, сформированность психологических свойств, способности к инклюзии, профессиональные компетенции в области инклюзии.*

Проблема психолого-педагогической готовности учителей начальной школы к инклюзивной деятельности имеет небольшую историю, но быстроразвивающуюся практику, диктующую вопросы и требующую их скорейшего решения. Сегодня исследователи в основном фокусируют внимание на понимании сути инклюзивного образования и тех предпосылок, которые обеспечивают его продвижение, но не могут решить проблемы его эффективности. С декабря 2016 г. дошкольное образование как первая ступень общего образования вместе с начальной школой получили государственные гарантии и стандарты инклюзивного образования. Вступили в силу специальный Федеральный государственный стандарт начального общего образования школьников с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Эта программа нового российского образования была предопределена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от

29.12.2012 г. № 273, который обязал ввести инклюзивное обучение детей по индивидуальным адаптированным основным общеобразовательным программам во всех школах РФ, соблюдать права семьи и ребенка с ОВЗ и инвалидностью на выбор той или иной формы обучения, в обязательном порядке получать профессиональные рекомендации общешкольного психолого-медико-педагогического консилиума по вопросам инклюзивного обучения своих детей. Согласно индивидуальным программам реабилитации дети могут обучаться как совместно с другими детьми, так и в отдельных сообществах и организациях [1-2].

Это закон для всех. Его нельзя трактовать с учетом возможностей конкретной школы. Он должен реализовываться полностью, так как здесь представлена государственная инклюзивная модель образования в аспектах инновационного социального подхода к принятию и пониманию лиц с ОВЗ и инвалидностью, согласно которому не только лифты, туалеты для детей-колясочников, особые ресурсные комнаты, пандусы решают данные проблемы, но и серьезные кадровые изменения, новые компетенции и новые сформированные психологические свойства и способности тех, кто будет в образовательной среде рядом с детьми.

В отечественной теории и практике психолого-педагогическая готовность к деятельности в системе инклюзивного образования – это мобилизация всех психофизиологических ресурсов и психолого-педагогических компетенций человека, обеспечивающая эффективное выполнение данной деятельности. Чаще всего в современной практике инклюзивных школ некоторая часть учительского корпуса имеет знания, умения и даже навыки работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ. Другие педагоги полны решимости и социальной ответственности работать в новой инклюзивной среде школы, но встает вопрос: почему обучение в начальных классах инклюзивных школ не стало доступным для всех детей с ОВЗ? Формирование позитивных установок и инклюзивных компетенций, преодоление профессиональных стереотипов в отношении инвалидности у учителей начальной школы являются главным условием реализации инклюзивного образования.

Определить содержательные характеристики компонентов психолого-педагогической готовности учителей начальной школы как одних из основных субъектов инклюзивного образования для всех – цель данной статьи.

Понятие «инклюзивное образование», новые обязанности педагогических работников, специальные условия нормативно были определены для нашей практики в 2012 г. в Федеральном законе «Об

образовании».

В России до принятия данного Закона уже существовала концепция адаптивной образовательной системы, разработанная Е.Ш. Ямбургом и направленная на создание условий для самостоятельного выбора каждой личностью своей стратегии поведения в образовании, способа существования с учётом своих индивидуально-психологических и физических особенностей, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человековедения. Е.Ш. Ямбург (1996 г.) в своей книге «Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация)» [7] описал опыт эффективного социального взаимодействия учащихся с разным уровнем развития в начальной школе. Разработчиком первой адаптивной образовательной системы была доказана эффективность совместного взаимодействия в процессе обучения нормативно здоровых детей и детей с задержкой психического развития и когнитивными нарушениями. Полученные результаты исследования в начальной школе показали динамику развития не более чем на один уровень, но уже и это означало, что ребенок с более низким уровнем развития включается в процесс совместного обучения и воспитания с учетом всех своих ресурсных и абилитационных возможностей через позитивное влияние более сильных младших школьников. Те же, в свою очередь, осознают, как на когнитивном, так и на эмоционально-нравственном уровнях, свою значимость, свое просоциальное поведение, что стимулирует у них мотивацию к гуманизму, альтруизму и достижениям. Еще одним плюсом адаптивной образовательной системы была вариативность образовательных программ: от коррекционно-развивающих до профильных ресурсных классов. Данное образование осуществлялось в классах малой комплектности со специальным психолого-педагогическим сопровождением (учителем начальной школы, ассистентом, тьютором). Таким образом, еще до принятия законодательных актов о специальном коррекционном и инклюзивном образовании в России существовала передовая подобная практика [7].

Отечественная наука сегодня обобщила данный опыт и продвинулась дальше. Флагманом в России стал Институт проблем инклюзивного образования МГППУ (Москва, 2009 г.) под руководством С.В. Алёхиной. Научные достижения опережают практику, однако внедрение новых методов, методик и технологий встречается с проблемой неготовности педагогических коллективов их использовать. Инклюзивное образование не стало обязательным. В каждом отдельном случае инклюзивное обучение - это большая

заслуга семьи ввести своих детей в инклюзивную образовательную среду для всех, исходя из интересов и возможностей ребенка, выбрав индивидуальную адаптированную образовательную программу и выстроив индивидуальный образовательный маршрут с перспективой адаптации в обществе.

Исследовательские программы С.В. Алёхиной определили следующие приоритеты инклюзивного обучения, создав основу для новых профессиональных компетенций учителей начальной школы: 1) ресоциализация детей на каждом этапе развития; 2) природосообразность потребностей и возможностей каждого ребенка для общего вектора развития; 3) непрерывность и преемственность инклюзивного обучения и воспитания; 4) приоритетное развитие навыков социального сотрудничества и коммуникативных компетенций детей с ОВЗ; 5) преодоление вынужденной изоляции семьи, имеющей ребенка с ОВЗ; 6) минимизация инвалидизации ребенка с ОВЗ и развитие возможностей его абилитации [3-5].

Методологической основой нашего исследования стали идеи о социальном равенстве как доминанте личностного развития человека выдающихся психологов России Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и др. Теоретическую основу исследования составили идеи образования для всех С.В. Алёхиной, Е.В. Ковалева, Н.Н. Малофеева и др. Выделилась специальная группа исследователей проблем динамики психолого-педагогической готовности учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и недостаточной сформированности на данном этапе их значимых профессиональных компетенций в области инклюзии: организационной, диагностической, коммуникативной, коррекционной, рефлексивной (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.Н. Ярская-Смирнова, С.В. Алёхина, И.В. Вачкова, И.Г. Россихина и др.). Итогами исследований стало понимание содержательных параметров установок педагогических кадров, продвигающих инклюзивные процессы в образовании.

В нашем исследовании определена структура психолого-педагогической готовности педагогов начального образования к работе в инклюзивной образовательной среде как компонентная и содержательно представлена ценностями, компетенциями, личностными свойствами и специальными способностями. В качестве содержательных характеристик компоненты рассмотрены с позиций современных научных достижений и практик: ценностный компонент включает формирование новой ценности – восприятие, понимание, отношение

к особым детям было выстроено как гуманное взамен медицинского натурального опосредованного; компонент компетенций определил знания, умения, навыки в работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ; компонент специальных способностей выделен шире и раскрывает творческий потенциал и способности учителей внедрять новые образцы инклюзивной практики во всех формах учебного взаимодействия; личностные свойства определили основу для формирования перспективного инклюзивного мышления и новой личности учителя [6]. По мнению Ф.М. Бородкина и В.Н. Ярской-Смирновой (2000 г.), которые первыми обратили внимание на проблему инклюзивного мышления педагога, необходимо формировать новый «социальный код» социального равенства и сплоченности современного общества в лице учителей [8]. Бесспорно, личность и инклюзивное мышление учителя начальной школы являются базовыми условиями в успешности данной деятельности. Можно развивать когнитивный компонент готовности к этой деятельности, корректировать эмоционально-волевой с помощью тренингов эмоциональной устойчивости и усиливать мотивационно-ценностный пониманием себя в инклюзии, но личностные проблемы восприятия особых детей учителем требуют долговременной работы: обучения, просвещения, терапии, консультирования с учетом фасилитативной и кадровой поддержки в лице новых специалистов школы – помощника учителя, методиста, ассистента учителя, тьютора на разных уровнях инклюзии.

Пока такой подход только обосновывается современной наукой и не реализуется на практике. Можно предположить, что среди проблем, которыми сопровождается процесс преобразования отечественной образовательной системы, особенно остро выделяются вопросы социально-психологического свойства как понимание принятия ребенка с особенностями развития. По мнению С.В. Алёхиной, у педагога обязательными качествами должны быть высокий уровень эмпатии, толерантности, социального интеллекта, а также просоциальные установки на отношение к детям и семье особого ребенка, сознательность, альтруизм, эмоциональная стабильность, оптимизм. Инклюзивная практика также требует рефлексивных умений постоянно анализировать результаты своей деятельности по освоению образовательной программы, проектированию индивидуальной траектории развития и воспитания ребенка с ОВЗ и инвалидностью; вносить постоянно коррективы в индивидуальный образовательный маршрут ребенка; быть гибкими при использовании новых форм обучения и воспитания [3-5].

Способами изучения в нашем исследовании стали опросы как зарекомендовавшие себя результативные методы исследования. Это были личные проблемные, ситуационные и экспертные вопросы. Темы опроса были актуальными и известными нашим респондентам. Вопросы были конкретными, логичными, без двусмысленности, профессиональными, на языке опрашиваемых (в Крыму используется 3 языка профессионального общения). Влияние эмоционально-оценочных стереотипов на принятие учителем ребенка с инвалидностью и ОВЗ никем не исследуется до сих пор.

Результаты исследования. Наша исследовательская программа (2019-2022 гг.) учитывала многочисленные факторы, которые до сих пор влияют на реализацию знаменитых 8-ми принципов Всемирной Саламанской Декларации (1994 г.), которые приняла Россия в 2012. Вот некоторые из них: 1) признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов, воспитанников и воспитателей; 2) признание, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 3) понимание, что все люди нуждаются друг в друге, в поддержке и дружбе ровесников и что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 4) создание «Школы для всех», где все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным [6].

На курсах повышения квалификации в августе 2021 г. учителям начальной школы (50 чел.) была предложена анкета отношения к продвижению инклюзии, расширяющая содержание мотивационного компонента психолого-педагогической готовности в аспектах восприятия и принятия детей с ОВЗ и инвалидностью как равноправных членов социума. Анкета включала 7 вопросов, отражающих отношение педагогов к 7-ми аспектам содержания инклюзии (таблица 1). Наше исследование стало продолжением ряда отечественных исследований в данной области [4; 8].

Таблица 1

**Отношение учителей начальной школы к продвижению инклюзии
(N=50чел./100%)**

№	Виды отношения	Позиция	Позиция
		принятия	непринятия
1.	Отношение к детям с ОВЗ и инвалидностью в реалиях обучения	100%	0%

2.	Отношение к ресурсным и абилитационным возможностям детей с ОВЗ и инвалидностью	50%	50%
3.	Понимание положительного взаимовлияния нормативно развивающихся сверстников и особых детей	96%	4%
4.	Осознание гуманной сущности ребенка с психофизическими нарушениями	96%	4%
5.	Отношение к материальным условиям инклюзии организации процесса обучения	20%	80%
6.	Отношение к новым кадрам инклюзии – тьюторам 3-х уровней	4%	96%
7.	Выраженное желание работать в условиях инклюзивного обучения	12%	88%

Подавляющее большинство респондентов (96%) придерживаются устоявшихся установок и моделей поведения, что может демонстрировать слабую выраженность адаптивности к условиям нового образовательного социума. По нашему мнению, этим обусловлено и то, что желание работать в условиях инклюзивного образования выразили лишь 12% - 6 педагогов из 50-ти.

Нами было рассмотрено несколько видов отношения к инклюзии и получены следующие результаты: 1) отношение как потребность только формируется в данной выборке и выражено слабо; 2) особые дети в зоне принятия, но чувства учителей амбивалентны по причине страхов инклюзии; 3) ценностное отношение выражено, так как уже есть положительный опыт данной деятельности; 4) нравственное отношение присутствует и ярко выражено. Итак, идет формирование личности учителя, его компетенций, способностей, и усиливается ценностный потенциал. При этом основные принципы включающего образования (доступность школы и равенство на получение образования для детей всех категорий, учет их индивидуальных возможностей и т.д.) отметили лишь 1/5 участников опроса – 10 педагогов из 50-ти. В целом виды отношений подчеркнули преобладание отрицательного социального фона восприятия проблем инклюзии в школе над формирующимся субъективно-нравственным стремлением работать в инклюзивной среде и выраженность отрицательных оценок процесса кадрового, материального и научно-методического реформирования школ. Специалисты образования, безусловно, переживают за свою деятельность, так как она для них значима и ответственна, устойчива и длительна во времени, затрагивает их базовые потребности, формирует

новые установки, отражается на имидже и восприятии нового профессионального мира. Данный феномен необходимо исследовать, потому что содержательные характеристики психолого-педагогической готовности учителей начальной школы на каждом этапе имеют свои доминанты. Сегодня это связано со способностью учителя руководить своими профессиональными стереотипами, правильно позиционировать, принимая и понимая особого ребенка и его семью.

Собственный уровень методической подготовленности к работе с этими детьми учителя начальной школы тоже считают недостаточным (таблица 2).

Таблица 2

Самооценка педагогической готовности к работе с особыми детьми у учителей начальной школы (N=50чел./100%)

№	Анализ ответов на поставленные вопросы через содержательные характеристики педагогической готовности к работе с особыми детьми	Самооценка по 5-балльной системе	Количество учителей %
1	Знания приемов и методов коррекционно-педагогической работы	5	12%
2	Знания приемов и методов инклюзивного образования	5	12%
3	Потребность в дополнительных знаниях в области коррекционной педагогики и специальной психологии	3	88%
4	Методическое сопровождение класса, где учится ребенок с ОВЗ	3	88%
5	Образовательная организация, в которой они работают, не готова обеспечить методические условия для обучения детей с ОВЗ	3	50%
6	Методически сложной для работы считают категорию детей с умственной отсталостью	3	40%
7	Методически неготовыми для работы считают категорию детей с ранним детским аутизмом	2	78%

Результаты опроса показали, что большинство учителей начальной школы находятся в собственной методической изоляции, поэтому оценили свои знания в области инклюзивного образования очень низко. В своих знаниях и умениях уверены 12%. Высокую потребность в специальной подготовке с особыми детьми высказали 44 педагога из 50-ти. При этом основные принципы включающего образования

(доступность обучения, равные возможности получения образования для детей всех категорий, учет индивидуальных возможностей и т.д.) заметили и выделили лишь 50% опрошенных (25 учителей). Анализ ответов на блок вопросов, предназначенный для оценки мотивационного компонента готовности, свидетельствует о низком уровне мотивации педагогов к работе в условиях инклюзивной школы.

Несмотря на то, что 78% респондентов считают, что работа с детьми с ОВЗ благоприятно повлияет на их личностное и профессиональное развитие, но работать в классе, где учится ребенок с ОВЗ, согласились бы лишь 22%, в то время как 78% опрошенных педагогов ответили отрицательно; 88% указали на недостаточное методическое сопровождение учебных классов начальной школы, назвав это одной из трудностей работы с детьми с ОВЗ.

Результаты опроса также показали, что готовность педагогов к работе с различными категориями детей с ОВЗ не одинакова: большую тревогу вызывает у них категория детей с умственной отсталостью (40%) и с нарушениями эмоционально-волевой сферы, в том числе с ранним детским аутизмом (78%). Детей с нарушениями опорно-двигательных функций как наименее предпочтительную для работы категорию выбрали еще 12% педагогов.

Затем нами была проанализирована традиционная модель изучения компонентов психолого-педагогической готовности к инклюзивной деятельности с учетом диагностического комплекса, используемого в общеобразовательных учреждениях. Были предложены следующие методики (таблица 3) как пакет диагностической сессии в декабре 2021 г. с участием 50 учителей начальной школы 5 школ г. Севастополь: 1) «Методика диагностики уровней эмпатических способностей» В.В. Бойко для оценки эмоционально-волевого компонента; 2) «Методика «Интолерантность -толерантность» Л.Г. Почебут для исследования особенностей личностного компонента; 3) «Тест социального интеллекта» Гилфорда для изучения особенностей социального интеллекта; 4) «Факторный личностный опросник» Кеттелла (16 РБ) для выявления профессионально значимых качеств, необходимых для работы в инклюзивном образовательном учреждении; 5) «Методика диагностики социально-психологической установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потёмкиной для оценки просоциальной установки.

Таблица 3

**Показатели риска для каждого компонента
психолого-педагогической готовности с учетом
предложенной нами расширенной модели готовности к
инклюзии, N=50 чел./100%**

№	Показатели компонентов психолого-педагогической готовности, выявленные по вышеуказанным методикам	Кол-во/% выраженности	Показатели риска
11.	Высокий уровень развития эмпатии	100%	Не выявлены
22.	Высокий уровень толерантности	100%	Не выявлены
33.	Высокий уровень социального интеллекта	100%	Не выявлены
44.	Профессионально значимые качества: толерантное отношение к людям Эмпатическое принятие ребенка с ОВЗ Эмоциональная стабильность Оптимизм	100% 26% 24% 26%	Не выявлены Выявлены Выявлены Выявлены
55.	Просоциальные установки на отношение Альтруизм	60% 100%	Выявлены Не выявлены

В целом, опрошенные педагоги в современных условиях признания адаптированных программ для детей с особыми потребностями образования высоко оценивают свои способности к инклюзии на уровне эмпатии, социального интеллекта, альтруизма, личностных качеств (100%), но результаты резко разнятся при наличии фактора отношения к детям с ОВЗ, и меняется картина выраженности профессионально значимых качеств.

Выявленные в ходе исследования особенности психологической

готовности учителей начальной школы к инклюзивной деятельности свидетельствуют о существующем противоречии между показателями «я знаю и буду делать» и показателями «я знаю и делаю». В целом можно диагностировать по выявленным фактам недостаточный уровень сформированности у педагогов профессионально значимых умений и присутствие страхов, что и выражается в показателях отношения к особым детям и социального оптимизма.

Педагоги испытывают недостаток знаний в области специальной психологии и педагогики, что, вероятно, отражается на отношении к педагогической работе с различными категориями детей с ОВЗ. Многие учителя начальной школы считают, что подобный опыт был бы полезен для них как в личностном, так и профессиональном плане, но при этом полагают, что образовательная организация, в которой они работают, не имеет условий для организации полноценного психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ. Таким образом, уровень психолого-педагогической готовности педагогов общеобразовательных учреждений к профессиональной деятельности в условиях инклюзии остается достаточно низким.

Экспертная часть включала оценки, собранные среди 44-х педагогов-психологов г. Севастополь (августовской совещание 2021 г.), которые выделили 3 тенденции, характеризующие условия продвижения инклюзии в начальной школе:

1. В настоящее время из-за влияния многочисленных факторов, таких как биогенные, социогенные и психогенные, все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении (за год число таких детей в начальной школе Севастополя увеличилось в 3-4 раза, цифры разнятся от 2-х до 8-ми).

2. Дети со сложными особенностями развития в основном получают образование на дому или в специальных школах-интернатах, специальных (коррекционных) учебных заведениях. По данным Департамента образования на 01.09.2019 г. получали образование в 60 школах г. Севастополь 629 детей; по данным общественной организации родителей детей с инвалидностью «Особые дети» детей с инвалидностью и ОВЗ в городе 6945 на 01.05.2022 г.

3. Уровень профессиональных компетенций педагогического коллектива очень низкий: 100% респондентов указали на то, что не актуализируются вопросы о возможностях обучения детей с ОВЗ и инвалидностью; 50% подтвердили, что примерные адаптированные программы носят общий характер и не учитывают многообразие учебного

процесса; нехватка специалистов в целом (100% респондентов указали это как проблему); профессиональный тьюторский корпус отсутствует (92%); недостаток материальных и научно-методических ресурсов для работы с детьми с РАС, НОДА, синдромом Дауна, задержкой психического развития, нарушениями зрения, слуха (20%); сильное сопротивление родителей здоровых детей (92%); недостаток рабочего времени у профессионалов-медиков для участия в заседаниях консилиумов школ (92%) и т.д.

Выводы. Учителя начальной школы показали два уровня реальной сформированности психолого-педагогической готовности к работе в системе инклюзивного образования: высокий («я думаю»), невысокий («я делаю»), что проявляется в недостаточной выраженности умений и навыков работы с данными детьми. Однако когнитивный и эмоциональный компоненты оказались более чувствительными к развитию и принятию инклюзивных процессов и детей с ОВЗ. Здесь наблюдается проблемность настоящего, но и стабильная положительная динамика для будущего. В значительной степени когнитивный компонент формируется под воздействием благоприятных факторов внешней среды, а другие компоненты формируются только под воздействием специальной учебной подготовки и практики.

Рекомендации для программ повышения квалификации:

1. Творческое сотрудничество на занятиях в диаде учитель начальной школы - модератор (организатор продуктивной коммуникации всех специалистов и специалист в области альтернативной коммуникации детей с ОВЗ) - позволит эффективно сформировать психолого-педагогическую готовность к работе в системе инклюзивного образования.

2. Процесс формирования психолого-педагогической готовности к работе в системе инклюзивного образования будет эффективен, если формирующая программа будет организована в единстве трех взаимосвязанных этапов: первый этап - формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга «Индивидуальный маршрут преподавателя по принятию ребенка»; второй этап - формирование когнитивного компонента на основе элективного курса «Психолого-педагогическое сопровождение особых детей»; третий этап - закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств, необходимых для психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии в инклюзивной школе под руководством супервизора инклюзии

«Открытые встречи: лучший опыт».

3. Разработка подпрограммы работы с родителями по принятию своего ребенка с ОВЗ и других детей «Социальный круг поддержки».

4. Изучение опыта ГПИ по реализации программ психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ на социальных площадках Крыма (г. Щёлково, март 2020 г.) и Севастополя (СРОО «Дом Солнца», СРОО «Особые дети», сентябрь-май 2021-2022 гг.).

Наше исследовательская работа имеет много общего с исследованиями С.В. Алёхиной, И.И. Бурлаковой, Л.В. Голубевой, но и есть специфика, которая отмечена нами: когнитивный и эмоциональный компоненты психолого-педагогической готовности к инклюзии учителей начальной школы остаются более чувствительными к развитию и принятию инклюзивных процессов и детей с ОВЗ.

Таким образом, эффективность внедрения инклюзивных процессов в систему российского образования в значительной степени зависит от уровня как профессиональной, так и психолого-педагогической готовности участников образовательного процесса. В свете этого формирование готовности педагогов к эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзии должно представлять собой долгосрочную стратегию, включающую, в том числе, комплекс мероприятий, направленных на формирование необходимых личностных и профессиональных качеств у всех участников образовательного процесса начальной школы.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 (с изм. на 30 дек. 2021 г.) (ред., действующая с 1 марта 2022 г.). [Электронный ресурс] // Дост. <https://docs.cntd.ru/document/902389617>.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 дек. 2014 г. № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». [Электронный ресурс] // Дост. <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffd35693b932846/>.
3. Алёхина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. 19. - № 1. - С. 5-16.
4. Алёхина С.В. Силантьева Т.А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании / С.В. Алёхина, Т.А. Силантьева. [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. - 2014. - Т.3. - №3. - С. 5-15.
5. Алёхина С.В. Подготовка педагогический кадров для инклюзивного образования / С.В. Алёхина // Педагогический ж-л. - 2013. - № 1 (44). - С. 26-32.
6. Бессонова Т.И. Социально-психологические программы и проекты инклюзивного образования в мире: Учебно-метод. пос. / Т.И. Бессонова. - Севастополь: Рибэст, 2013. - 51 с.

7. Ямбург Е.Ш. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е.Ш. Ямбург. - М.: Новая школа, 1996. - 352 с.
8. Ярская В.Н. Инклюзия - новый код социального равенства / В.Н. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сб. научных ст. и научно-метод. материалов. - Саратов: СГУ, 2008. - С. 11-16.

Авторы публикации

Бессонова Татьяна Ивановна, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия. E-mail: tibessonova@mail.ru.

Пароньянц Ирина Владимировна, ст. преподаватель кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия. E-mail: benedik72@mail.ru.

CONTENT CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Bessonova T., Candidate of Psychology, Associate Professor, the Department of Psychology, Institute of Humanities and Pedagogics, the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Sevastopol, Russia. E-mail: tibessonova @ mail.ru.

Paronyants I., Senior Lecturer, Department of Psychology, Institute of Humanities and Pedagogics, the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Sevastopol, Russia. E-mail: benedik72@mail.ru.

***Abstract.** The article deals with the problem of the features of the psychological and pedagogical readiness of elementary school teams to work in an inclusive educational environment. In this study, it includes a high level of tolerance, empathy, social intelligence, as well as prosocial attitudes, altruism, emotional stability, conscientiousness, and optimism. According to the results of the study, both a high level of these psychological properties and abilities were identified, as well as unformed significant professional inclusive competencies at the cognitive level of perception of oneself in the profession.*

***Key words:** inclusive educational environment, the formation of psychological properties, the ability to include, professional competencies in the field of inclusion.*

References

1. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (as amended on December 30, 2021 № 472-FZ).
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 № 1599 «On approval of the federal state educational standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities)».
3. Alekhina S. Principles of inclusion in the context of changes in educational practice // Psychological science and education - 2014. - V. 19. - №. 1. - P. 5-16.
4. Alekhina S., Silantjeva T. Teacher support in inclusive education // Modern foreign psychology. - 2014. - V. 3. - № 3. - P. 5-15.

5. Alekhina S. Training of pedagogical staff for inclusive education // Pedagogical journal. - 2013. - № 1 (44). - P. 26-32.
6. Bessonova T. Socio-psychological programs and projects of inclusive education in the world: teaching aid. - Sevastopol: Ribest, 2013. - 51 p.
7. Yamburg E. School for all: an adaptive model (theoretical foundations and practical implementation). - M.: New School, 1996. - 352 p.
8. Yarskaya V. Inclusion - a new code of social equality // Education for all: policy and practice of inclusion / Collection of scientific articles and scientific and methodological materials. - Saratov: SGU, 2008. - P. 11-16.

Дата поступления: 02.11.2022.

ЖЕНСКОЕ ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ (Часть I)

Т.Ф. Сулейманов¹, Л.В. Абдрафикова², А.А. Клыш³

¹ Уфимская Епархия Башкортостанской Митрополии РПЦ МП.

² МБОУ «Школа № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Уфа, Республика Башкортостан

³ Институт Права Башкирского государственного университета

***Аннотация.** В данной работе авторы обращаются к исследованию духовно-нравственных традиций в отечественном образовании и воспитании существовавших в дореволюционной России, на примере Уфимского епархиального женского училища, целей и задач учебного процесса. Для достижения поставленной цели осуществляется анализ нормативно-правовых актов, среди которых особое внимание уделено Уставу епархиального женского училища 1868 г., определившему их социально-правовой статус и дальнейшую эволюцию женского среднего религиозного образования. Названный документ регламентировал весь учебно-воспитательный процесс – условия зачисления, обязательный перечень изучаемых предметов, количество учебного времени по каждой из изучаемых учебных дисциплин и т.д.*

***Ключевые слова:** духовность, образование, воспитание, женское духовное образование, епархиальное духовное училище, Святейший Синод.*

«Религиозное образование должно составлять первый предмет нравственного воспитания девиц. Христианские обязанности нашего Богопочтения в духе веры, упования и любви с ранних лет должны быть насаждаемы в их юных сердцах, как основания истинного благочестия, дабы они, в детстве еще, научились искать себе помощи, утешения и высших душевных наслаждений в молитвенном излиянии души пред Богом и в покорности Его Святой воле».
(Из Инструкции начальницам женских учебных заведений от 28.06.1847 г.)
«Православная духовность – это опыт жизни во Христе, атмосфера нового человека, возрожденного благодатью Божией...».
Митрополит Иерофей (Влахос)

«Училища ... имеют одну цель - сообщить ученицам то религиозное, нравственное и умственное образование, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей матери семейства».
(Из Положения о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения от 30 мая 1858 г.)
«Нравственное воспитание в училище имеет целью своею утверждение воспитанниц в истинном благочестии и правильное развитие характера, соответственно их будущему назначению».
(Из Устава епархиальных женских училищ)

Актуальность данной работы детерминирована особой ролью и значением системы образования в жизнедеятельности государства и общества, от нее зависит «не только успешность конкретной педагогической деятельности, но и ... благосостояние и нравственность целых государств..., формирование ... высоких нравственных качеств: любви к Богу; к Родине, уважения к старшим, честности и правдивости, дисциплинированности и добросовестного отношения к своим обязанностям, бережного отношения к вещам, трудолюбия, любви к природе и умения воспринимать ее красоту...» [25].

Система образования является одним из стержневых элементов социальной системы, предопределяет будущее как отдельно взятого человека, так и всего социума. Она, как известно, является необходимым условием подготовки человека к жизни и труду, выступает как основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею; является фундаментом развития культуры, той основой, которая обуславливает жизнь всего социума, во всем многообразии сторон его жизни [32].

Как известно, Россия, еще в 2003 г. присоединилась к Болонскому процессу - двухступенчатой (бакалавриат и магистратура) системе подготовки в высших учебных заведениях, и полный переход был осуществлен лишь в 2011 г., а уже 6 июня 2022 г. было заявлено о выходе российских вузов из названной системы. Это говорит нам о том, что довольно длительное время российская система образования ориентировалась на западноевропейские стандарты. Но в настоящее время со всей очевидностью встала проблема поиска наиболее оптимальных форм, методов и принципов организации учебного процесса во всей совокупности институтов образования, отвечающих требованиям времени. Несомненно, что для успешного решения

задач, поставленных перед всей системой образования, необходимо использовать уже имеющийся исторический опыт, соответствующие исторические традиции, которые, как известно, были заложены еще в дореволюционной России, в том числе и в духовных учебных заведениях.

Говоря об актуальности названной темы, нельзя не привести мысль Святейшего Патриарха Кирилла, которую он высказал в своем докладе на совещании ректоров духовных учебных заведений 13.11.2009 г., согласно которой обращение к историческому опыту в системе образования крайне востребовано, потому что он позволяет понять, что было сделано предшествующими поколениями, и особенно в сравнительно недавнее время – до Октября 1917 г. Анализ того, что представляла собой система образования царской России, вне всякого сомнения «поможет нам лучше понять, куда следует двигаться» [12].

Этот же тезис, но много позже (после того, как Россия оказалась вне Болонской системы) повторил председатель Государственной Думы В. Володин, и при этом сделал акцент на том, что система высшего образования в России должна вбирать в себя лучшие практики образования, существовавшие в дореволюционный период российской истории, т.е. лучшее в системе образования царской России обязательно использовать и с учетом исторических реалий настоящего времени развивать [7].

В настоящее время, когда особое внимание уделяется патриотическому воспитанию [44], со всей очевидностью ставится вопрос об изучении и использовании духовно-нравственных традиций дореволюционного отечественного образования и воспитания, в которых особо культивировалась любовь к Отчизне, и она была одной из ключевых ценностей, где понятия «Родина» и «вера» были нераздельны.

Мы полагаем, что, обращаясь к опыту организации системы образования и воспитания недавнего прошлого, он будет несомненно востребован, в том числе и в системе духовных учебных заведений, среди которых епархиальные женские училища занимали особое место.

Говоря о духовном образовании, необходимо указать на тот факт, что оно по существу было первичным по отношению к светскому как по времени возникновения, так по своей значимости в эволюции системы образования, а также и в культурно-историческом развитии.

Несмотря на то, что данная проблема освящалась в целом ряде научных работ - от общих работ по истории Русской Православной Церкви [19; 28; 40], где вопросу духовного образования были посвящены соответствующие разделы, отдельных монографий [3; 26; 51, диссертаци-

ционных исследований [1; 35; 52; 54], научных статей [4; 11; 13; 47; 21; 24] конкретно по вопросам епархиального женского образования, она по-прежнему привлекает к себе внимание исследователей, и по настоящее время существует масса лакун, которые необходимо освящать, особенно на уровне отдельных губерний Российской империи.

В нашей работе используются сравнительные и количественные методы обработки статистических данных, которые нашли свое отражение в Уфимских епархиальных ведомостях, которые позволили нам предельно точно воспроизвести количество учащихся, преподавателей в женском епархиальном училище, их положение - материальное обеспечение, т.е. размер платы за учебу в стенах Уфимского женского духовного училища.

Помимо этого, мы осуществили сравнение Устава женских духовных училищ и «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения», которое показало нам, что упомянутые нормативно-правовые акты, нацеленные на регуляцию учебного процесса, никаких принципиальных отличий не имеет и также преследовало цель подготовки учителей как для системы уездных учебных заведений, так и домашних учительниц.

Мы убеждены в том, что наш труд позволит в большей степени выявить особенности организации епархиального женского образования на местах - на уровне отдельных губерний Российской империи, в частности в Уфимской епархии (она по границам целиком и полностью совпадала с административно-территориальными границами Уфимской губернии), а это, в свою очередь, позволит реконструировать всю систему в ее динамике.

Православно-христианская образовательно-воспитательная концепция строилась на религиозно-нравственной основе всего учебного процесса, и при этом в обязательном порядке учитывались такие особенности, как: национальные, личностные - социально-психологические, гендерные (при организации женских учебных заведений, в том числе и епархиальных женских училищ).

Обращаясь к данной теме, нам прежде всего необходимо определиться с используемыми нами понятиями: духовность, православная духовность, образование, духовное образование, воспитание, женское духовное образование.

В первую очередь нам необходимо обратиться к понятию «духовность», которое имеет весьма важное значение для нашего исследования, а потому ему будет уделено особое внимание в силу

того, что мы будем использовать его во взаимосвязи с духовным воспитанием и духовным образованием, что являлось стержневым элементом учебного процесса, его основной задачей и целью во всей системе учебных учреждений Православной Церкви России (до 1917 г.), так и в современных учебных заведениях РПЦ. Также считаем должным отметить тот факт, что в основной массе современных научных работ по данной теме: «Духовное образование в дореволюционной России» исследователи практически не уделяют этому никакого внимания, что, на наш взгляд, является недопустимым, ибо упускается главное, т.е. то, что определяло цели и задачи всей системы духовных учебных заведений.

В справочной научной литературе указывается, что термин «духовность» происходит от «(греч. Πνευματικότητα, ивр. רוּחָנוּת, лат. Spiritualitas, англ. Spirituality) и означает абстрактное существительное [16] к слову «дух» и означает движение воздуха, признаки дыхания, носителя жизни».

В настоящее время термин «дух» имеет следующие значения:

- 1) сознание, мышление, психические способности, начало, определяющее поведение;
- 2) некая внутренняя, моральная сила;
- 3) в религии и мифологии: бесплотное сверхъестественное существо [10].

Мы должны отметить то обстоятельство, что в настоящее время понятие «духовность» имеет толкование философское, психологическое и религиозное.

В зарубежной справочной литературе, в частности, в Вестминстерском словаре теологических терминов, духовность понимается прежде всего как духовное бытие [15].

В современной российской научной мысли понятие «духовность» имеет толкование с точки зрения философской, психологической и религиозной.

Философская трактовка данного понятия нашла свое отражение Краткой философской энциклопедии, где указывается, что термин «дух» происходит от латинского «spiritus» и греческого «pneuma», что буквально означает движущийся воздух, дуновение, дыхание (как носитель жизни); ...сама жизнь (Гете: Ибо жизнь – это любовь, а жизнь жизни – дух); сущность Бога: «Бог есть дух»; сама внутренняя сущность земли или мира [20, с. 146].

Акцентируем внимание на то, что в приведенном нами философском понимании имеет место и трактовка духа как сущности

Бога.

Большой психологический словарь в части, касающейся понятий «дух», «духовность», дает нам такую дефиницию, согласно которой это прежде всего поиск, практическая деятельность, которая сопряжена с опытом и служит необходимым условием для преобразования своей собственной природы, стремлением к постижению истины и самоопределению. Точнее, духовность - духовно-практическая и духовно-творческая деятельность, связанная с самосозиданием [14].

Данное определение «духовность», имеющееся в психологии, дополняется еще и тем, что это наивысший уровень развития и самоконтроля личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности [17].

В современной христианской психологии отмечается, что понятие «дух» вмещает в себя не только отождествление с Богом, но и множество других совершенно самостоятельных понятий и категорий:

Дух - Бог как бестелесное личностное существо.

Дух - ангел (Пс.103:4).

Дух - человеческая душа; душа почившего человека.

Дух - высшая познавательная сила человеческой души, посредством которой человек познает Бога и духовный мир.

Дух - сила внутренней устремленности или настроенности на что-либо.

Дух - нрав, характер ... человека.

Дух - настрой или настроенность сил души (пример: воинственный дух).

Дух - суть (пример: дух произведения, дух эпохи, времени и т.д.).

Дух - побуждающая сила и энергия к действию (им руководил бунтарский дух и т.д.) [53].

Религиозная - православно-христианская трактовка понятий «дух» и «духовность», на наш взгляд, достаточно полно отражена в русской религиозно-философской мысли, но в данной работе не представляется возможным в полной мере охватить всю палитру имеющихся точек зрения в части того, что есть «дух» и «духовность», а потому мы приведем лишь те, в которых данные понятия освящены предельно лаконично и полно.

В первую очередь обратимся к точке зрения И.А. Ильина, который в своем труде «О духовности инстинкта», в части, касающейся понятия «дух», писал: «Говоря о духовности или о духе, не следует представлять

себе какую-то непроглядную метафизику или запутанно-непостижимую философию.

Дух есть нечто, что каждый из нас не раз переживал в своем опыте и что нам всем доступно; но только один переживал духовные состояния и содержания с радостным наслаждением, другой – с холодным безразличием, третий – с отвращением или даже со злобой.

Дух не есть ни привидение, ни иллюзия. Он есть подлинная реальность, и притом драгоценная реальность, – самая драгоценная из всех» [18].

Далее он также поясняет: «Дух есть «воздух» и «хлеб» человеческой жизни, ибо человек задыхается и изнемогает без него.

Дух есть дыхание Божие в природе и в человеке; сокровенный, внутренний свет во всех сущих вещах; начало, во всем животворящее, осмысливающее и очистительное. Он освящает Жизнь, чтобы она не превратилась в мертвую, невыносимую пустыню, в хаос пыли и в вихрь злобы; но он же сообщает всему сущему силу, необходимую для того, чтобы приобщиться духу и стать духовным. А это и есть самое важное в воспитании» [18].

А в работе «Путь духовного обновления» он характеризует дух еще и как силу «самоопределения к лучшему» [38, с. 48], той силою, «которая имеет дар усилить себя и преодолеть в себе то, что отвергается; дух имеет силу и власть создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни. Ему присуща способность внутренне освобождать себя, ему доступно самоусиление и самоопределение к благу» [38, с. 48].

Духовность же им определяется способностью «внимать дыханию и зову Божию, и в любви сострадательной, и в любви патриотически-жертвенной, и в совестном акте, и в чувстве справедливости, и в способности наслаждаться красотой природы и искусства, и в проявлениях собственного достоинства, правосознания и деликатности» [36, с. 91].

Особый интерес представляет точка зрения Н.А. Бердяева о том, что есть «дух» и «духовность», который в своей работе «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого», в главе IX «Духовность», о понятии «дух» и «духовность» писал: «Дух не есть субстанция. Дух есть не только иная реальность, чем реальность природного мира, но и реальность в другом смысле. Дух есть свобода и свободная энергия, прорывающаяся в природный и исторический мир. Необходимо утверждать относительную правду дуализма, без которого

не понятна независимость духовной жизни. Но это не есть дуализм духа и материи, или души и тела. Это есть прежде всего дуализм свободы и необходимости. Дух есть свобода, а не природа. Дух есть не составная часть человеческой природы, а есть высшая качественная ценность» [6].

А в работе «Философия свободного духа» он дополняет свое суждение о том, что есть «дух» следующим: «... дух есть лишь в действии Божией благодати, а это значит, что есть лишь Божий Дух...»

Дух не есть субстанция, не есть объективно-предметная реальность в ряду других. Дух есть жизнь, опыт, судьба» [5, с. 25].

И он убежден в том, что «завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни. Но духовность нужно шире понимать, чем обыкновенно понимают. Духовность нужна и для борьбы, которую ведет человек в мире. Без духовности нельзя нести жертвы и совершать подвига» [6].

Он акцентировал внимание на том, что «духовная сила есть в человеке изначально и не человеческая только, но богочеловеческая... Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку» [6].

Архиепископ Аверкий (Таушев) в своей работе «Духовность» и «душевность», разбирая сущность данных понятий, обращается к мнению епископа Феофана (Вышенского), который, отвечая на вопрос: что же это за дух и каковы его проявления?, дал такой ответ: Дух - это сила от Бога «исшедшая, ведающая Бога, ищет Бога и в Нем одном находит покой. Неким духовным сокровенным чутьем удостоверившись в своем исхождении от Бога, он чувствует свою полную от Него зависимость и сознает себя обязанным всячески угождать Ему и жить только для Него и Им («Что есть духовная жизнь»))» [2].

Святитель Феофан Затворник в своей работе «Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться», обращаясь к данному вопросу, писал: «В каждом человеке есть дух – высшая сторона человеческой жизни, сила, влекущая его от видимого к невидимому, от временного к вечному, от твари к Творцу, характеризующая человека и отличающая его от всех других живых тварей наземных. Можно сию силу ослаблять в разных степенях, можно криво истолковывать ее требования, но совсем ее заглушить или истребить нельзя. Она неотъемлемая принадлежность нашего человеческого естества» [41].

И далее он излагает свое видение того, как проявляется дух в человеке, и в связи с этим пишет:

Каковы же проявления духа в человеке? Как и в чем они

выражаются? Наставник духовной жизни епископ Феофан указывает нам три таковых проявления:

- 1) страх Божий;
- 2) совесть;
- 3) жажда Бога.

1. «Все люди, на каких бы они степенях развития ни стояли, – говорит епископ Феофан, – знают, что есть Верховное Существо Бог, который все сотворил, все содержит, всем управляет, что и они во всем от Него зависят, и Ему угождать должны, что Он есть Судия и Мздовоздаятель всякому по делам его. Таков естественный символ веры, в духе написанный. Исповедуя его, дух благоговенствует пред Богом и исполнен страха Божия.

2. Сознывая себя обязанным угождать Богу, дух не знал бы, как удовлетворить сей обязанности, если бы не руководила его в сем совесть. «Совесть указывает человеку, что право и что неправо, что угодно Богу и что не угодно, что должно и что не должно делать». Но совесть не только указывает должное, причем «за исполнение награждает утешением, а за неисполнение наказывает угрызением. Совесть есть законодатель, блюститель закона, судия и воздаятель». Недаром народ называет совесть «голосом Божиим» в душе человека.

3. Духу свойственно искать Бога, стремиться к соединению с Богом, жаждать Бога. Ничем тварным и земным дух удовлетвориться не может. Кто бы сколько ни имел земных благ, ему все кажется мало, все хочется чего-то большего. Эта вечная неудовлетворенность, всегдашнее недовольство показывает, что у нашего духа есть стремление к чему-то высшему, идеальному, как говорят, а потому ничто земное этого высшего и идеального заменить не может, и душа человека мается, не находя себе покоя. Только в Боге, в живом общении с Ним человек находит себе полное удовлетворение и успокаивается, приобретая высшее – благодушный мир и спокойствие» [41].

Исходя из вышеприведенных свойств духа, они и проявляются в человеке.

Митрополит Иерофей (Влахос) в своей работе «Православная духовность» достаточно точно указывает нам на то, что существительное «духовность» (пневматикотис) происходит от прилагательного «духовный» (пневматикос)», и, следовательно, духовность – это прежде указание на качественное состояние человека [27].

Духовный человек, согласно его убеждению, – это тот, «кто обогащен Святым Духом» [27], «новый человек», возрожденный благодатью

Всесвятого Духа» [27] и потому называется духовным» [27].

Исходя из того, что мы в нашей работе исследуем деятельность Уфимского епархиального женского училища, то, как мы считаем, необходимо кратко сказать и том, что есть «православная духовность», о которой мы будем далее говорить, для чего мы вновь обратимся к суждению митрополита Иерофея (Влахоса). Он в упомянутой нами работе конкретизирует понятие «православная духовность» (исходя из вышеприведенного суждения о человеке духовном) следующим: «православная духовность – это опыт жизни во Христе, атмосфера нового человека, возрожденного благодатью Божией», и далее приводит основные характерные черты православной духовности...

Прежде всего, - на его взгляд, - она христоцентрична, поскольку Христос – единственное «средство исцеления» людей в силу ипостасного соединения Божественной и человеческой природы в Его Личности.

Во-вторых, православная духовность триадоцентрична, поскольку Христос всегда соединен с Отцом и Святым Духом. Все Таинства совершаются во имя Троицею Бога. Христос есть Глава Церкви и не мыслится вне ее. Следовательно, православная духовность церковноцентрична, ибо только в Церкви мы можем прийти к общению со Христом.

Наконец, ... православная духовность невозможна без Таинств и подвижнической жизни» [27].

В данной работе мы не будем достаточно подробно рассматривать различные трактовки того, что следует понимать под понятием «образование», так как ранее в одной из своих работ достаточно подробно осветили данный вопрос [45].

В настоящей статье мы лишь отметим, что в научной литературе, и в частности в работе митрополита Уфимского и Стерлитамакского Никона «Эволюция православного образования в России: краткий обзор», указывается на то, что «само понятие «образование» было введено в научный оборот в XIX веке швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.), а в России впервые употреблено в работах отечественного просветителя Н.И. Новикова (1744-1818 гг.). В то время оно соответствовало немецкому слову «Bildung» и подразумевало «формирование образа» человека, «духовного или телесного» [цит. по: 29, с. 17].

За основу того, что следует понимать под образованием, мы возьмем то определение, которое зафиксировано в Образовательной концепции Русской Православной Церкви, согласно которому – это

«педагогически направленный процесс обучения и воспитания; оно взаимосвязано с термином «образ». Последнее обстоятельство отражено как в русском, так и в древних классических языках (греч. $\mu\omicron\rho\phi\omega\sigma\iota\varsigma$, лат. *formatio*).

Христианское учение о сотворении человека по образу и подобию божественному (Быт. 1, 27) указывает на призвание человека уподобиться Богу по благодати, по духовному совершенству в Сыне Его» [30].

Е. Горячев, обращаясь к проблеме образования, также указывает на то, что термин «образование» «своими этимологическими корнями уходит в библейское представление о знании как о части божественного замысла о человеке. Образование – это часть божественного замысла» [9].

Исходя из этого и определяется целесообразность образования в духовной сфере, которое ставит задачу – направление пути, по которому следуя, человек может достичь строительства в себе первоначального образа Бога, утраченного в грехопадении. Воссоздавая в себе духовную красоту образа Бога, человек все направляет к этой цели, все усилия сосредоточивает на исследовании творений святости, нравов и основ христианской жизнедеятельности, оснований истинной молитвы, принципов духовного руководства, на пути спасения [30].

Существовавшая дореволюционная система православного духовного образования представляла собой целенаправленный, организационно-оформленный, богословски обоснованный процесс обучения и воспитания на религиозной мировоззренческой основе и при непосредственном участии религиозного учебного заведения (имеющего определенный правовой статус, закрепленный соответствующим нормативно-правовым актом - Уставом, указывающим на его право заниматься учебным процессом).

Таким образом, духовное образование - это система, нацеленная на образование Духом Святым и восстановление образа Божиего в человеке, т.е., по лаконичному и точному определению Б.П. Вышеславцева, - нахождения Бога в себе и себя в Боге [8, с. 273].

Говоря о системе духовного образования, нельзя не отметить того факта, что оно сопряжено с процессом воспитания, для которого характерно утверждение православно-христианских религиозно-нравственных понятий, которые надлежит воспринять воспитанникам.

Обращаясь к этимологии термина «воспитание», отметим, что «в латинском (*educatio*) и немецком (*Erziehung*) словах, обозначающих

это понятие, мы находим корень, общий с глаголами «вести», «тянуть» (ducere, ziehen); в русском слове корень общий с глаголом «питать», что, на наш взгляд, гораздо точнее [42].

По отношению к человеку процесс воспитания определяется как «преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле... По учению Спасителя, воспитание есть необходимое следствие божественного происхождения души человека: душа должна быть развиваема, потому что она по своему высокому происхождению в высшей степени достойна развития, и оставлять ее в темноте и невежестве есть тяжкий грех» [42].

Рассматривая воспитательный процесс в системе духовных учебных заведений, нельзя не сказать того, что главным и определяющим в нем было утверждение православно-христианских религиозно-нравственных понятий, которые воспитанникам надлежало воспринять, и потому оно было в рамках православно-христианского учения о человеке.

Под православным духовным воспитанием мы будем разумеать процесс формирования духовности как неотъемлемого свойства личности, ее духовно-нравственных качеств, среди которых определяющими являются почитание Бога, стремление знать Бога, любить Его и усердно молиться Ему [36], а также запечатлевать в сердце святую веру, любовь к Православной Церкви нашей и к ее святым уставам, любовь к Отечеству [36].

Вполне очевидно, что основой духовно-нравственного воспитания в духовных учебных заведениях - академиях, семинариях, училищах, епархиальных женских училищах - являлась идея Бога как Творца всего мироздания, в том числе и самого человека, и она служит тем инструментарием, с помощью которого происходит воздействие на сознание воспитанников. У них культивируется, прежде всего, все то, что нашло свое отражение в Святом писании и Предании, все те нравственные нормы, что нашли свое отражение как в Ветхом Завете, так и Новом Завете, конкретно в заповедях от Моисея и Нагорной проповеди Иисуса Христа и т.д., среди которых – богопочитание, любовь к ближнему, нравственная ответственность перед Богом, сострадание, справедливость, милосердие, любовь к Церкви, т.е. все то, что вбирает в себя православно-христианская нравственность.

Кратко рассмотрев суть понятий «духовное образование» и

«воспитание», нам надлежит пояснить то, что стоит за понятием «женское образование».

В современной справочной литературе женское образование имеет массу дефиниций, но в данной работе, исходя из ее формата, мы не будем их достаточно подробно рассматривать, но мы отметим, что это прежде всего была отдельная отрасль образования, учитывающая гендерные - психологические, социальные и культурные - особенности, возникшая в связи с неравноправным социальным положением женщины в сословном обществе.

Женское образование в царской России берет свое начало в 1764 г., когда в Санкт-Петербурге по проекту И.И. Бецкого было основано Воспитательное общество благородных девиц и при нем отделение для девиц мещанского звания. Затем с 1786 г. создавалась сеть начальных школ совместного обучения, однако до 1796 г. в них обучалось лишь 12,5 тыс. девочек, что в 13 раз меньше, чем мальчиков [46].

В первой половине XIX века были созданы отдельные женские учебные заведения, учитывающие принадлежность к тому или иному сословию, как светские учебные заведения, так и духовные – епархиальные женские училища, которые были полузакрытого типа.

В настоящее время, согласно «Энциклопедии профессионального образования», под женским образованием разумеют тот вид образовательной деятельности, который использует соответствующие методы обучения, т.е. ориентирован на женщин с учетом всех их особенностей - физиологических, психологических и т.д. [31].

Говоря о женском духовном образовании в епархиальных училищах следует исходить из того, что оно строилось исключительно из православно-христианской традиции, согласно которой назначение женщины предопределено Священным Писанием.

В первой книге - «Бытие», (в гл. 2:7) сказано: «И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живой» и далее указывается «не добро быти человеку единому: сотворим ему помощника по нему» (2:18). И ниже уже описывается то, как Господь Бог создает человеку - мужчине жену: «И навел Господь Бог на человека крепкий сон; и, тогда он уснул, взял одно ребер его, и закрыл то место плотию (2:21). И создал Господь Бог из ребра, взятого у человека, жену, и привел ее к человеку» (2:22). Из этого следует, что женщина - плоть от плоти мужчины и создана как его помощник, т.е. она выступает как существо, подчиненное мужчине, что также нашло свое отражение и в Первом послании Коринфянам. (гл.

11), где это конкретизировано так: «Хочу также, чтобы вы знали, что всякому мужу глава - Христос, жене глава - муж, а Христу глава - Бог», «...Муж ... есть образ и слава Божия; а жена есть слава мужа», «Ибо не муж создан от жены, но жена от мужа», «И не муж создан для жены, но жена для мужа» (I Послание Коринф. 11:3, 11:7, 11:8, 11:9).

Таким образом, женщина занимает по отношению к мужчине то положение, которое предначертано Господом Богом, - быть помощницей.

И данное положение Священного писания, конечно же, было одним из ключевых, когда разрабатывались проекты Устава женских училищ, как светских, так и духовных. Это был базовый элемент всего воспитательного процесса, который строился исключительно на религиозно-нравственной основе. И данное положение было законодательно закреплено в уставе всех женских учебных заведений - как светских, так и духовных.

В качестве примера можно привести §2 Устава женских учебных заведений ведомства учреждений Императрицы Марии, Высочайше утвержденный 30 августа 1855 г., где предельно ясно сформулировано: «Заведения сии учреждены в разное время, для распространения женского образования, основанного на религиозно-нравственных началах, во всех частях государства, сообразно с местными условиями семейного и общественного быта» [50].

А §3 этого же Устава определяет: «Общая цель воспитания девиц в сих заведениях заключается в приготовлении их к добросовестному и строгому исполнению предстоящих им обязанностей, дабы они, со временем, могли быть добрыми женами и полезными матерями семейств» [50].

В утвержденном 30 мая 1858 г. «Положении о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения», в котором было четко прописано, что цель этих училищ состоит, согласно Положению, в том, чтобы «сообщить ученицам то религиозное, нравственное и умственное образование, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей матери семейства» [34].

Обращаясь к созданию женских духовных заведений, отметим тот факт, что создание женских духовных учебных заведений началось с 1843 г., когда было открыто первое училище для девиц духовного звания в Царском Селе, и затем, как считают авторы коллективной работы «Женщина в православии. Церковное право и российская практика», устав и штат этого училища были положены в основу уставов подобных, открывшихся позднее училищ [3].

К 1860 г. таких учебных заведений было только четыре - Царскосельское, Ярославское, Казанское и Иркутское, а уже к 1866 г. их стало 11 училищ [24].

Женские духовные училища, как известно, были как закрытого вида (таковых было 13, и они находились под непосредственным попечением Его Императорского Величества [43]), так и полузакрытого – епархиальные училища, в которых одинаково практиковался 6-летний курс обучения.

Открытие довольно значительного количества женских светских и духовных учебных необходимо рассматривать в контексте тех преобразований и реформ, которые были осуществлены в царствование Александра II [48], среди которых была реформа существующей системы образования, которая объективно назрела и была обусловлена социально-экономическим развитием страны, которое настоятельно требовало того, чтобы значительно расширить сеть образовательных учебных заведений, в том числе и женских.

Обращаясь к реформе системы образования, мы в первую очередь акцентируем внимание на системе женских учебных заведений, среди которых наряду с закрытыми и полузакрытыми появляются и открытые для всех сословий с 3-годовичным обучением и 6-7-годовичным, что нашло свое отражение в утвержденном 30 мая 1858 г. «Положении о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» [33].

Несколько ранее - 30 августа 1855 г. - был утвержден Устав женских учебных заведений ведомства учреждений Императрицы Марии [50], который мы также будем рассматривать.

Названные нами документы свидетельствуют о том, что реформы были нацелены на обеспечение доступности образования, в том числе и для членов семей духовенства.

Обратимся непосредственно к Уставу епархиальных женских училищ, который был утвержден Его Императорским Величеством 20 сентября 1868 г. в Варшаве.

Данный устав состоит из XVI глав и 111 параграфов [49].

В данной работе мы уделим особое внимание лишь наиболее важным, на наш взгляд, главам этого документа.

В главе I «Общие положения» четко прописано, для какой цели создаются епархиальные училища (в пар. 1), что «Епархиальные женские училища назначены для образования дочерей православного духовенства, но в примечании к нему указывается и то, что допускает прием в епархиальные училища и девиц из других сословий со взносом

определенной платы» [49].

Среди общих положений мы особо выделяем еще ряд весьма важных, а именно:

- Епархиальные женские училища открываются с разрешения Святейшего Синода, по ходатайству епархиального Архиепископа, везде, где пожелает и изыщет к содержанию их средства духовенство епархии» (§2).

- Епархиальные женские училища состоят в ведении Святейшего Синода, под управлением епархиальных Архиепископов, и вверяются ближайшему попечению местного духовенства (§3).

- При епархиальном женском училище полагается Совет для дел по учебной, нравственной и хозяйственной частям.

Помимо обязательного органа Совета, определяется и штат, который должен состоять из начальницы, воспитательниц, инспектора классов, преподавателей, почетного блюстителя по хозяйственной части, экономки и врача (§5).

В части, касающейся наличия количества классов: в нем полагается шесть классов с годичным курсом в каждом. Но в случае недостатка средств к содержанию шести классов, допускается в училище, до изыскания необходимых для сего сумм, три класса с двухгодичным курсом в каждом (§ 6.).

В главе II, которая называется «О власти епархиального Архиепископа в отношении к епархиальному женскому училищу», устанавливается положение (норма) о том, что местный Преосвященный является главным начальником епархиального женского училища, и им утверждаются в должности все служащие при училище лица (§7).

Глава III посвящена отношению местного духовенства к епархиальному женскому училищу, и здесь отмечается, что:

- Епархиальное женское училище вверяется попечению местного духовенства (§13). И это попечение, согласно документу, заключается «в изыскании средств к содержанию училища и в наблюдении за благосостоянием училища по всем частям оною.

Примечание. Источниками для содержания училища могут служить:

а) добровольные пожертвования духовенства и, с разрешения Преосвященного, отделение из кошелековых церковных сумм;

б) пожертвования от разных упреждений и лиц, по пригласительным печатным листам, выдаваемым чрез Консисторию от училищного совета приходским священникам;

в) плата за содержание в училище дочерей достаточных родителей духовного звания, а также плата за обучение и содержание всех воспитанниц других сословий. Сверх сего, духовенство может изыскивать и другие законные способы и меры к достаточному содержанию училища и с разрешения Преосвященного приводить их в действие (§14).

Глава V «О начальнице епархиального женского училища» указывает на то, что «начальница епархиального женского училища избирается съездом духовенства из лиц всякого сословия, принадлежащих к Православной церкви, известных избирателям, имеющим соответствующий педагогический опыт и безукоризненное поведение, и утверждается в должности епархиальным Преосвященным (§ 27). И именно ей - начальнице училища - вверяется, главным образом, религиозно-нравственное воспитание девиц (§ 28).

Особое внимание уделим главе VIII «О преподавателях», в которой сказано о том, что «преподаватели определяются епархиальным Архиереем, по представлению училищного совета, из лиц духовных и светских, имеющих удовлетворительные аттестаты о своем образовании в высших и средних учебных заведениях» (§ 54).

Акцент делается на том, что к преподаванию в среднем духовном заведении допускаются лица, имеющие лишь аттестат об окончании среднего учебного заведения, т.е. о среднем образовании.

В §55, в части, касающейся обязанностей преподавателя, подчеркивается, что он должен неуклонно держаться установленной программы и назначенного учебника, не употребляя письменных к нему дополнений без крайней нужды.

Условия принятия для обучения в училище нашли свое отражение в главе XII, которая озаглавлена «О приеме девиц в епархиальное женское училище», в которой перечислены необходимые документы-прошения в училищный совет, метрические свидетельства (§76), а также необходимо умение читать по-русски, минимальный возраст – с 9 лет, знание общеупотребительных молитв (§78).

В училище могут быть приняты девицы не только в первый класс, но и на последующие, при этом они должны иметь соответствующие классу познания и возраст (§ 79).

Наиболее важной главой в данном документе, конечно же, является глава XIII, которая называется «Об обучении в епархиальном женском училище», где определяются как обязательные учебные дисциплины, так и необязательные.

К обязательным дисциплинам относятся:

1. Закон Божий:

а) История Ветхого и Нового Завета.

б) Пространный Катехизис.

в) Объяснения Богослужения.

г) Церковная История, всеобщая и русская.

2. Русский язык и русская словесность и практическое ознакомление с славянским языком.

3. Арифметика и общие основания геометрии.

4. География всеобщая и русская.

5. Гражданская история всеобщая и русская.

6. Общие необходимые сведения из физики.

7. Педагогика.

8. Чистописание.

9. Церковное пение.

К необязательным отнесены:

1. Новейшие языки.

2. Музыка.

3. Рисование.

Помимо названных (обязательных и необязательных) дисциплин, девицы во внеклассное время обучаются кройке, шитью, вязанию и вообще домашнему рукоделию (§80).

В примечании данного параграфа поясняется, что необязательные предметы могут быть частным образом преподаваемы девицам (по желанию их родителей) за особо вносимую ими за сие плату и во внеклассное время.

Мы позволим себе несколько отойти от дальнейшего анализа Устава, для того чтобы заметить тот факт, что предложенный для изучения перечень учебных дисциплин затем пересматривался, что было продиктовано требованием времени.

В процессе дальнейшего развития всей системы учебных заведений, в том числе и епархиальных женских училищ (как части всей системы образования), в учебный процесс был внесен ряд изменений, а именно пересмотрены перечень изучаемых дисциплин и количество отпущенного для них учебного времени. Так, в 1897 г. в Уфимском епархиальном училище был добавлен предмет «Гигиена» [22, с. 285], а в 1909 г. определением Святейшего Синода от 23 августа - 5 сентября 1907 г. за № 5077 в курс шестилетних епархиальных женских училищ включены такие предметы, как алгебра, природоведение и

черчение, а рисование перенесено из числа необязательных предметов в обязательные; рукоделие, которое прежде полагалось проходить во внеклассное время, теперь было отнесено к классному времени (т.е. из второстепенного стало одним из значимых), с назначением по два урока в каждом из шести классов.

По ряду предметов общее число уроков увеличено сравнительно с действующими учебными программами, так:

- по русскому языку уроки увеличены с 11-ти до 15-ти;
- по истории русской литературы - с 3-х до 8-ми;
- по геометрии - с 2-х до 4-х;
- по гражданской истории - с 9-ти до 13-ти;
- по физике - с 5-ти до 6-ти;
- по дидактике - с 2-х до 3-х.

По другим же учебным дисциплинам количество уроков было уменьшено, например:

- по Закону Божию - с 21-го на 18;
- по арифметике - с 18-ти на 12;
- по географии - с 12-ти на 11;
- по чистописанию - с 10-ти на 6.

Следствием введения в училищный курс некоторых новых изучаемых предметов и увеличения числа уроков по многим другим предметам общее количество уроков в каждом классе значительно увеличилось, особенно в последних классах, например:

- в IV классе вместо прежних 18-ти уроков в неделю назначено 25;
- в V классе вместо 20-ти - 26;
- в VI классе вместо 20-ти - 28 [22, с.2 84].

Кроме того, было назначено определенное число уроков по необязательному новому языку, что привело к увеличению с этими уроками общего количества уроков в V классе до 29-ти, а в VI классе - до 30-ти, и данное обстоятельство привело к тому, что в епархиальных женских училищах была введена пятиурочная система [22, с. 284].

Указав на изменения в учебном процессе епархиальных духовных училищ преподаваемых учебных дисциплин и количества занятий, мы вновь вернемся к положениям Устава епархиальных духовных училищ 1868 г., к §81, который регламентирует количество воспитанниц в классе и устанавливает норму - их должно быть не более 45 учениц, а если их было более, то было необходимым открытие параллельного отделения класса.

Временному отрезку учебного процесса в епархиальном женском училище посвящен §83, где зафиксировано, что он продолжается в течение целого года, кроме воскресных, праздничных и табельных дней, а также местных праздников, дней говения и вакаций (перерыв занятий в учебных учреждениях; каникулы) - зимних, с 22 декабря по 7 января, и летних, продолжающихся полтора месяца. С учетом вышеперечисленных дней, когда прерывается учебный процесс, выходит, что его длительность составляла чуть более 8 месяцев.

Особый интерес представляет §86, в котором определено, коим образом оценивать знания и поведение воспитанниц, и, согласно ему, для обозначения успехов и поведения воспитанниц употребляются следующие баллы:

- 5 - отлично;
- 4 - очень хорошо;
- 3 - хорошо;
- 2 - посредственно;
- 1 - слабо.

В главе 14 «О нравственном и физическом воспитании в училище» обозначены цель и необходимые средства для его реализации.

Так, в §89 прописано: «Нравственное воспитание в училище имеет целью своею утверждение воспитанниц в истинном благочестии и правильное развитие характера, соответственно их будущему назначению».

Для достижения поставленной цели воспитанницы ежедневно должны слушать положенные молитвы утром и вечером; прежде и после стола; при начале и окончании уроков в классе (§91), в воскресные и праздничные дни воспитанницы присутствуют при Богослужении и, по возможности, поют и читают на клиросе (§92), а также говеют, исповедуются и приобщаются Святым Таинствам два раза в год: в пост Священные сорокаднешние (сорокадневный пост) и пред Рождеством Христовым» (§93).

Когда мы говорим о том, что епархиальные женские училища относились к полужакрытым, то это было обусловлено тем, что не все воспитанницы были обеспечены общежитием, которое, как правило, находилось в самом училище, и в первую очередь те, кто относился к инословным и оплачивали за свою учебу в полном размере, т.е., те кого относили к так называемым «своекоштным». Они, как правило, проживали у родителей или же у тех лиц, кому родители доверяли (гл. 15, §99).

И, наконец, в гл. 16, § 111 данного документа указывается, что лица, прошедшие полный курс обучения получают квалификацию домашних учительниц тех предметов, в коих получили хорошие успехи [49].

Таким образом, воспитанницы епархиального женского училища, пройдя полный курс обучения и сдав соответствующие квалификационные экзамены, получали специальность: «домашняя учительница».

Наш анализ Устава епархиальных женских училищ 1868 г. был бы неполным, если не рассмотреть и прилагаемую к нему «Программу преподавания предметов в епархиальных женских училищах с указанием руководств и учебных пособий» [37].

Во-первых, мы должны отметить то, что в названной программе устанавливается норма с 1-го по 6-й класс (включительно) - проведение занятий не более 18 часов (по всем изучаемым предметам) в неделю, во всех без исключения классах (затем, как мы уже сказали выше, в связи с усложнением учебной программы - введением новых изучаемых дисциплин - количество учебных часов было несколько увеличено).

Во-вторых, в соответствии с §55 гл. 8 по всем изучаемым предметам предлагается основной учебник как для воспитанниц, так и для преподавателя. Например, для изучения такого предмета, как «Русская грамматика», рекомендованы: учебник «Русская грамматика» Антонова, Хрестоматия Галахова; пособие для преподавателя - Первоначальный курс грамматики Перевлесского [37, с. 248], а для изучения «Географии» - учебник: География Смирнова, для преподавателя - образец метода преподавания: первоначальный курс Географии по методу Корнеля [37, с. 248].

В-третьих, по каждому из преподаваемых предметов определены обязательная тематика для изучения и количество часов.

В-четвертых, исходя из того, что воспитанницы обучались в епархиальном женском училище, то такой предмет, как «Закон Божий», преподавался с 1-го по 5-й класс, а «Церковное пение» - с 1-го по 4-й класс (как наиболее значимые).

В-пятых, нельзя не отметить того, что обзор расписок по учебным предметам показывает, что значительный объем времени был отпущен для изучения таких дисциплин, как «Закон Божий», «История государства Российского», «Всеобщая история» и «Русский язык».

В-шестых, предмет «Педагогика» первоначально преподавался лишь 2 урока в неделю только в 6-м классе, и лишь в начале XX века

(точнее к 1910 г.) количество учебных часов по данной дисциплине было значительно увеличено и преподавалось в 7-м классе (но он встречался в системе епархиальных училищ также «часто», как 8-й класс в гимназиях), что было объективно необходимо, так как выпускницы епархиального училища получали квалификацию «домашняя учительница» [37].

В-седьмых, все воспитанницы епархиальных женских училищ, в зависимости от своего положения – с точки зрения материального обеспечения, т.е. оплаты за обучение, были разделены на так называемых епархиально-коштных (согласно имеющихся отчетов Уфимского епархиального женского училища они были отнесены к казеннокоштным), т.е. тех, кто находился на полном пансионе, т.е. на епархиальном обеспечении - оплата за обучение, проживание в общежитии производились за счет средств епархии, полукоштные (полуказенные) - те, кто частично оплачивал за свое обучение) и свокоштные - это были, как правило, иносословные, которые полностью оплачивали все расходы за свое обучение.

В части же, касающейся определения штатного расписания служащих в епархиальных женских училищах и их денежного довольствия, авторы проекта Устава - члены Учебного комитета Святейшего Синода, по мнению А. Кузнецова, были поставлены перед такой дилеммой:

- Во-первых, должностные оклады служащих в училищах должны были соотноситься с иными категориями государственных служащих - приравненными к ним (как, например, учителя гимназий и иных училищ), но вместе с тем, не должны были значительно превышать их, так как стали бы непосильным бременем для епархиального духовенства и затрудняли бы для него возможность устроить в епархиях женские духовные училища по новому уставу.

- Во-вторых, также они не должны были быть очень низкими, чтобы не создавать проблему привлечения служащих (преподавателей, воспитателей и др.), имеющих необходимые компетенции для епархиальных женских училищ.

Исходя из этого, Учебный Комитет принял за норму оклад (420 руб. за 12 уроков), установленный в 1867 г. для преподавателей мужских духовных училищ из лиц со средним образованием, и применительно к этому в своем проекте штата епархиальных женских училищ назначил преподавателям по 35 руб. за годовой урок (кроме учителей чистописания и пения, которым положено по 120 руб. в год [23, с. 460].

Начальнице же училища Учебный Комитет предположил

назначить 500 руб., инспектору классов - 150 руб., воспитательницам - по 180 руб. В общей сложности весь годовой расход на содержание личного состава епархиального женского училища, по проекту Учебного комитета, исчислялся в размере 5.595 руб.; при трехклассном же строе училища эта сумма уменьшалась до 3.690 руб. [23, с. 460].

Необходимо отметить, что предусмотренное денежное довольствие не устраивало лиц, которые бы потенциально могли преподавать в епархиальных женских училищах, и потому штатных преподавателей катастрофически не хватало, и в них, как правило, преподавали так называемые «совместители», т.е. преподаватели духовных семинарий и духовных училищ (мужских), а также светских гимназий, и просто священнослужители, что и будет приведено несколько ниже (на примере Уфимского епархиального женского училища). Мы убеждены в том, что аналогичная проблема с преподавателями (какая имела место в Уфимском епархиальном женском училище) в системе епархиальных женских учебных заведений была не исключением, а, скорее, правилом.

В дальнейшем, для того, чтобы как-то решить проблему кадрового обеспечения всей системы духовных учебных заведений (по предложению Святейшего Синода), 24 октября 1876 г. было принято «Положение о правах и преимуществах лиц, служащих при духовно-учебных заведениях, и лиц, получивших ученые богословские степени и звания» [34], которое, вне всякого сомнения, закрепило социальный статус и материальное положение.

В соответствии с данным документом они стали уравнены в правах с лицами, преподающими в светских учебных заведениях (соответствующего уровня) Министерства народного просвещения.

В пояснительно записке Положения указывалось на то, что при составлении «положения о правах и преимуществах духовно-учебной службы принята мысль, чтобы лица, служащие при ... семинариях и училищах, как мужских, так и женских, в отношении прав и преимуществ были сравнены, насколько позволяют экономические средства духовного ведомства, с лицами, занимающими соответственные должности в университетах, гимназиях и училищах Министерства народного просвещения» [34].

Ниже мы приводим таблицу из данного Положения, которая показывает, как должности в духовных учебных заведениях (академия, семинария и училище) были приравнены к светским (с указанием класса и денежного довольствия).

Таблица 1

Расписание должностей по классам, разрядам мундиру и пенсиям

	Класс по должности	Разряд по мундиру	Оклад или разряд пенсии
В духовных академиях:			
Ректор	-	-	1,300 руб.
Ординарный профессор	V	V	1,100 руб.
Экстраординарный профессор	VI	VI	800 руб.
Доцент	VII	VII	550 руб.
Лектор	VIII	VIII	300 руб.
Инспектор	По должности профессорской.		
Помощник инспектора	VIII	VIII	400 руб.
Секретарь совета и правления	VII	VII	V разряд
Помощник секретаря	IX	IX	VIII
Библиотекарь	VII	VII	V
Помощник библиотекаря	IX	IX	VIII
Эконом	IX	IX	VIII
Врач	VIII	VIII	По медицинской службе
Почетный блюститель по хозяйственной части	VII	VII	Правом на пенсию не пользуется
В духовных семинариях:			
Ректор	-	-	800 руб.
Инспектор	VI	VI	700 руб.
Преподаватель наук	VIII	VIII	550 руб.
Преподаватель новых языков	VIII	VIII	150 руб.
Помощник инспектора	IX	IX	300 руб.
Преподаватель эстского и латышского языков в рижской семинарии и преподаватели инородческих языков в благовещенской семинарии	VIII	VIII	150 руб.
Секретарь правления	IX	IX	VIII разряд
Эконом	X	X	VIII разряд
Врач	VIII	VIII	По медицинской службе

Почетный блюститель по хозяйственной части	VIII	VIII	Правом на пенсию не пользуется
В духовных училищах:			
Смотритель	VIII	VIII	450/350 руб.
Помощник смотрителя	X	X	300 руб.
Учитель	X	X	300 руб.
Врач	VIII	VIII	Правом на пенсию не пользуется
Почетный блюститель по хозяйственной части	IX	IX	Правом на пенсию не пользуется
В епархиальных женских училищах:			
Преподаватель	VIII/X	VIII/X	Правом на пенсию не пользуется
Эконом	X	X	Правом на пенсию не пользуется
Врач	VIII	VIII	Правом на пенсию не пользуется
Почетный блюститель	VIII	VIII	Правом на пенсию не пользуется

Примечание. Пенсия в размере 450 руб. назначается смотрителям духовных училищ из лиц, окончивших курс в духовных академиях, а в размере 350 руб. - занимающим смотрительские должности лицам из студентов семинарии [34, с. 10].

В данном Положении также указывается на то, что «законы наши относят духовные ... семинарии, наравне с гимназиями, к разряду средних учебных заведений (прил. к ст. 88 Уст. служб. Прав. т. III Св. 1857 г.); духовные же училища приравнивают к уездным училищам Министерства народного просвещения» [34].

Акцентируем внимание на том, что епархиальные женские училища по своему статусу были приравнены к уездным училищам министерства народного просвещения и работающие в нем сотрудники считались государственными служащими.

Говоря о реальном денежном довольствии служащих в епархиальных женских училищах и их штате, мы несколько ниже приведем конкретные данные на примере Уфимского епархиального женского училища.

Заключая обзор основных положений Устава епархиальных женских училищ 1868 г., мы должны отметить еще весьма важные особенности:

- В нем закреплён принцип попечительства местного духовенства над епархиальным училищем, и это было обусловлено тем, что они возникли как учебные заведения, предназначенные для обучения преимущественно дочерей духовенства и, соответственно, содержались на средства, которые они должны были изыскать для его содержания.

- Епархиальные женские училища возникли задолго до появления Устава (ниже мы приведем динамику их численности по годам), который регламентировал их деятельность, а, следовательно, он юридически закрепит их статус, т.е. они были институционально оформлены.

- Согласно Уставу, училищный совет как главный орган управления был наделён значительными полномочиями и решал все вопросы, касающиеся как регулирования учебно-воспитательного процесса (выбор преподавателей, начальницы и воспитателей), так и хозяйственные (назначения эконома и врача и т.д.).

- Программа преподавания предметов предписывала преподавателям в процессе своей деятельности исходить из одного – двух учебных пособий или же учебника, а это, в свою очередь, ограничивало преподавателей в использовании иной (более современной) литературы, отвечающей требованиям времени.

На наш взгляд, это также было связано и с тем, что библиотека училища не могла себе позволить приобретение достаточно количества работ по той или иной учебной дисциплине, и, как следствие, это, в свою очередь, приводило к тому, что воспитанницы получали довольно ограниченный уровень знаний.

Для того чтобы объективно судить об Уставе епархиальных женских училищ 1868 г., будет целесообразным соотнести его с Уставом женских учебных заведений ведомства учреждений Императрицы Марии, Высочайше утвержденным 30 августа 1855 г. [50], и Положением о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения от 30 мая 1858 г. [33].

Как мы полагаем, часть Устава епархиальных женских училищ повторяла положения названных училищ, но при этом они

были откорректированы с учетом требований духовного ведомства - Святейшего Синода.

Обращение к названным документам нам крайне важно еще и потому, что дает нам возможность сопоставить перечень учебных дисциплин в системе епархиальных женских училищах и светских.

И, в первую очередь, отметим, что согласно Уставу женских учебных заведений ведомства учреждений Императрицы Марии, все женские училища подразделялись на три разряда – высший, средний и низший и два отделения (гл. I, § 4). Высший разряд был разделен на два отделения [50, с. 7].

В §5 перечисляются заведения, которые отнесены к тому или иному разряду, а в §6 приведено, для кого предназначена та или иная категория (разряд) училищ.

Так, в училища I разряда - для дочерей дворян потомственных и лиц, имеющих военные и гражданские чины не ниже штаб-офицерского;

II разряда - для дочерей личных дворян, военных и гражданских обер-офицеров, почетных граждан и купцов;

III разряда - для девиц прочих свободных состояний» [50, с. 10].

Исходя из разряда училища и формировался учебный план, т.е. перечень изучаемых учебных дисциплин.

В училищах, относящихся к I разряду, учащиеся (на обоих отделениях) изучали такие науки и искусства:

Науки:

- Закон Божий.
- Русский язык и Словестность.
- Французский язык и Словестность.
- Немецкий язык и Словестность.
- Арифметика и понятия об измерениях.
- Курс о физических явлениях природы.
- Курс о естественных произведениях природы.
- География всеобщая и России.
- История всеобщая и России.

Искусства:

- Чистописание.
- Рисование.
- Танцевание.
- Музыка.
- Пение церковное и общее.
- Изящные рукоделия.

- Хозяйственные рукоделия.

В училищах, относящихся ко II разряду, учащихся обучали все тем же обязательным предметам, но не было «Курса о физических явлениях» и «Курса о естественных произведениях природы», а в части, касающейся искусств, нет музыки.

В учебных заведениях, относящихся к III разряду, учащихся обучали таким предметам, как:

- Закон Божий.
- Русский язык.
- Арифметика.
- Чтение из русской истории и географии.

Среди искусств были:

- Чистописание.
- Рисование узоров.
- Пение церковное.
- Изящные рукоделия.
- Все хозяйственные рукоделия и работы, равно по возможности некоторые ремесла [50, с. 217].

Рассматривая училища III разряда, нельзя для иллюстрации не назвать того, что к таковым, например, относились:

- Училище Александринского Сиротского Дома.
- Училища солдатских дочерей полков Лейб-Гвардии № 1 и 2.
- Одесское городское училище.
- Николаевское и Севастопольское училища для дочерей нижних чинов Черноморского флота [50, с. 9].

Из приведенного учебного плана следует, что епархиальные женские училища отчасти соотносились как с училищами II разряда, так и III разряда.

Необходимо также сказать и о том, что в соответствии с §49 возраст приема для обучения (от 10 до 12 лет в названных учебных заведениях, а в епархиальных женских духовных училищах - с 9 лет) и временной отрезок обучения были идентичны – шестилетние, но затем в данных училищах был установлен семилетний курс обучения, и они впоследствии переведены в разряд гимназий.

Аналогичное разделение на разряды было зафиксировано и в Положении о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения, утвержденном 30 мая 1858 г. [33], но в нем предлагалось только два разряда.

В училищах, отнесенных к I разряду, предусматривался 7-летний

курс обучения, и в нем, согласно учебному плану, в число обязательных предметов были включены такие, как:

- Закон Божий.
- Русский язык.
- Арифметика с понятием об измерениях.
- Начальные сведения из естественной истории.
- География всемирная и русская.
- История всеобщая и (достаточно подробно) русская.
- Чистописание.
- Рисование.
- Рукоделие.

К необязательным предметам (за которые взималась особая плата), были отнесены:

- Иностранные языки.
- Танцы.
- Музыка.
- Пение.

А в училищах II разряда был 3-летний курс обучения (он приближен к уездным училищам), изучались:

- Закон Божий.
- Краткая русская грамматика.
- Русская история.
- География (сокращенный курс).
- Четыре действия арифметики.
- Чистописание.
- Рукоделие [33].

Из приведенного нами Положения о женских училищах Министерства народного просвещения следует, что епархиальные женские училища соотносились со вторым разрядом (мы выше указали на то, что они имели такой же статус, как и уездные училища Министерства народного просвещения).

В целом, епархиальные женские училища были органично вплетены в систему среднего женского образования.

(Продолжение следует)

Литература

1. Андреева Е.А. Возникновение и развитие епархиальных женских училищ в России (середина XIX - начало XX веков): Дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2000. - 202 с.
2. Архиепископ Аверкий (Таушев). «Духовность» и «душевность». - URL: <https://azby->

ka.ru/otechnik/Averkij_Taushev/duhovnost-i-dushevnost/.

3. Белякова Е.В., Белякова Н.А., Емченко Е.Б. Женщина в православии. Церковное право и российская практика. - URL: https://azbyka.ru/otechnik/antropologiya-i-asketika/zhenshina-v-pravoslavii-tserkovnoe-pravo-i-rossijskaja-praktika/7_2.
4. Белякова Н.А. Женщины и церковное образование в Российской империи во второй половине XIX - начале XX веков // Религиозное образование в России и Европе в конце XIX - начале XX веков / Под ред. Е. Токаревой и М. Инглота. - СПб.: РХГА. 2016. - С. 169-186.
5. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. -М.: Республика, 1994. - 480 с.
6. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. - URL: http://yakov.works/library/02_b/berdyayev/1944_041_7.html.
7. Володин В. предложил использовать опыт СССР и царской России для развития образования в РФ. - URL: <https://newsland.com/user/4296647982/content/volodin-predlozil-ispolzovat-opyt-sssr-i-tsarskoi-rossii-dlia-razvitiia-obrazovaniia-v-rf/7623893>.
8. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного Эроса / Вступ. ст., сост. и коммент. В.В. Сапова. - М.: Республика, 1994. - 368 с.
9. Горячев Е., прот. Образование. - URL: <https://azbyka.ru/obrazovanie>.
10. Гринёва Е.А., Давлетшина Л.Х. К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 1. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8458>.
11. Гуркина Н.К. Преподаватели духовных учебных заведений: роль и место в культурно-образовательном пространстве российской провинции на рубеже XIX-XX веков // Христианское чтение. Исторические науки. - 2019. - № 3. - С. 240-248.
12. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на совещании ректоров духовных учебных заведений Русской Православной Церкви. - URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/934945.html>.
13. Дорофеева А.А. К истории епархиальных женских училищ в России (историографический обзор) // Каспийский регион: политика, экономика, культура. - 2020. - № 2 (63). - С. 14-23.
14. Духовность / Большой психологический словарь. - URL: <https://psychological.slovaronline.com/529-DUHOVNOST>.
15. Духовность / Вестминстерский словарь теологических терминов. - URL: <https://znachenie-slova.ru/духовность>.
16. Духовность. - URL: https://info-farm.ru/alphabet_index/d/dukhovnost.html.
17. Духовность / Психологический словарь. - URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=279>.
18. Ильин И.А. О духовности инстинкт // Путь к очевидности. - URL: <https://azbyka.ru/fiction/put-k-ochevidnosti-ilin/8/>.
19. Карташев А.В. Очерки по истории Русской Церкви. - М.: Эксмо, 2006. - Т. 1. - 848 с.
20. Краткая философская энциклопедия. - М.: Изд. группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. - 576 с.
21. Кремнев Д.Н. Женские епархиальные училища Российской империи в начале XX века: к вопросу о проблемах и перспективах развития // Вестник историч. общества Санкт-Петерб. духовной академии.- 2020. - № 1(4). - С. 95-111.
22. Кузнецов А. Епархиальные женские училища // Церковные ведомости. Прибавления. - 1909. - № 6. - С. 283-286.
23. Кузнецов А. Епархиальные женские училища // Церковные ведомости. Прибавления.

- 1909. - № 10. - С. 460-463.

24. Лебедева С.С. Женское духовное образование (XVIII - начало XX вв.). - URL: http://social-orthodox.info/pages/2_2_lebedeva_s_zhenskoe_obrazovanie.htm.

25. Маслов Н.В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания. - URL: <https://azbyka.ru/otechnik/novonachalnym/duhovnye-i-nravstvennye-osnovy-obrazovaniya-i-vozpitanija/>.

26. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. [Текст] / Проф. Е.Н. Медынский. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Гос. учеб.-пед. изд., 1938. - 511 с.

27. Митрополит Иерофей (Влахос). Православная духовность. - URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ierofej_Vlahos/pravoslavnaja-duhovnost/.

28. Никольский Н.М. История Русской Церкви. - 3-е изд. - М.: Политиздат, 1983. - 448 с.

29. Никон (Васюков Н.Н.), митрополит Уфимский и Стерлитамакский, глава Башкортостанской митрополии РПЦ МП. Эволюция православного образования в России: краткий обзор // Образование и духовная безопасность. - 2018. - № 1 (3). - С. 5-18.

30. Образовательная концепция Русской Православной Церкви (Документ принят Определением Священного Синода РПЦ от 27 дек. 2016 г., журнал № 107). - М, 2016. - URL: <http://oroik.by/wp-content/uploads/2017/04/1.pdf>.

31. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Женское образование // Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. - URL: <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.html>.

32. Осипов А.И. Русское духовное образование. Статьи и лекции. - URL: <https://religion.wikireading.ru/6419>.

33. Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения от 30 мая 1858 г. // Ж-л Мин-ва Народного просвещ. - 1858. - Июль. - Санкт-Петерб.: В типографии Императорской академии наук. - С. 7-11. - URL: <https://runivers.ru/bookreader/book451469/#page/1/mode/1up>.

34. Положение о правах и преимуществах лиц, служащих при духовно-учебных заведениях, и лиц, получивших ученые богословские степени и звания от 24 окт. 1876 г. - URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002917964/.

35. Попова О.Д. Женское духовное образование и его роль в изменении общественного положения женщины в России: вторая половина XIX - начало XX вв.: Дисс. ... д-ра ист. наук. - М., 2009. - 663 с.

36. Преосвященный Антоний, архиепископ Воронежский и Задонский // Святые отцы о духовном воспитании детей. - URL: <https://azbyka.ru/deti/svyaty-e-ottsy-o-duhovnom-vozpitanii-detej>.

37. Программа преподавания предметов в епархиальных женских училищах с указанием руководств и учебных пособий // Калужские епархиальные ведомости. - 1868. - № 23. - С. 247-251.

38. Проф. Иван Ильин. Путь духовного обновления. - URL: https://legitimizist.ru/lib/philosophy/i_ilin_put_duhovnogo_obnovleniya.pdf.

39. Российская педагогическая энциклопедия. - URL: <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.html>.

40. Русское православие: вехи истории / Науч. ред. А.И. Клебанов. - М.: Политиздат, 1989. - 719 с.

41. Св. Феофан Затворник. Всеобщность веры в бытие Божие как проявление духовной жизни / Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. - URL: <https://azbyka.ru/>

- otechnik/Feofan_Zatvornik/chto-est-duxhovnaja-zhizn-i-kak-na-nee-nastroitsja/10.
42. Сент-Илер К. Воспитание // Словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. - URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/28757-Воспитание>.
43. Система образования в Российской империи. - URL: <https://dalmate.ru/muzej/item/316-sistema-obrazovaniya-v-rossijskoj-imperii.html>.
44. Сулейманов Т.Ф., Кашапов У.А. Религиозный характер русского патриотизма // Инклюзия в образовании. - 2021. - № 1 (21). - Т. 6. - С. 6-21.
45. Сулейманов Т.Ф., Кашапов У.А. Двуетадный процесс образования и воспитания в системе подготовки православных священнослужителей: Материалы Междунар. форума «Ислам и образование» (г. Уфа, 16-17 дек. 2022 г.) // Междунар. форум «Ислам и образование» // Сост.: Р.Р. Суяргулов, Л.Р. Хуссейн. - Уфа: Изд. «Нефтегазовое дело», 2022. - С. 70-86.
46. Терминологический словарь библиотекаря. - <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.html>.
47. Тоболова М. Епархиалки. О выпускниках дореволюционных епархиальных училищ. О выпускниках дореволюционных епархиальных училищ. 10.03.2019. URL: <https://ruskline.ru/analitika/2019/03/11/eparhialki>
48. Толмачев Е.П. Александр II и его время: В 2-х кн. - Кн. 1. - М.: ТЕРРА - Книжный клуб, 1998. - 432 с.
49. Устав епархиальных женских училищ 1868 г. // Калужские епархиальные ведомости. - 1868. - № 23. - Часть официальная. 15 дек. - С. 231-246.
50. Устав женских учебных заведений ведомства учреждений Императрицы Марии, Высочайше утвержденный 30 авг. 1855 г., с послед. доп., измен., циркулярными распоряж. и предпис. по 1 янв. 1884 г. - СПб.: Типо-Литография К. Штремера, Невский пр. № 54, 1884. - 346 с.
51. Ушакова Н.Е. Среднее духовное образование Верхнего Поволжья во второй половине XIX - начале XX вв.: Монография. - Ярославль: ЯФ МФЮА, 2013. - 230 с.
52. Фадеева Т.Ю. Средние учебные заведения в системе образования России второй половины XIX - начала XX вв. (на материалах губерний Верхнего Поволжья): Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. - Ярославль, 2000. - 27 с.
53. Что такое дух в свете современной христианской психологии. - URL: <https://www.b17.ru/article/chto-takoe-duh/>.
54. Шилина Т.А. Эволюция женского образования в России: государственная политика и общественная инициатива (конец XVIII - начало XX вв.): Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. - Саратов, 2010. - 27 с.

Авторы публикации

Сулейманов Тимур Фуатович, канд. филос. наук, доцент, руководитель Отдела канонизации и увековечивания памяти новомучеников и исповедников Церкви Русской, Уфимская Епархия Башкортостанской Митрополии РПЦ МП.

Тел.: +7(917)47-69-882; e-mail: suleimanov1957@mail.ru.

Абдрафикова Лариса Вячеславовна, учитель истории, МБОУ «Школа № 27

с углубленным изучением отдельных предметов», г. Уфа, Республика Башкортостан. Тел.: +7(917)419-05-52; e-mail: abdralarissa@gmail.com.

Клыш Арина Андреевна, студентка, Институт Права Башкирского государственного университета. Тел.: +7(987)960-38-31; e-mail: klysh04@mail.ru.

**WOMEN'S SPIRITUAL EDUCATION IN THE UFA DIOCESE IN THE SECOND
HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE XX CENTURY
(Part I)**

Suleimanov T., PhD in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Canonization and Perpetuation of the Memory of the New Martyrs and Confessors of the Russian Church, Ufa Diocese of the Bashkortostan Metropolis of the ROC MP. Tel.: +7(917)47-69-882; e-mail: suleimanov1957@mail.ru.

Abdrafikova L., history teacher, MBOU «School № 27 with advanced study of standardized subjects», Ufa, Republic of Bashkortostan. Tel.: +7(917)419-05-52; e-mail: abdralarissa@gmail.com.

Klysh A., student, Institute of Law, the Bashkir State University. Tel.: +7(987)960-38-31; e-mail: klysh04@mail.ru.

***Abstract.** In this paper, the authors turn to the study of spiritual and moral traditions in education and upbringing that existed in pre-revolutionary Russia on the example of the Ufa diocesan women's school, the goals and objectives of the educational process. To achieve this goal, an analysis of legal acts is carried out, among which special attention is paid to the Charter of the diocesan women's school in 1868, which determined their social and legal status and the further evolution of women's secondary religious education. The named document regulated the entire educational process - from the conditions of enrollment, the mandatory list of subjects studied, the amount of study time for each of the studied academic disciplines, etc.*

The paper provides relevant factual material reflecting the social composition, material support, teaching staff and the dynamics of changes in the educational activities of the Ufa diocesan women's school.

Key words: spirituality, education, upbringing, spiritual education for women, diocesan theological school, Holy Synod.

References

1. Andreeva E. The emergence and development of diocesan women's schools in Russia (mid XIX - early XX century). Diss. cand. ped. Sciences - M. 2000. - 202 p.
2. Archbishop Averky (Taushev) "Spirituality" and "soulfulness". URL: https://azbyka.ru/otechnik/Averkij_Taushev/duhovnost-i-dushevnost/.
3. Belyakova E., Belyakova N., Emchenko E. Woman in Orthodoxy. Church Law and Russian Practice.
4. Belyakova N. Women and church education in the Russian Empire in the second half of the 19th - early 20th century // Religious education in Russia and Europe in the late 19th - early 20th centuries. Ed. E. Tokareva and M. Inglot. St. Petersburg: RKhGA. 2016. - P. 169-186.
5. Berdyaev N. Philosophy of the free spirit. M.: Respublika. 1994. - 480 P.
6. Berdyaev N. Existential dialectics of the divine and the human. URL: http://yakov.works/library/02_b/berdyaev/1944_041_7.html.
7. Volodin V. suggested using the experience of the USSR and Tsarist Russia for the development of education in the Russian Federation. URL: <https://newsland.com/user/4296647982/content/volodin-predlozhit-ispolzovat-opyt-sssr-i-tsarskoi-rossii-dlia-razvitiia-obrazovaniia-v-rf/7623893>.

8. Vysheslavtsev B. Ethics of the transformed Eros./Introduction. Art., comp. and comment. V. V. Sapova. M.: Republic. 1994.- 368 p.
9. Goryachev E., prot. Education. URL: <https://azbyka.ru/obrazovanie>.
10. Grineva E., Davletshina L. To the question of the essence of the concepts of “spirituality”, “morality”, “spiritual and moral potential” // Modern problems of science and education. - 2013. - No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8458>.
11. Gurkina N. Teachers of theological educational institutions: the role and place in the cultural and educational space of the Russian provinces at the turn of the 19th–20th centuries // Christian Reading. Historical sciences. 2019. Number 3. - P.240-248.
12. Report of His Holiness Patriarch Kirill at the meeting of rectors of theological educational institutions of the Russian Orthodox Church // <http://www.patriarchia.ru/db/text/934945.html>
13. Dorofeeva A. On the history of diocesan women’s schools in Russia (historiographic review)//Caspian region: politics, economics, culture. 2020. No. 2(63). - P.14-23.
14. Spirituality / Big Psychological Dictionary. URL: <https://psychological.slovaronline.com/529-DUHOVNOST>.
15. Spirituality / Westminster Dictionary of Theological Terms URL: <https://znachenie-slova.ru/spirituality>.
16. Spirituality. URL: https://info-farm.ru/alphabet_index/d/dukhovnost.html.
17. Spirituality/Psychological Dictionary. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=279>.
18. Ilyin I. About the spirituality instinct.//The path to evidence. URL: <https://azbyka.ru/fiction/put-k-ochevidnosti-ilin/8/>.
19. Kartashev A. Essays on the history of the Russian Church. V.1. M.: Eksmo Publishing House. 2006- 848s.
20. Brief philosophical encyclopedia. M., Progress Publishing Group - Encyclopedia. 1994. – 576 p.
21. Kremnev D. Women’s diocesan schools of the Russian Empire at the beginning of the 20th century: on the issue of problems and development prospects // Bulletin of the Historical Society of the St. Petersburg Theological Academy. 2020. No. 1(4) - P. 95-111.
22. Kuznetsov A. Diocesan Women’s Schools//Church Gazette. Additions. 1909. No. 6 - P.283-286.
23. Kuznetsov A. Diocesan Women’s Schools//Church Gazette. Additions. 1909. No. 10. - P.460-463.
24. Lebedeva S. Women’s spiritual education (XVIII - early XX century). URL: http://social-orthodox.info/pages/2_2_lebedeva_s_zhenskoe_obrazovanie.htm.
25. Maslov N. Spiritual and moral foundations of education and upbringing. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/novonachalnym/duhovnye-i-nravstvennye-osnovy-obrazovaniya-i-vospitaniya/>.
26. Medynsky E. History of Russian Pedagogical Science before the Great October Socialist Revolution [Text] / Prof. E. N. Medynsky. - 2nd ed., corrected. and additional - M.: State. textbook - teacher. publishing house 1938. - 511 p.
27. Metropolitan Hierotheos (Vlachos). Orthodox spirituality. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ierofej_Vlahos/pravoslavnaja-duhovnost/.
28. Nikolsky N. History of the Russian Church. 3rd ed. M.: Politizdat. 1983. – 448 p.
29. Nikon (N. N. Vasyukov), Metropolitan of Ufa and Sterlitamak, head of the Bashkortostan Metropolis of the ROC MP. The evolution of Orthodox education in Russia: a brief overview//Education and Spiritual Security. –2018. - No. 1 (3). - P. 5-18.

30. The educational concept of the Russian Orthodox Church (The document was adopted by the decision of the Holy Synod of the Russian Orthodox Church of December 27, 2016, magazine No. 107). M, 2016. URL: <http://oroik.by/wp-content/uploads/2017/04/1.pdf>.
31. Onushkin V., Ogarev E. Women's education / Encyclopedia of vocational education In 3 volumes. URL: <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.htm>.
32. Osipov A. Russian spiritual education. Articles and lectures. URL: <https://religion.wikireading.ru/6419>.
33. Regulations on women's schools of the department of the Ministry of Public Education of May 30, 1858//Journal of the Ministry of Public Education.1858. July. St. Petersburg. In the printing house of the Imperial Academy of Sciences. - P.7-11. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book451469/#page/1/mode/1up>.
34. Regulations on the rights and benefits of persons serving at religious and educational institutions, and persons who have received academic theological degrees and titles of October 24, 1876 URL: / https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002917964/.
35. Popova O. Women's spiritual education and its role in changing the social status of women in Russia: the second half of the 19th - early 20th centuries. Diss ... doctors of historical sciences. M. 2009. - 663 p.
36. His Grace Anthony, Archbishop of Voronezh and Zadonsk.//The Holy Fathers on the Spiritual Education of Children.
37. The program of teaching subjects in diocesan women's schools, indicating guidelines and manuals).//Kaluga eparchial sheets. 1868. No. 23. - P.247 - 251.
38. Prof. Ivan Ilyin. The path of spiritual renewal.S.48. URL: https://legitimist.ru/lib/philosophy/i_ilin_put_duhovnogo_obnovleniya.pdf.
39. Russian Pedagogical Encyclopedia. URL: <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.html>.
40. Russian Orthodoxy: milestones of history / Scientific. ed. A.I. Klebanov. M.: Politizdat.1989. - 719 p.
41. St. Theophan the Recluse. The universality of faith in the existence of God as a manifestation of spiritual life. / What is spiritual life and how to tune in to it. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/chto-est-dukhovnaja-zhizn-i-kak-na-nee-nastroitsja/10.
42. St. Hilaire. K. Education//Dictionary F. Brockguz and I.A. Efron. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/28757-Education>.
43. Education system in the Russian Empire. URL: <https://dalmate.ru/muzej/item/316-sistema-obrazovaniya-v-rossijskoj-imperii.html>.
44. Suleimanov T., Kashapov U. Religious character of Russian patriotism//Inclusion in education. 2021.V.6. No. 1 (21). - P.6-21.
45. Suleimanov T., Kashapov U. The dual process of education and upbringing in the system of training Orthodox clergy // Materials of the International Forum "Islam and Education" (Ufa, December 16–17, 2022)// International Forum "Islam and Education".// Compiled by: R. R. Suyargulov, L. R. Khussein. - Ufa: Publishing House "Oil and Gas Business". 2022. - P.70 -86.
46. Librarian's terminological dictionary// <https://didacts.ru/termin/zhenskoe-obrazovanie.html>.
47. Tobolova M. Dioceses. About graduates of pre-revolutionary diocesan schools. About graduates of pre-revolutionary diocesan schools. 03/10/2019. URL:// <https://ruskline.ru/analitika/2019/03/11/eparhialki>.
48. Tolmachev E. Alexander II and his time: In 2 books. Book 1. M.: TERRA- Book club.

1998. - 432 p.

49. The charter of diocesan women's schools in 1868//Kaluga diocesan sheets. 1868. No. 23. Part official. 15 December. - P.231-246.

50. The charter of women's educational institutions of the department of institutions of the Empress Maria Highly approved on August 30, 1855. With subsequent additions, amendments, circular orders and prescriptions to January 1, 1884. St. Petersburg. Typo-Lithography by K. Shtremer, Nevsky Prospekt No. 54. 1884. - 346 p.

51. Ushakova N. Secondary spiritual education of the Upper Volga region in the second half of the 19th - early 20th centuries: Monograph. - Yaroslavl: YaF MFUA. 2013. - 230 p.

52. Fadeeva T. Secondary educational institutions in the education system of Russia in the second half of the 19th - early 20th centuries. (on the materials of the provinces of the Upper Volga region). Abstract dis. cand. historical sciences. Yaroslavl, 2000. - 27 p.

53. What is the spirit in the light of modern Christian psychology. URL: <https://www.b17.ru/article/chto-takoe-duh/>.

54. Shilina T. The evolution of women's education in Russia: state policy and public initiative (late 18th - early 20th centuries). Abstract dis. cand. historical sciences. Saratov. 2010. - 27 p.

Дата поступления: 14.12.2022.

ЖЕНСКОЕ ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ (Часть II)

Т.Ф. Сулейманов¹, Л.В. Абдрафикова², А.А. Клыш³

¹ Уфимская Епархия Башкортостанской Митрополии РПЦ МП.

² МБОУ «Школа № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Уфа, Республика Башкортостан

³ Институт Права Башкирского государственного университета

Аннотация. В данной статье авторы обращаются к генезису женского духовного образования в Уфимском епархиальном женском училище, где 1862 г. взят за точку отсчета, потому что это был год фактического открытия Уфимского епархиального женского училища, а конечной является 1918 г., в котором были приняты соответствующие законодательные акты, принятые Советом Народных Комиссаров и направленные на то, чтобы официально прекратить деятельность религиозных институтов, в первую очередь Русской Православной Церкви, которая, как известно, была носителем официальной государственной идеологии Российской империи - православия. Среди таких нормативно-правовых актов определяющим был «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви» (нормативно-правовой акт, принят 20 января (2 февраля) 1918 г. и вступивший в силу 23 января (5 февраля) того же года, в день официальной публикации в «Газете Рабочего и Крестьянского Правительства»), в соответствии с которым функционирование всех религиозных учреждений прекращалось, в том числе и учебных заведений, которые находились в ведении Святейшего Синода.

Ключевые слова: духовность, образование, воспитание, женское духовное образование, епархиальное духовное училище, Святейший Синод.

«Епархиальные женские училища суть учебно-воспитательные заведения для образования дочерей православного духовенства... В епархиальные училища могут быть принимаемы девицы из других сословий, со взносом платы, определяемой местным духовенством...»

Епархиальные женские училища состоят в ведении Святейшего Синода, под управлением епархиальных Архипастырей»

*и вверяются ближайшему попечению
местного духовенства».*

(Из Устава женских епархиальных училищ
1868 г.)

Рассмотрев основные положения Устава епархиальных женских училищ, мы перейдем непосредственно к Уфимскому епархиальному училищу.

Уфимское епархиальное женское училище было открыто 29 сентября 1862 г., и оно первоначально называлось «Училище для воспитания девиц духовного звания» [18, с. 265]. Открытию данного учебного заведения, по свидетельству преподавателя Уфимского духовного училища Ивана Златоверховникова (он впоследствии был и преподавателем епархиального женского училища), предшествовала соответствующая подготовительная работа, о которой он писал в своей работе «Уфимская Епархия. Географический, этнографический, административно-исторический и статистический очерк. [20].

Согласно его сведениям, первоначально на имя Преосвященнейшего Филарета (Малышевского), епископа Уфимского, 19 января 1861 г. поступил доклад, в котором Уфимское епархиальное Попечительство испрашивало Его Преосвященство на приискание помещения для училища и на приглашение Уфимского духовенства к пожертвованию, заявило, что оно имеет 37000 руб., из коих от 7 до 10 тыс. руб. обязывалось уделить одновременно для покупки здания под училище и приобретения училищной обстановки и, кроме того, выдавать ежегодно до 1000 руб. на содержание училища [18, с. 265].

Довольно значительный промежуток времени от доклада Епархиального попечительства на имя епископа Филарета, затем его обращения рапортом 4 октября 1861 г. в Святейший синод и до открытия епархиального женского училища объясняется тем, что это было связано с приисканием подходящего помещения и длительного согласования с руководством губернии, и, как известно, стало решение разместить его в здании губернаторского дома [7, с.125-126; 13].

Данное учебное заведение представляло собой среднее учебное заведение полузакрытого типа, в которое принимались девочки 10-12 лет не только из семей духовного звания, но и других сословий (последние – при наличии свободных мест и за определенную плату), и находилось в ведении Главного управления Епархиального Пресвященного Правления.

Содержалось учебное заведение, как мы уже отметили выше, на средства Уфимской епархии - 2-3% от церковных отчислений, пожертвований и внесение платы за обучение отдельной категорией лиц.

Первоначально были открыты только первые два класса, в которых была 21 воспитанница, в течение года поступило еще 9 человек, так что экзамены держало 30 воспитанниц, из которых 19 переведены во 2-й класс и 11 - в 3-й [18, с. 267].

В сентябре 1866 г. в училище было 6 классов с 69 учащимися [18, с. 267]; в 1868 г. - 91 воспитанница, из которых 63 духовного сословия и 28 иносословных [18, с. 267].

Материальное обеспечение учащихся требовало огромного внимания, потому что, несмотря на выделяемую помощь, содержание одной ученицы обходилось в 140 руб. в год, поэтому обучение в училище было частично платным [15].

За содержание пансионеров вносились 50 руб., по 25 руб. в полугодье, и по 20 руб. одновременно на первоначальное обзаведение постельными принадлежностями и проч. [18, с. 267], а уже в 1915 г. плата за содержание воспитанницы значительно выросла и составляла:

- для тех, кто живет в общежитии, - 130 руб. в год;
- для иносословных - 260 руб.;
- для тех, кто состоял на полупенсии, - 65 руб.

И, кроме того, при поступлении в общежитие в первый год обучения дополнительно взималось 20 рублей на обзаведение постельными принадлежностями [13].

К 1868 г. училище состояло из шести классов, в которых в 1868-1869 учебном году, ко времени утверждения общего устава епархиальных женских училищ, обучалась 91 ученица (63 духовных и 28 иносословных), что зафиксировано в деле архива Святейшего Синода 1868 г. № 7882, л. 119 [8, с. 121].

С 1872-1873 учебного года обучение стало трехклассным (с двухгодичным обучением в каждом классе), что было связано с отсутствием необходимых финансовых средств для обеспечения учебного процесса, и это обстоятельство нашло свое отражение в донесении Уфимского преосвященного в 1868 г., где указывалось на то, что училище не имело средств для необходимых преобразований, согласно уставу, и в частности удовлетворять преподавателей училища жалованьем в том размере, как это было указано в проекте штата епархиальных женских училищ. Исходя из этого, определением Святейшего Синода от 16 марта - 2 апреля 1872 г. за № 333 оно было обращено в трехклассное училище»

[8, с. 121].

Переход Уфимского епархиального училища на трехклассную систему обучения (с двухгодичным курсом в каждом классе) повлек за собой внесение изменений в учебную программу - была сделана корректировка как по количеству учебных дисциплин, так и по количеству отпущенного на их изучение учебных занятий, и в результате он состоял из следующих предметов с соответствующим количеством занятий:

- Закон Божий (10 занятий).
- Русский язык и словесность (10 занятий).
- Арифметика (10 занятий).
- География (5 занятий).
- История гражданская (6 занятий).
- Физика (2 занятия).
- Педагогика (1 занятие).
- Чистописание (6 занятий).
- Церковное пение (6 занятий).

Совет училища, наделенный Уставом правом внесения изменений в учебную программу после согласования и последующего утверждения Преосвященным, прибавил в программу училища 2 занятия по географии, 4 занятия рукоделия в 1-м классе, 6 занятий рукоделия во 2-м классе и 4 занятия рукоделия в 3-м классе.

В 1874 г. было добавлено 2 занятия русского языка во 2-м классе и 1 урок педагогики в 3-м классе, а в 1875 г. введен для желающих французский язык - по одному уроку в классе [18, с.267].

Согласно Отчету о состоянии Уфимского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1880-1881 учебный год, следует, что с 1880-1881 учебного года Уфимское епархиальное женское училище перешло от 3-классной системы обучения с двухгодичным курсом обучения к 6-классной с одногодичным курсом обучения [20, с. 89]. Это стало следствием того, что епархия изыскала необходимые финансовые средства для оплаты служащих в соответствии с требованиями Устава 1868 г. Данный факт нашел свое отражение в решении Святейшего Синода от 1 сентября 1880 г. за № 3223 [20, с. 89].

Далее мы обратимся к динамике воспитанниц (во многих отчетах употребляется термин «девиц») Уфимского епархиального училища. Мы упоминали ранее, что в сентябре 1866 г. в училище было 6 классов с 69 учащимися [18, с. 267]; в 1868-1869 учебном году, ко времени

утверждения общего устава епархиальных женских училищ, обучалась 91 ученица (63 духовных и 28 иносословных), что также нашло свое отражение в деле архива Святейшего Синода 1868 г. № 7882, л. 119 [8, с. 121].

Для дальнейшей иллюстрации количества обучающихся воспитаниц с 1873 по 1887 гг. мы обратимся к справке, которую привели Ю.В. Ергин и Я.С. Свице [7, с. 130].

Так, в названной справке указывается, что в Уфимском епархиальном училище обучалось:

В 1873 г. всего 123 воспитанницы, из них духовного сословия 83 и иносословных - 40;

- 1874 г. 119, из них 83.....и.....	33;
- 1875 г. 120, из них 88.....и.....	32;
- 1876 г. 122, из них 92.....и.....	30;
- 1877 г. 123, из них 92.....и.....	30;
- 1878 г. 117, из них 87.....и.....	30;
- 1879 г. 119, из них 84.....и.....	35;
- 1880 г. 119, из них 83.....и.....	36;
- 1881 г. 141, из них 96.....и.....	45;
- 1882 г. 167, из них 110.....и.....	57;
- 1883 г. 176, из них 121.....и.....	55;
- 1884 г. 191, из них 134.....и.....	57;
- 1885 г. 196, из них 137.....и.....	59;
- 1886 г. 183, из них 126.....и.....	54;
- 1887 г. 180, из них 119.....и.....	61.

Из приведенных данных следует, что до 1880 г. в училище из всех воспитаниц обучалось не более трети иносословных, а уже с 1881-1882 учебного года иносословные составляли около 30% от всех обучающихся.

В 1888-1889 учебном году уже обучалось 177 воспитаниц [13], а в 1897-1898 учебном году - 208 (как уточняет И. Златоверхников [18, с. 267-268] - к концу года), в последующий учебный год количество обучающихся несколько сократилось и составило 199 учащихся [18, с. 267-268].

Рассматривая динамику учащихся в Уфимском епархиальном женском училище, мы приведем данные по их составу согласно Отчету за 1900-1901 учебный год. Данная таблица дает нам сведения о соотношении учащихся девиц - сколько было духовного сословия и иносословного, обучающихся по классам [21, с. 47].

Из приведенной нами таблицы следует, что на 1900 г. в стенах упомянутого учебного заведения обучалось 230 учащихся, из которых 18 было индословных, и они оплачивали свое обучение исходя из 150 руб., в то время как лица духовные оплачивали 66 руб.

В 1-м классе обучалось 55 учащихся, во 2-м - 47, в 3-м - 32, в 4-м - 29 и в 5-м классе - 37.

Не менее интересны данные за 1900 год, в которых нашли свое отражение результаты успеваемости (они указаны в ниже приведенной таблице) [22, с. 121-122].

Таблица 1

Предметно-оценочная ведомость за 1900 г.

Класс и общее число воспитанниц, подвергавшихся испытанию	П Р Е Д М Е Т Ы:	Баллы в среднем выводе:			
		5	4	3	2
		восп.	восп.	восп.	
VI класс -	Закон Божий	13	10	13	-
36 воспитанниц	История литературы	18	12	6	-
	География	13	19	4	-
	Дидактика	11	15	10	-
	Геометрия	11	17	8	-
	Физика	10	20	6	-
	Гражданская история	12	16	8	-
	Пение	16	11	9	-
V класс – 28	Закон Божий	7	11	10	-
	Словесность	6	6	16	-
	Гражданская история	4	5	18	1
	География	8	7	13	-
	Дидактика	7	11	10	-
	Арифметика	5	8	14	1
	Физика	6	11	10	1
IV класс - 28	Закон Божий	5	9	14	-
	Русский язык	4	7	17	-

	Церковно-славянский	7	9	12	-
	Гражданская история	5	10	13	-
	География	4	4	18	2
	Арифметика	5	10	12	1
III класс - 31	Закон Божий	12	15	3	1
	Русский язык	3	12	14	2
	Церковно-славянский	3	15	13	-
	Арифметика	6	11	13	1
	География	5	13	13	-
II класс - 41	Закон Божий	30	9	8	-
	Русский язык	5	12	28	2
	Церковно-славянский	5	26	15	1
	Арифметика	6	18	21	2
	География	14	22	7	4
I класс – 53	Закон Божий	28	15	6	4
	Русский язык	3	15	31	4
	Церковно-славянский	10	24	15	4
	Арифметика	7	17	25	4

По Церковному пению, чистописанию и рукоделию успехи воспитанниц были вполне удовлетворительны.

Итак, в 1900-1901 учебном году обучалось 230 воспитанниц, в последующие годы количество обучающихся воспитанниц еще более возрастает:

- в 1906-1907 уч.г. - 308 учащихся [13];
- в 1907-1908 уч.г. - 342 [6, с. 198];
- в 1910 г. - 287 [23, с. 649-653];
- в 1917 г. - 417 [24, с. 362-366].

Заметим, что согласно Отчету по Уфимскому епархиальному женскому училищу, зафиксированному в Уфимских епархиальных ведомостях, в 1910 г. был и 7-й класс. При значительном росте количества обучающихся инословные по-прежнему составляли значительную

их часть, и к 1909 году в Уфимском епархиальном женском духовном училище они составляли 38% [9, с. 181].

В целом, иносословные воспитанницы составляли порядка 13-15% от общего числа обучающихся в системе епархиальных женских училищ, что достаточно точно отражает приведенная ниже таблица [9, с. 182].

Таблица 2

Количество окончивших в разные годы епархиальные женские училища Российской империи

Учебные годы	Общее число учащихся	В том числе иносословных	Число окончивших курс
1871-2	1916	-	78
1872-3	2123	-	172
1873-4	2436	-	324
1874-5	2969	-	273
1875-6	3653	-	367
1876-7	4696	-	400
1877-8	4759	-	511
1878-9	5817	674	568
1879-80	6266	742	784
1880-81	7170	890	697
1881-2	7660	до 1000	892
1882-3	7974	ок.1000	774
1883-4	8623	1131	1050
1884-5	8864	до 1200	1146
1885-6	9380	1179	1191
1886-7	9474	1263	1238
1887-8	9832	1369	1156
1888-9	10131	1387	1256
1889-90	10414	ок. 1500	1383
1890-91	11176	ок. 2000	1457
1891-2	11389	ок. 2000	1340
1892-3	11759	ок. 2000	1487
1893-4	12413	1962	1556
1894-5	13186	2045	1635
1895-6	13617	2040	1727

1896-7	13814	1967	1738
1897-8	14980	1983	2035
1898-9	14993	1792	1932
1899-900	16021	1786	2128
1900-901	16880	1835	2159
1901-2	17932	1937	2389
1902-3	18327	1771	2390
1903-4	19203	1840	2688
1904-5	19995	1775	2864
1905-6	21054	1784	3097
1906-7	21427	1760	3281

Мы должны отметить то обстоятельство, что Святейший Синод, в ведении которого находилась вся система епархиальных женских училищ, на основании присылаемых с мест отчетов констатировал, что количество иносословных воспитанниц составляет весьма значительный процент, и для того чтобы несколько ограничить его, в 1895 г. своим определением от 28 июня - 11 июля за № 1870 предписал советам епархиальных училищ принимать иносословных не свыше 10% от общего количества обучающихся [9, с. 182].

Приведенная динамика роста воспитанниц в епархиальных женских училищах стала возможной лишь при соответствующем росте количества учебных заведений.

Как уже указывалось выше, в 1860 г. было всего 4 епархиальных женских училища; к 1866 г. их насчитывалось 11 [11]; в 1896 г. действовало 51 епархиальное женское училище [14]; в 1905 г. - 57, в которых обучалось 19995 учащихся [5]; к 1913 г. их насчитывалось 74 [5], и к началу нового учебного года их стало 77 [17]. При этом к 1913 г. в названных училищах обучался 28671 учащихся, что было на 26% больше, чем в системе духовных семинарий (там проходили обучение 22734 семинариста) [17].

Все обучавшиеся воспитанницы в епархиальных женских училищах находились на разном материальном обеспечении, и будет целесообразно обратиться к фактологическому материалу, отражающему такое соотношение, и для этого обратимся к данным Отчета по Уфимскому епархиальному женскому училищу за 1879-1880 учебный год.

Так, в названом Отчете указывалось, сколько было воспитанниц

в 1-ю половину 1880 г. [19, с. 534] и во 2-ю половину учебного года [19, с. 534].

Таблица 3

Категории учащихся, обучающихся в Уфимском епархиальном женском училище на 1880 г.

Духовного звания:	
казенных	20
полуказенных	6
своекоштных	45
приходящих	11
Всего	82
светских:	
своекоштных	11
приходящих	23
Всего	34.
Во 2-ю половину:	
Духовного звания:	
казенных	20
полуказенных	7
своекоштных	59
приходящих	9
Всего	95
светских:	
своекоштных	16
приходящих	27
Всего	43

Из приведенных сведений мы видим, что в первом полугодии всего обучалось 116 человек, 82 были лицами от духовного звания, а 34 - светского.

Во втором полугодии всего обучалось 138 человек, из которых 95 соответственно духовного звания, а 43 - светского.

Составленная нами таблица дает полную информацию об общем

количестве обучающихся, кто был от духовного звания, светского, и указывается форма содержания.

Также считаем должным привести «Отчет о состоянии Уфимского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1880-1881 учебный год», в котором указывался состав учащихся.

Так, согласно приведенным в нем данным, в Уфимском епархиальном женском училище в отчетном году было пять нормальных классов с одногодичными курсами в каждом классе:

- Всех воспитанниц в 1880 г. было 141:

- в 1-м кл. - 38;

- во 2-м - 28;

- в 3-м - 35;

- в 4-м - 16;

- в 5-м - 24.

- На церковно-епархиальные средства содержались 13 воспитанниц; стипендиатов, воспитывавшихся на средства благотворителей - 7; полукоштных воспитанниц - 7;

- своекоштных пансионеров со взносом по 66 руб. - 58, со взносом по 150 руб. в год - 17 и приходящих - 39.

- Дочерей лиц духовного звания - 96, других сословий - 45 [20, с. 95].

Из приведенных выше данных следует, что казеннокоштные (на полном пансионе), как правило, составляли менее 15% от всех обучавшихся духовного звания.

Рассмотрев динамику роста воспитанниц в Уфимском епархиальном женском училище, обратимся к численности преподавательского состава и его материальному обеспечению.

Для того чтобы отследить динамику штатов Уфимского епархиального училища, мы сделали выборку из Адрес-Календаря служащих Уфимской губернии за 1873 г. [1, с. 34-35], 1883 г. и Статистического отчета по Уфимскому епархиальному женскому училищу за 1901-1902 уч.г., 1910 г. и 1917 г.

Согласно информации, имеющейся в Адрес-Календаре за 1873 г., штат епархиального женского училища был таким:

Таблица 4

Преподавательский состав Уфимского епархиального женского училища (с указанием преподаваемых предметов) на 1873 г.

	Духовное женское училище
	Совет училища
	Члены:
Феликсов Иван Иванович	Протоиерей
Никитский Алексей Иванович	Священник
Медиоланский Александр Петрович	Священник
Лапина Анна Николаевна	Начальница, вдова подполковника
Феликсов Иван Иванович	Инспектор классов и законоучитель, протоиерей
	Преподаватели:
Светловзоров Михаил Максимович	Законоучитель в штатных классах, священник
Дьяков Иван Данилович	Студент, учитель словесности
Любимов Иван Васильевич	Кандидат богословия, учитель истории
Щербakov Василий Михайлович	Учитель русского языка
Виноградов Философ Николаевич	Протоиерей, учитель географии
Касимовский Василий Евстигнеевич	Кандидат богословия, учитель геометрии, физики, педагогики

Наежди Дмитрий Семенович	Священник, учитель арифметики
Наеждина Парасковья Семеновна	Учительница чистописания, дочь священника
Фенелонов Матвей Родионович	Учитель церковного пения
Игнатович Клавдия Ивановна	Учительница музыки, супруга коллежского Секретаря
	В о с п и т а т е л ь н и ц ы:
Гурдо Елизавета Эдуардовна	Дочь чиновника
Невоструева Софья Михайловна	Дочь священника
Тимашевская Анастасия Матвеевна	Дочь художника
Ляуданский Никодим Францевич	Врач, Надворный Советник
Беяев Василий Акимович	Эконом священник училищной церкви

Из приведенных в таблице сведений следует, что в 1873 г. в епархиальном женском училище (раннее мы упоминали, что оно было трехклассным) обеспечивали весь учебно-воспитательный процесс 10 преподавателей (из них 8 человек были совместителями или же почасовиками, т.е. получали жалованье в соответствии с проведенными учебными часами), начальница, три воспитателя, эконом и врач, т.е. штатных сотрудников было всего 10 человек (в 1873 г. обучались 123 воспитанницы).

Через 10 лет, т.е. к 1883 г., штат училища (с 1882 г. училище стало шестиклассным) согласно Адрес-Календарю, лиц, служащих в Уфимской губернии [2, с. 47-48], был представлен так:

Таблица 5

Преподавательский состав Уфимского епархиального женского училища (с указанием преподаваемых предметов) на 1882 г.

Епархиальное женское училище.	
Светловзоров Михаил Максимович	Председатель училищного Совета, протоиерей Градо-уфимской Александро-Невской церкви
Соколов Николай Матвеевич	Священник Градо-уфимской Троицкой церкви, преподаватель русского языка в младших классах училища
Любимов Иван Васильевич	Исправляющий должность инспектора классов, статский советник, преподаватель гражданской истории в мужском духовном училище, смотритель
Преподаватели:	
Вакансия	Закон Божий
Софотеров Илиодор Васильевич	Священник Градо-уфимской Тюремной Петропавловской церкви, преподаватель в местной семинарии
Троицкий Михаил Петрович	Кандидат богословия, преподаватель словесности и истории литературы, преподаватель в местной семинарии
Пактовский Иван Гаврилович	Действительный студент, преподаватель физики и геометрии
Барсов Иаков Павлович	Преподаватель арифметики
Монбланов Михаил Васильевич	Кандидат богословия, преподаватель географии, учитель в мужском училище
Златоверхников Иван Егорович	Студент семинарии, учитель в мужском духовном училище
Старосивельский Василий Степанович	Кандидат богословия, преподаватель педагогики, преподаватель местной семинарии
Лебединский Александр Григорьевич	Диакон Уфимского кафедрального собора, преподаватель церковного пения
Борецкий Мортирий Матвеевич	Врач училищной больницы, статский советник
Зонов Иоанн Андреевич	Эконом училища, священник
	Вероисповедания все вышеозначенные лица православного

Из приведенных нами сведений следует, что в епархиальном женском училище (а в 1883 г. в нем обучалось 176 воспитанниц) обеспечивали учебный процесс всего 9 преподавателей, из которых 7 были совместителями. Нельзя не сказать того, что в справочной книге - Адрес-календаре лиц, служащих в Уфимской губернии по епархиальному женскому училищу, не указаны начальница и воспитатели (статистический комитет публиковал те данные, которые поступали ему из духовного ведомства).

На 1901-1902 учебный год штат лиц, служащих в епархиальном женском училище, согласно данным, опубликованным в Уфимских епархиальных ведомостях (с указанием денежного вознаграждения и количества проведенных уроков), состоял из [21, с. 44-46]:

Таблица 6

Преподавательский состав Уфимского епархиального женского училища (с указанием преподаваемых предметов) на 1901-1902 уч.г.

Преподаватели:	Предмет	Оплата
Спасский Михаил - кандидат богословия, статский советник	Закон Божий в 4-6 кл. училища, гомилетика и соединенные с ней предметы в местной семинарии - 9 уроков.	360 руб.
Червяков Василий - учитель местного уездного училища, титулярный советник	Русский язык в 1-2 кл. до 23 февраля 1901 г.	
Попов Михаил - преподаватель духовной семинарии по философии	Русский язык в 1-2 кл. с 23 февраля 1901 г. - 7 уроков. Дидактика -3 урока. Наблюдение за практическими занятиями воспитанниц - 2 урока.	280 руб. 200 руб.
Яблокова Елизавета - домашняя учительница женской местной гимназии	Русский язык в 3-4 кл. училища - 7 уроков.	280 руб.

Петров Павел - кандидат богословия, статский советник, преподаватель русского языка в мужском духовном училище	Церковно-Славянский язык - 5 уроков.	200 руб.
Граμμαков Гавриил - кандидат богословия, надворный советник, с апреля месяца - священник гор. Ильинской церкви, преподаватель словесности и литературы в духовной семинарии.	Словесность и история литературы – 6 уроков.	240 руб.
Высотский Василий - кандидат богословия, статский советник, преподаватель латинского языка в духовной семинарии	Всеобщая и русская гражданская история - 9 уроков.	360 руб.
Ясенев Михаил - кандидат богословия, статский советник, преподаватель Священного Писания в духовной семинарии	География в 3-4 кл. - 5 уроков.	200 руб.
Златоверхников Иван - студент семинарии, надворный советник, преподаватель географии и арифметики в муж. духовном училище	География в 5-6 кл. - 7 уроков.	280 руб.
Бережковский Николай - действительный студент Казанского университета, статский советник, преподаватель физики в духовной семинарии	Арифметика в 5 кл., геометрия в 6 кл., физика в 5 и 6 кл. - 10 уроков.	400 руб.
Касимовская Антонина - домашняя учительница	Арифметика в 3-4 кл. Чистописание в первых четырех классах.	400 руб.
Арямнов Григорий - регент Архиерейского хора	Церковное пение до святок.	300 руб.

Давыдовский Петр - протодиакон Кафедрального собора, преподаватель церковного пения в начальной образцовой школе	Церковное пение после святок.	300 руб.
Соколов Павел – врач при семинарии и училище, Титулярный Советник	Гигиена в 6 кл.	360 руб.
Андржевская Елизавета – преподавательница музыки	Музыка во внеклассное время. С каждой воспитанницы. На поправление музыкальных инструментов.	20 руб. 5 руб.
Воспитательницы:		
Максимова Анастасия - воспитательница 1-го кл., служит с 1897 г.	Управление училищным хором.	180 руб. 80 руб.
Рубинская Лидия -воспитательница 2-го кл., служит 8-й год		240 руб.
Поспелова Екатерина -воспитательница 3-го кл., служит с 1886 г.		240 руб.
Протопопова Анна - воспитательница 4 кл., служит с 1894 г.	Заведывание библиотекой.	240 руб. 50 руб.
Уманцева Екатерина -воспитательница 5 кл., служит с 1880 г.		240 руб.
Юновидова Елизавета -воспитательница 6 кл., служит с 1897 г.		240 руб.
Максимова Анастасия - воспитательница 1-го кл., служит с 1897 г.	Управление училищным хором.	180 руб. 80 руб.

Приведенные нами данные достаточно полно отражают преподавательский состав с указанием преподаваемых предметов, уровень его денежного довольствия, исходя из количества проведенных уроков, а также оплаты труда воспитательниц. Мы вновь акцентируем внимание на том, что в училище обучалось 230 воспитанниц, а преподавателей было всего 14 человек, из них 13 были совместители. Из штатных сотрудников были только начальница, воспитатели, эконом и врач, штатных преподавателей практически не было, а это непременно сказывалось на уровне подготовки.

В 1910 г. (в стенах училища обучались 287 воспитанниц), как следует из данных по епархиальному женскому училищу, которые нашли свое отражение в Адрес-календаре Уфимской губернии на 1910 г., учебно-воспитательный процесс обеспечивали 5 преподавателей, начальница училища и 10 воспитателей [3, с. 42]. Мы полагаем, что еще были эконом и врач, но они не указаны в источнике.

И, наконец, в 1917 г. (в стенах училища обучалось 417 воспитанниц) учебно-воспитательный процесс обеспечивали 23 преподавателя, начальница училища и 13 воспитателей [4, с. 61-62]. Здесь же указано, что в училище врача не было, а пользовались услугами штатного фельдшера. Из приведенных данных также следует, что из преподавательского состава 9/10 были совместители.

Из приведенных нами данных видно, что постоянный штат в Уфимском епархиальном женском училище на протяжении своего существования был представлен начальницей, воспитателями, экономом и врачом, а своего преподавательского состава практически не было и для обеспечения учебного процесса – учебных занятий, по тем или иным учебным дисциплинам, пользовались услугами совместителей, которые, как известно, несли ответственность за подготовку воспитанников лишь по основному месту работы, но никак не в епархиальном училище.

Рассматривая Устав 1868 г., регламентирующий деятельность епархиальных училищ, мы упоминали, что выпускницы получали квалификацию домашних учительниц. И необходимо заметить, что весьма значительная часть выпускниц епархиальных училищ (в том числе и Уфимского епархиального женского училища) связали свою дальнейшую судьбу с преподавательской деятельностью в системе начального образования - в церковно-приходских школах, а также в учебных заведениях Министерства народного образования, что и иллюстрирует ниже приведенная таблица [10, с. 517], составленная

А. Кузнецовым на основе соответствующих статистических данных Учебного комитета святейшего Синода.

Таблица 7

Количество окончивших епархиальные женские училища с 1903 по 1907 гг. (с указанием дальнейшей профессиональной деятельности как в системе церковно-приходских школ, так и Министерства народного просвещения)

Название епархиальных женских училищ	Годы	Число окончивших курсы	Число поступивших учителей в цер.-прих. шк.	Число поступивших учителей в шк. М.Н.П.
Архангельское	1903	38	12	7
-	1904	33	19	3
-	1905	38	11	3
-	1906	23	11	5
-	1907	30	21	9
Астраханское	1903	40	8	4
-	1904	42	11	2
-	1905	54	16	4
-	1906	58	17	6
-	1907	59	13	3
Виленское	1903	11	1	6
-	1905	13	6	6
-	1907	17	2	11
Владимирское	1903	48	28	21
-	1904	64	26	23
-	1905	54	20	21
-	1906	88	28	29
-	1907	92	41	29

Донское	1903	43	18	7
-	1904	49	23	8
-	1905	71	25	8
-	1906	50	23	4
-	1907	45	18	3
Илукстское	1903	18	6	4
-	1904	19	6	3
-	1905	18	6	2
-	1906	21	10	3
-	1907	12	2	3
Костромское	1906	48	20	13
-	1907	47	12	18
Нижегородское	1903	58	24	24
-	1904	72	30	14
-	1905	48	19	17
-	1906	79	41	29
-	1907	73	27	28
Псковское	1903	29	8	3
-	1904	31	14	4
-	1905	24	11	2
-	1906	36	20	3
-	1907	31	21	3
С.Петербургское	1903	36/17	21	2
-	1904	44/16	21	-
-	1905	50/31	23	4
-	1906	44/31	10	1
-	1907	46/25	5	-

Таврическое	1903	30	15	9
-	1904	36	24	-
-	1905	39	22	3
-	1906	47	25	11
-	1907	57	41	3
Уфимское	1903	24	11	10
-	1904	25	15	9
-	1905	39	21	14
-	1906	37	19	14
-	1907	53	17	17
Черниговское	1903	48	10	20
-	1904	59	11	21
-	1905	54	12	18
-	1906	77	14	23
-	1907	35	8	14
Псковское	1903	29	8	3
-	1904	31	14	4
-	1905	24	11	2
-	1906	36	20	3
-	1907	31	21	3
С.Петербургское	1903	36/17	21	2
-	1904	44/16	21	-
-	1905	50/31	23	4
-	1906	44/31	10	1
-	1907	46/25	5	-

Таврическое	1903	30	15	9
-	1904	36	24	-
-	1905	39	22	3
-	1906	47	25	11
-	1907	57	41	3
Уфимское	1903	24	11	10
-	1904	25	15	9
-	1905	39	21	14
-	1906	37	19	14
-	1907	53	17	17
Черниговское	1903	48	10	20
-	1904	59	11	21
-	1905	54	12	18
-	1906	77	14	23
-	1907	35	8	14
Псковское	1903	29	8	3
-	1904	31	14	4
-	1905	24	11	2
-	1906	36	20	3
-	1907	31	21	3
С.Петербургское	1903	36/17	21	2
-	1904	44/16	21	-
-	1905	50/31	23	4
-	1906	44/31	10	1
-	1907	46/25	5	-

Таврическое	1903	30	15	9
-	1904	36	24	-
-	1905	39	22	3
-	1906	47	25	11
-	1907	57	41	3
Уфимское	1903	24	11	10
-	1904	25	15	9
-	1905	39	21	14
-	1906	37	19	14
-	1907	53	17	17
Черниговское	1903	48	10	20
-	1904	59	11	21
-	1905	54	12	18
-	1906	77	14	23
-	1907	35	8	14

Приведенный материал по целому ряду епархиальных женских училищ, в том числе и Уфимскому, свидетельствуют нам о том, что более половины выпускниц, получив квалификацию домашней учительницы, нашли себя в образовательной сфере и впоследствии вносили свою посильную лепту в дело народного просвещения.

Количество лиц, связавших свою дальнейшую судьбу с педагогической деятельностью в системе начального образования, всегда было весьма значительным, что нам показывают данные статистического отдела Училищного Совета при Святейшем Синоде, согласно которым в 1898 г. в церковно-приходских школах состояло 4.963 учительницы из окончивших курсы в епархиальных женских училищах и в женских училищах духовного ведомства, в 1899 г. - 5.356, в 1900 г. - 5.890, в 1901 г. - 6.389, в 1907 г. - 8.554 [10, с. 517].

Рассмотрение организации учебного процесса в Уфимском епархиальном женском училище было бы не полным, если не сказать того, что занятия проводились по расписанию и начинались в 8.45, а

заканчивались в 13.50 (продолжительность составляла 50 мин. при 10-минутной перемене). После 3-го урока была предусмотрена большая перемена, продолжительность которой составляла 25 мин. Как правило, в день проводилось (до 1882 г.) от 3-х до 4-х занятий, а по мере усложнения учебной программы - 5 занятий.

Мы считаем, что наше исследование организации епархиального женского образования необходимо дополнить суждением о том, кто непосредственно преподавал в нем, и для этого мы обратимся к суждениям А. Смирнова-Кутачевского, которые он изложил в своем очерке «Епархиальные женские училища» в 1906 г. [16]. Излагая свое отношение к системе подготовки воспитаниц епархиальных училищ, он особое внимание уделяет тому, что шестилетняя система обучения была неполноценна в сравнении с семилетней в гимназиях и при этом приводит вполне убедительные аргументы. Он пишет о том, что епархиальные женские училища были вызваны к жизни необходимостью дать образование девушкам духовных лиц, и оно по замыслу должно было соответствовать среднему женскому образованию, т.е. тому, какое получали в стенах классических гимназий и где обучались, как правило, 7 лет. Но при составлении проекта Устава епархиальных женских училищ 1868 г. устроители (те, кто его готовил) довольствовались шестигодичным обучением и образовательный курс был значительно урезан и нацелен на воспитание девиц лиц духовного звания, что не могло не сказаться на учебной программе. И тогда, как школьный курс в гимназиях распланирован на два года (это 5-й и 6-й классы), в епархиальном училище он был упрямлен в один год (5-й класс).

Еще одним из важнейших упущений он считает то, что учебная программа не учитывала возрастные психофизиологические особенности возраста воспитанниц (согласно Уставу в епархиальное женское училище принимались девицы с 9 лет и в 15-16 заканчивали его), и из-за этого занятия по учебным дисциплинам не могли быть по определению успешными, так как налицо было детское отношение к преподаваемым наукам. Мы считаем это суждение вполне обоснованным.

Свое отношение к этой проблеме он излагает так: «В общем получается впечатление какого-то испуга: начато дело, успешно поведено, потом вдруг, словно в предчувствии печальных для домостроевского уклада последствий, все сразу скомкано, искалечено и если не сведено на нет, то значительно превращено в какие-то лохмотья...» [16, с. 300].

Заключая свое отношение к системе подготовки в епархиальных

женских училищах, он приходит к тому, что образовательный курс в них не гимназии, не института и не учительской школы... С точки зрения людей, контролирующих епархиальные училища – Училищный комитет Священного Синода, по своей идее и строю оно отвечает их требованиям, а с точки зрения действительных нужд современной жизни - ничего: ни образования, ни воспитания [16, с. 300].

Говоря о системе религиозно-воспитательной работы, ее эффективности, мы обратимся к мнению С. Любимова, который отразил его в своей статье «Воспитание в духовных школах» [12], где написал о том, что в целом это воздействие носит удивительно показательный и декоративный характер, и осуществлялось исключительно участием учащихся в тех или иных богослужениях, чтении молитвы, соблюдении поста и т.д.

Подводя итог нашей работе, мы должны со всей уверенностью сказать о том, мы добились поставленной цели, т.е. осуществили полный анализ организации учебного процесса.

Считаем должным отметить тот факт, что несмотря на целый ряд издержек в организации учебно-воспитательного процесса, о которых уже сказали выше, епархиальные женские училища подготовили достаточно большое количество учительниц для системы начального образования, и они внесли большой вклад в деле народного просвещения, которое, как известно, имело достаточно важное государственное значение.

Эти духовные училища давали воспитанницам возможность получить не только среднее образование (в несколько усеченном объеме, по сравнению с классическими гимназиями), но и специальность - домашняя учительница.

Система епархиального женского образования была вплетена во всю систему женского образования и отражала существовавшую на то время систему социально-политических, экономических, правовых и морально-нравственных отношений, т.е. она носила, как и другие учебные заведения, исключительно сословный характер, что в значительной степени определяло и характер требований к ней.

В процессе своей эволюции система епархиальных женских училищ, будучи встроенной в систему образовательной концепции женских учебных заведений, во второй половине XIX - начале XX вв. исходила из узкопрагматических целей, которые сформулированы в соответствующем параграфе Устава: готовить жену и мать семейства, при этом данная мысль до сознания воспитанниц доводилась так, что это предопределено Господом Богом.

Содержание и цели учебно-образовательного и воспитательного процесса определялись исключительно нуждами церкви, православно-христианскими духовно-нравственными ценностями и государственными интересами, поскольку православие было официальной государственной религией.

Литература

1. Адрес-Календарь лиц, служащих в Уфимской губернии (к Памятной книжке Уфимской губернии) составлен Действительным членом Уфимского Губернского Статистического Комитета Н.Г. Резанцевым. - Уфа: Печатано в Губернской типографии, 1873. - 90 с.
2. Адрес-Календарь Уфимской губернии на 1883 г. Раздел I // Справочная книжка Уфимской губернии. Сведения числовые и описательные относятся к 1882-1883 гг. и только весьма немногие - к прежним годам / Составил по поручению Уфимского Губернского Статистического Комитета Н.А. Гурвич, Член-Секретарь Уфимского и Действительный член других Статистических комитетов, Член Императорского Русского Географического и других ученых обществ. - Уфа: Печатня Н. Блохина, 1883. - 227 с.
3. Адрес-Календарь Уфимской губернии и Справочная книжка на 1910 г. Издан под ред. секретаря Уфимского Губернского Статистического Комитета. - Уфа: Губернская электрическая типография, 1910. - 244 с.
4. Адрес-Календарь Уфимской губернии и справочная книжка на 1917 г. Издание Уфимского Губернского Статистического комитета. - 96 с.
5. Белякова Е.В., Белякова Н.А., Емченко Е.Б. Женщина в православии. Церковное право и российская практика. - https://azbyka.ru/otechnik/antropologiya-i-asketika/zhenshhina-v-pravoslavii-tserkovnoe-pravo-i-rossijskaja-praktika/7_2.
6. Ергин Ю.В. Православное образование на территории Оренбургского учебного округа (1875-1919) // Педагогич. ж-л Башкортостана. - 2011. - № 4 (35). - С. 188-201.
7. Ергин Ю.В., Свице Я.С. Уфимское епархиальное женское училище (1862-1919) // Педагогич. Ж-л Башкортостана. - 2014. - № 4 (53). - С. 122-143.
8. Кузнецов А. Епархиальные женские училища (По поводу исполнившегося сорокалетия устава) этих училищ // Церковные ведомости. Прибавления. - 1909. - № 3. - С. 120-124.
9. Кузнецов А. Епархиальные женские училища // Церковные ведомости. Прибавления. - 1909. - № 4. - С. 178-183.
10. Кузнецов А. Епархиальные женские училища // Церковные ведомости. Прибавления. - 1909. - № 11. - С. 514-518.
11. Лебедева С.- С. Женское духовное образование (XVIII - начало XX вв.). - URL: http://social-orthodox.info/pages/2_2_lebedeva_s_zhenskoe_obrazovanie.htm.
12. Любимов С. Воспитание в духовных школах // Духовная школа: Сборник. - М., 1906. - С. 65-135.
13. Павлова О.С. Уфимское духовное училище в конце XIX - начале XX вв.: изучение учебно-воспитательного процесса по материалам неопубликованных источников Национального архива Республики Башкортостан // Genesis: исторические исследования. - 2018. - № 9. - С. 58-64. - URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27167.

14. Система образования в Российской империи. - URL: <https://dalmate.ru/muzej/item/316-sistema-obrazovaniya-v-rossijskoj-imperii.html>.
15. Синенко С. Духовное образование в Уфимской епархии // Посреди России. - URL: https://posredi.ru/b14_04_15_duhovn_obraz.html.
16. Смирнов-Кутаческий А. Епархиальные женские училища // Духовная школа: Сборник. - М., 1906. - С. 287-314.
17. Тоболова М. Епархиалки. О выпускницах дореволюционных епархиальных училищ. - 10.03.2019. - URL: <https://ruskline.ru/analitika/2019/03/11/eparhialki>.
18. Уфимская Епархия. Географический, этнографический, административно-исторический и статистический очерк / Сост.-преподаватель Уфимского духовного училища Иван Златоверховников. - Уфа: Уфимское епархиальное братство Воскресения Христова. Паровая типо-литография А.П. Зайкова, 1899. - 331 с.
19. Отчет о приходе, расходе и остатке денег по Уфимскому епархиальному женскому училищу // Уфимские епархиальные ведомости. - 1881. - № 16. - С. 523-534.
20. Отчет о состоянии Уфимского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1880-1881 учебный год // Уфимские епархиальные ведомости. - 1882. - № 3. - С. 89-99.
21. Отчет о состоянии Уфимского епархиального женского училища в учебно-воспитательном (и экономическом) отношении с 1 сентября 1900 года по 1 сентября 1901 учебного года // Уфимские епархиальные ведомости. - 1902. - № 1. Прибавления. - С. 40-54.
22. Отчет о состоянии Уфимского епархиального женского училища в учебно-воспитательном (и экономическом) отношении с 1 сентября 1900 года по 1 сентября 1901 учебного года // Уфимские епархиальные ведомости. - 1902. - № 2. Прибавления. Общие сведения об успехах, поведении и состоянии здоровья воспитанниц. - С. 121-128.
23. Список воспитанниц Уфимского епархиального женского училища, переведенных из класса в класс, имеющих держать переэкзаменовку после каникул, оставленных на повторительный курс в тех же классах и окончивших курс VI-VII классов // Уфимские епархиальные ведомости. - 1910. - № 16. - С. 649-653.
24. Список воспитанниц Уфимского епархиального училища: 1) переведенных из класса в класс; 2) имеющих в августе месяце держать поверочные испытания; 3) оставленных на повторительный курс в тех же классах и 4) окончивших курс шести классов училища в 1917 г. // Уфимские епархиальные ведомости. - 1917. - № 14. - С. 362-366.

Авторы публикации

Сулейманов Тимур Фуатович, канд. филос. наук, доцент, руководитель Отдела канонизации и увековечивания памяти новомучеников и исповедников Церкви Русской, Уфимская Епархия Башкортостанской Митрополии РПЦ МП. Тел.: +7(917)47-69-882; e-mail: suleimanov1957@mail.ru.

Абдрафикова Лариса Вячеславовна, учитель истории, МБОУ «Школа № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Уфа, Республика Башкортостан. Тел.: +7(917)419-05-52; e-mail: abdralarissa@gmail.com.

Клыш Арина Андреевна, студентка, Институт Права Башкирского государственного университета. Тел.: +7(987)960-38-31; e-mail: klysh04@mail.ru.

**WOMEN'S SPIRITUAL EDUCATION IN THE UFA DIOCESE IN THE SECOND
HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE XX CENTURY
(Part II)**

Suleimanov T., PhD in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Canonization and Perpetuation of the Memory of the New Martyrs and Confessors of the Russian Church, Ufa Diocese of the Bashkortostan Metropolis of the ROC MP. Tel.: +7(917)47-69-882; e-mail: suleimanov1957@mail.ru.

Abdrafikova L., teacher of history, MBOU «School № 27 with advanced study of standardized subjects», Ufa, Republic of Bashkortostan. Tel.: +7(917)419-05-52; e-mail: abdralarissa@gmail.com.

Klysh A., student, Institute of Law of the Bashkir State University. Tel.: +7(987)960-38-312; e-mail: klysh04@mail.ru.

***Abstract.** In this article, the authors refer to the genesis of women's spiritual education in the Ufa diocesan women's school. The year 1862 is taken as a starting point, because it was the year of the actual opening of the Ufa diocesan women's school. Accent was paid to 1918, in which the relevant legislative acts were adopted, adopted by the Council of People's Commissars and aimed at officially cancelling the activities of religious institutions, primarily the Russian Orthodox Church. It was, as you know, the bearer of the official state ideology of the Russian Empire - Orthodoxy. Among such legal acts, the decisive one was the «Decree on the separation of the church from the state and the school from the church» (a legal act adopted on January 20 (February 2), 1918 and entered into force on January 23 (February 5) of the same year, on the day of the official publication in the «Newspaper of the Workers' and Peasants' Government»), according to which the functioning of all religious institutions was terminated, including educational institutions that were under the jurisdiction of the Holy Synod.*

***Key words:** spirituality, education, upbringing, spiritual education for women, diocesan theological school, Holy Synod.*

References

1. Address-Calendar of persons serving in the Ufa province (to the Commemorative book of the Ufa province) was compiled by N.G. Rezantsev. Ufa. Printed in the Provincial Printing House. 1873. - 90 p.
2. Address-Calendar of the Ufa province for 1883. Section I.//Reference book of the Ufa province. Numerical and descriptive information refers to 1882-1883. and only very few - to former years. Compiled on behalf of the Ufa Provincial Statistical Committee: N.A. Gurvich. Member-Secretary of the Ufa and Full member of other Statistical Committees, Member of the Imperial Russian Geographical and other learned societies. Printing N. Blokhin. Ufa. 1883. Section I - 227 p.
3. Address-Calendar of the Ufa province and Reference book for 1910. Published under the editorship of the secretary of the Ufa Provincial Statistical Committee. Ufa. Provincial Electric Printing House. 1910. Ufa. – 244 p.
4. Address-Calendar of the Ufa province and a reference book for 1917. Publication of the

Ufa Provincial Statistical Committee. - 96 p.

5. Belyakova E., Belyakova N., Emchenko E. Woman in Orthodoxy. Church Law and Russian Practice.
6. Yergin Yu. Orthodox education on the territory of the Orenburg educational district (1875-1919) // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2011. No. 4(35).- P.188-201.
7. Yergin Yu., Svitse Ya. Ufa Diocesan Women's School (1862–1919) // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2014. No. 4 (53) - P. 122-143.
8. Kuznetsov A. Diocesan women's schools (On the occasion of the fortieth anniversary of the charter) of these schools) // Church Gazette. Additions. 1909. No. 3 - P. 120-124.
9. Kuznetsov A. Diocesan women's schools// Church Gazette. Additions. 1909. No. 4 - P.178-183.
10. Kuznetsov A. Diocesan women's schools / Church records. Additions. 1909. No. 6. - S.283-286.
11. Lebedeva S. Women's spiritual education (XVIII - early XX century). URL: http://social-orthodox.info/pages/2_2_lebedeva_s_zhenskoe_obrazovanie.htm.
12. Lyubimov S. Education in theological schools // Theological School. Collection. Moscow. 1906. - P. 65-135.
13. Pavlova O. Ufa Theological School in the late 19th – early 20th centuries: study of the teaching and upbringing process based on materials from unpublished sources of the National Archives of the Republic of Bashkortostan. // Genesis: historical research. 2018. No. 9. – P. 58 - 64. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27167.
14. Education system in the Russian Empire. URL: <https://dalmate.ru/muzej/item/316-sistema-obrazovaniya-v-rossijskoj-imperii.html>.
15. Sinenko S. Spiritual education in the Ufa diocese // In the middle of Russia. URL: https://posredi.ru/b14_04_15_duhovn_obraz.html.
16. Smirnov-Kutachesky A. Diocesan women's schools // Theological school. Collection. Moscow. 1906.- P .287-314.
17. Tobolova M. Eparchials. About graduates of pre-revolutionary diocesan schools. 03/10/2019. URL:// <https://ruskline.ru/analitika/2019/03/11/eparhialki>.
18. Ufa Diocese. Geographical, ethnographic, administrative-historical and statistical essay / Compiled by Ivan Zlatoverkhovnikov, teacher of the Ufa Theological School. Ufa: Ufa Diocesan Brotherhood of the Resurrection of Christ. Steam type-lithography A.P. Zaikov. 1899. - 331 p.
19. Report on the income, expenditure and balance of money for the Ufa diocesan women's school // Ufa diocesan sheets. 1881. No. 16. - P.523-534.
20. Report on the state of the Ufa diocesan women's school on educational and moral-educational parts for the 1880-1881 academic year // Ufa eparchial sheets.1882. No. 3. - P. 89-99.
21. Report on the state of the Ufa diocesan women's school in educational (and economic) terms from September 1, 1900 to September 1, 1901 academic year // Ufa eparchial sheets. 1902. No. 1. Additions. - P.40-54.
22. Report on the state of the Ufa diocesan women's school in teaching and educational (and economic) terms from September 1, 1900 to September 1, 1901 academic year // Ufa Diocesan Gazette. 1902. No. 2. Additions. General information about the progress, behavior and health status of pupils. - P. 121-128.
23. List of pupils of the Ufa diocesan women's school, transferred from class to class, having

to take a re-examination after the holidays, left for a repeat course in the same classes and completed the course of VI-VII classes // Ufa eparchial sheets. 1910. No. 16. - S. 649-653.
24. List of educators of the Ufa Diocesan School, 1) transferred from class to class, 2) having verification tests in August, 3) left for a repeat course in the same classes and 4) who completed the course of six classes of the school in 1917. // Ufa Diocesan Gazette. 1917. No. 14. - P. 362-366.

Дата поступления: 14.12.2022.

УДК 378.14

СТРАТЕГИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО СЛУХУ

Э.А. Иртуганова

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ»

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные тезисы, положенные в содержание стратегии подготовки ИТ-специалистов из числа инвалидов по слуху в КНИТУ-КАИ. Обсуждаются особенности ИТ-подготовки по образовательным программам института компьютерных технологий и защиты информации университета; выявлены факторы, требующие системного подхода к построению образовательной траектории по программе инклюзивного интегрированного обучения с учетом комплексного сопровождения и здоровьесбережения такой категории обучающихся. Рассмотрены тенденции и перспективы ИТ-подготовки лиц с инвалидностью по слуху в КНИТУ-КАИ.*

***Ключевые слова:** обучающиеся с ОВЗ по слуху, специальные образовательно-реабилитационные программы, инклюзивное образование, индивидуальный план подготовки ИТ-специалиста.*

В настоящее время востребованность в ИТ-специалистах в различных отраслях экономики РФ очень высокая: в условиях западных экономических санкций и нарушения международных связей в цифровой технологической сфере в стране создаются тысячи площадок для развития цифрового образования и внедрения идей цифровизации в конкретные области промышленности и услуг. Актуальность настоящего исследования заключается в анализе возможностей получения высшего образования по ИТ-специальностям для людей с ограниченными возможностями здоровья по слуху в одном из крупнейших технических вузов России. Целью и задачами данной исследовательской работы являются:

- рассмотрение условий инклюзивной подготовки ИТ-специалистов из числа лиц с инвалидностью с детства по слуху в институте компьютерных технологий и защиты информации КНИТУ-КАИ;

- построение стратегии инклюзивной подготовки ИТ-специалистов из числа инвалидов по слуху в системе высшего образования;

- содержание образовательной траектории по ИТ-специальности с учетом мер как в учебно-познавательной, так и в социально-коммуникативной сфере, определяемых степенью нарушения восприятия и обработки информации, психологическими особенностями взаимодействия с людьми с ограничениями по слуху.

Освещенность в педагогической и научно-методической литературе вопросов по структуре, содержанию и особенностям организации и реализации инклюзивного образования в российских вузах стала более развернутой с 2014-2015 гг. Эти годы обусловлены введением в действие Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, разработкой Методических рекомендаций к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса (Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г.) и выпуском ряда других федеральных и ведомственных актов, регулирующих инклюзивные процессы в образовании. За последние годы было много публикаций по оценке состояния и тенденциям развития инклюзивного образования в России (авторы С.В. Алёхина, Н.В. Большаков, А.Ю. Шеманов) [1-2]; описанию технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Е.В. Самсонова, Т.Ю. Сунько), о методологических подходах к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании и подготовленности педагогов к инклюзивному обучению (С.В. Алехина, И.В. Вачков) [3-4]; о создании и функционировании Ресурсных центров как связующего звена в инклюзивной образовательной вертикали (Н.Я. Семаго). Вопрос ИТ-подготовки лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья по слуху и речи, в системе инклюзивного высшего образования практически не рассмотрен. При этом актуальность такого вопроса несомненна, и проблема построения эффективной стратегии подготовки ИТ-специалиста из числа инвалидов с детства по слуху стоит в настоящее время достаточно остро.

В работе использованы общепринятые и частные научные методы исследования: теоретические (анализ, синтез, построение гипотезы), эмпирические (наблюдение, сравнение, тестирование), математические (статистика, математическое моделирование). Постановка проблемы исследования, проведенный анализ литературных данных по поставленной проблеме являлись предварительными этапами, позволяющими

сформулировать область прикладных задач, а именно: сравнить и систематизировать условия подготовки ИТ-специалистов из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов по слуху на базе института компьютерных технологий и защиты информации КНИТУ-КАИ относительно подготовки по другим техническим направлениям вуза; выявить факторы, определяющие наиболее эффективный вариант построения стратегии инклюзивной подготовки ИТ-специалистов из числа инвалидов по слуху в системе высшего образования; собрать статистические данные по ИТ-подготовке инвалидов по слуху в КНИТУ-КАИ на довузовском, внутривузовском и послевузовском этапах.

Российский опыт инклюзивной практики в высшей школе основан на экспериментальном и проектном режимах работы вузов, поскольку образовательная политика государства хотя и ориентирована в последнее время на развитие инклюзивных процессов, но в отсутствие закрепленных норм имеет лишь программный характер развития системы образования [5]. Поэтому заявленная в работе цель построения образовательного пространства для ИТ-подготовки инвалидов по слуху носит рекомендательный характер, применимый для технических вузов с аналогичным профилем подготовки. Систематизация различных факторов учебно-познавательной, социально-коммуникативной сфер образовательного пространства глухих и слабослышащих обучающихся позволяет выстроить оптимальную для вуза стратегию и модель обучения и комплексного сопровождения с учетом здоровьесбережения лиц с инвалидностью по слуху со стороны педагогического коллектива.

О современных возможностях ИТ-подготовки в КНИТУ-КАИ

КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева является одним из крупнейших технических вузов страны, где уже более 50 лет успешно осуществляется подготовка специалистов в ИТ-области. Реализация программы подготовки в институте компьютерных технологий и защиты информации (ИКТЗИ) университета основана на сочетании глубоких теоретических знаний в области математики, электроники, теории управления, архитектуры ЭВМ, информационной безопасности с практическими навыками в программировании, компьютерном моделировании, проектировании и сопровождении баз данных, освоении мультимедийных технологий, создании защищенных информационных систем.

В институте готовят специалистов с квалификацией «бакалавр» (срок обучения - 4 года) по нескольким направлениям и профилям; с квалификацией «специалист» (общий срок обучения - 5,5 лет), а также

по магистерским программам (общий срок обучения - 2 года), перечень которых представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Перечень программ подготовки ИТ-специалистов в институте
КТЗИ по уровням и профилям**

Уровень подготовки	Направление (код) подготовки	Профиль подготовки (выпускающая кафедра)
Бакалавриат	«Прикладная математика и информатика» (01.03.02)	
	«Информационная безопасность» (10.03.01)	
	«Прикладная информатика» (09.03.03)	
	«Информатика и вычислительная техника» (09.03.01)	«Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» (КС); «Системы автоматизированного проектирования» (АСОИУ)
	«Информационные системы и технологии» (09.03.02)	
	«Программная инженерия» (09.03.04)	
Специалитет	«Информационная безопасность телекоммуникационных систем» (10.05.02)	

Магистратура	«Прикладная математика и информатика» (01.04.02)	«Математическое и программное обеспечение вычислительных машин» (ПМИ)
	«Информатика и вычислительная техника» (09.04.01)	«Высокопроизводительные вычислительные системы» (КС) «Элементы и устройства вычислительной техники» (КС) «Информационное и программное обеспечение автоматизированных систем» (ПМИ) «Системы мультимедиа и компьютерная графика» (АСОИУ) «Компьютерный анализ и интерпретация данных» (СИБ) «Сети ЭВМ и телекоммуникации» (КС) «Разработка и администрирование информационных систем» (ПМИ) «Исследование в области компьютерных и технических систем» (СИБ) «Системы автоматизированного проектирования» (электронные средства) САПР «Интеллектуальные системы поддержки принятия решений» (АСОИУ)

Также для желающих получить вторую компетенцию в области информационных технологий для бакалавров и специалистов «непрофильных» (технических и естественно-научных) направлений в рамках направления «Информатика и вычислительная техника» (09.04.01) предлагаются программы:

- Разработчик-программист (информатика как вторая компетенция);
- Системное и сетевое администрирование (информатика как вторая компетенция).

Как видим, спектр реализуемых в ИКТЗИ направлений подготовки ИТ-специалистов достаточно широкий; на каждом уровне выделяются бюджетные места (от 25-ти до 110-ти). О сегодняшних потребностях в ИТ-специалистах для ускоренного и инновационного развития отечественной промышленности и сферы услуг в условиях санкций говорят с различных трибун; известны конкретные отрасли экономики и виды работ по цифровизации и автоматизации и др. В связи

с этим наличие существующей базы подготовки в ИТ-сфере в КНИТУ-КАИ дает хорошие возможности выполнения заявленных потребностей, привлекая также к обучению молодых людей, заинтересованных в получении востребованной профессии, из среды лиц с инвалидностью по слуху.

Построение стратегии инклюзивного интегрированного обучения в сфере ИТ-подготовки в КНИТУ-КАИ

С момента организации в 2010 г. КУИМЦ – многопрофильного специализированного Центра профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидов – появилась возможность для бакалаврской подготовки людей с инвалидностью по слуху по информационным системам и технологиям. Функционирование такого подразделения в стенах вуза было инициировано специалистом в области технической акустики, член-корреспондентом Петровской Академии наук РФ, доктором технических наук, профессором А.В. Кочергиным.

Миссия КУИМЦ – создание условий для инклюзивного обучения людей с нарушениями слуха путем проведения многоуровневой комплексной адаптации и реабилитации их в системе высшего профессионального образования. Структура Центра, стратегия развития и решаемые задачи, вытекающие из статуса учебно-исследовательского и методического подразделения, позволяет реализовать заявленную миссию [6]. Центр решает комплекс задач на всех этапах подготовки инвалидов, включая:

- довузовскую профориентационную работу с учащимися коррекционных школ, колледжей и техникумов для инвалидов;
- организацию и комплексное сопровождение учебного процесса с учетом здоровьесбережения лиц с инвалидностью по слуху;
- содействие в трудоустройстве, послевузовский мониторинг выпускников.

В КУИМЦ КНИТУ-КАИ поступают ребята - инвалиды по слуху из коррекционных средних и средне-специальных учебных заведений из различных регионов России (Татарстана, Башкирии, Удмуртии, Мордовии, Коми, Саха-Якутии, Крыма, г. Санкт-Петербурга и др.) и ближнего зарубежья (Таджикистана, Узбекистана).

На этапе профориентационных мероприятий следует учитывать, что в коррекционных школах при 12-летнем цикле обучения нет профильных классов с углубленным изучением отдельных предметов, отсутствуют подготовка и участие в сдаче ЕГЭ, нет системной работы по включению своих выпускников в сферу высшего технического

образования. Поэтому ответственные в вузе за профориентационную работу с инвалидами наряду с традиционными мерами проводят дополнительные мероприятия, направленные на осознанный выбор профессии, частичную профильную подготовку, наиболее полное понимание своего потенциала учебно-познавательной деятельности в выбранной области [7]. К таким мероприятиям профориентационной работы КУИМЦ относятся:

- профессиональное консультирование, анкетирование «Выбираю профессию»;

- Дни открытых дверей в разных форматах (очное посещение учебных зданий, виртуальные экскурсии по учебным помещениям, по общежитию), в удобное время (по договоренности возможно проведение встреч в течение всего учебного года), индивидуально и малыми группами;

- кураторские сеансы: консультации по вопросам поступления, учебы, перспектив трудоустройства (за определенными школами закреплены кураторы из числа ППС кафедры специальных технологий в образовании КУИМЦ);

- организация и проведение предметных олимпиад (по физике, математике, информатике);

- подготовка к вступительным испытаниям; помощь в подаче документов.

Первый набор абитуриентов с инвалидностью по слуху в КУИМЦ был начат в 2011 г.: тогда поступили 16 человек по направлению подготовки «Радиотехника». В последующем набор инвалидов с ограничениями по слуху расширился до пяти направлений технической подготовки, в ряду которых обучение по ИТ-направлению начали осуществлять в 2016 г. после согласования с руководством института КТЗИ и выпускающей кафедрой, реализующей образовательную программу 09.03.01. Краткая характеристика направления профессиональной ИТ-подготовки обучающихся с ОВЗ по слуху в КНИТУ-КАИ в соответствии с образовательным стандартом последнего поколения дана в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика профессиональной ИТ-подготовки обучающихся с ОВЗ по слуху в КНИТУ-КАИ в соответствии с образовательным стандартом последнего поколения

Направление и код подготовки	09.03.01 Информатика и вычислительная техника
------------------------------	---

Профиль подготовки	Вычислительные машины, комплексы, системы и сети
Область профессиональной реализации	Программирование Сетевое администрирование
Требуемые профессиональные компетенции по совокупности знаний, умений и навыков	Разработка программного обеспечения, операционных систем и интерфейсов
	Web-программирование и системное администрирование

Следует отметить, что российский опыт инклюзивной практики в высшей школе основан на экспериментальном и проектном режиме работы вузов, поскольку образовательная политика государства ориентирована на развитие инклюзивных процессов, но имеет лишь программный характер развития системы образования. Поэтому этап построения самого образовательного пространства включает организацию оптимальной для вуза модели обучения и комплексное сопровождение учебного процесса с учетом здоровьесбережения лиц с инвалидностью по слуху со стороны специалистов КУИМЦ.

Особенности построения модели инклюзивного интегрированного обучения, сценарий ее реализации, оценка эффективности и выявленные на разных этапах проблемы, а также предлагаемые пути их решения обсуждались в ряде работ [8-10].

В соответствии с моделью инклюзивного интегрированного обучения, реализуемой в КНИТУ-КАИ, для обучающихся с ОВЗ по слуху необходимо создать специальные условия, которые охватывают как учебно-методические материалы, образовательные технологии, так и социально-реабилитационные услуги и технические средства (основной перечень и краткая характеристика этих специальных условий представлены на рис. 1).

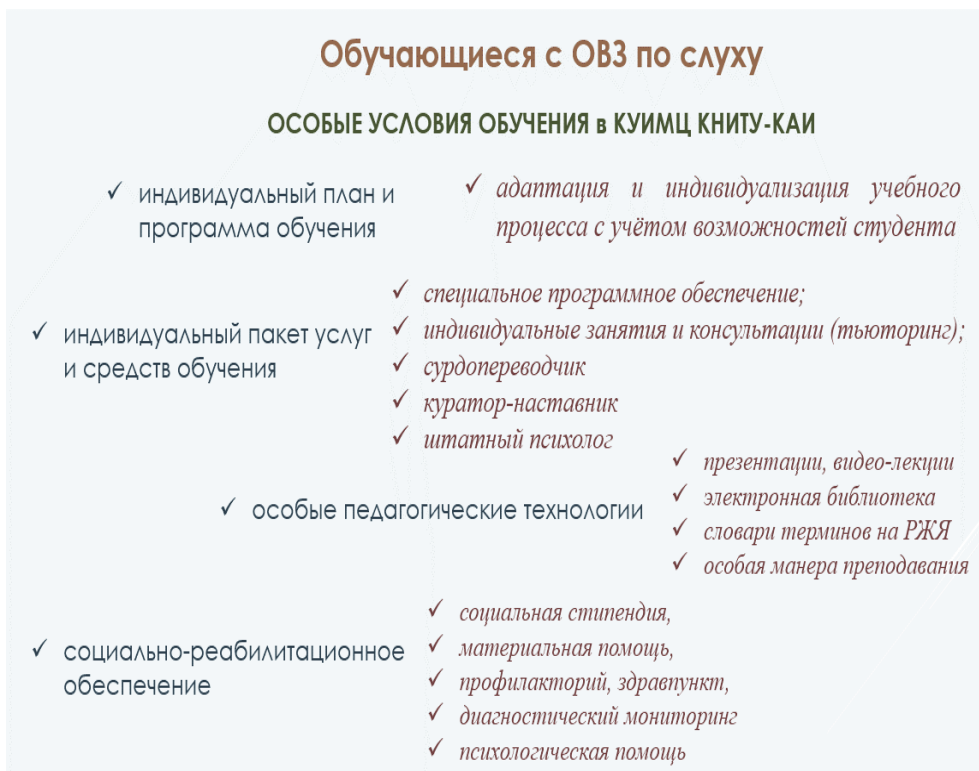


Рис. 1 - Специальные условия комплексного сопровождения учебного процесса для лиц с ОВЗ по слуху в КНИТУ-КАИ

В рамках повышения квалификации ППС вуза, задействованных в обучении глухих и слабослышащих, специалистами КУИМЦ были разработаны программы дополнительного образования в области инклюзивного обучения. Так, целью реализации программы «Инклюзивное образование: обеспечение доступности и повышение качества» (объем - 72 часа) является: овладение компетенциями, позволяющими слушателю использовать полученные знания по особенностям реализации образовательного процесса с обучающимися с ограничениями здоровья и инвалидностью для выполнения профессиональной деятельности в рамках имеющейся квалификации.

Несомненно, обучение людей с серьезными ограничениями здоровья по слуху и речи техническим специальностям требует не только высокоорганизованной работы со стороны преподавателей и учебно-методических работников вуза, но и для самих обучающихся – глубокой мотивации на получение устойчивых умений и навыков в выбранной

профессии, на последующее совершенствование своей квалификации, на личностное и профессиональное саморазвитие [11]. Поэтому требуется слаженная работа всех звеньев учебной цепи, включая кураторов-наставников, сурдопереводчиков и других специалистов.

Особенности реализации программной подготовки

ИТ-специалистов из числа лиц с ОВЗ по слуху

Опыт, накопленный КУИМЦ за 2011-2016 гг. в области инклюзивного образования, к моменту начала подготовки ИТ-специалистов из числа лиц с ОВЗ по слуху позволил провести первый этап адаптации и оптимизации образовательного пространства, исходя из анализа эффективности различных педагогических сценариев [12; 13].

Динамика набора лиц с ОВЗ по слуху на направление 09.03.01 показывает тенденцию к увеличению: первоначальный набор в 2016 и 2017 гг. был не более 5 человек, за последние 5 лет заполняемость учебной группы увеличилась до 14 человек (на рис. 2 представлена диаграмма распределения численности студентов с инвалидностью по слуху на 1-м курсе за последние 5 лет). Этому способствует ряд факторов, в первую очередь связанных с более доступными условиями обучения и последующей трудовой деятельности, о которых пойдет речь ниже, но есть и ситуационные факторы, в частности: ограничение возможности выбора направления из-за уменьшения бюджетных мест или отсутствия набора на другие специальности; существенно возросшая за последний период потребность ИТ-специалистов в отечественной экономике и сфере услуг; невысокая трудоустроенность выпускников-инвалидов по слуху по другим профессиям в регионах их проживания.

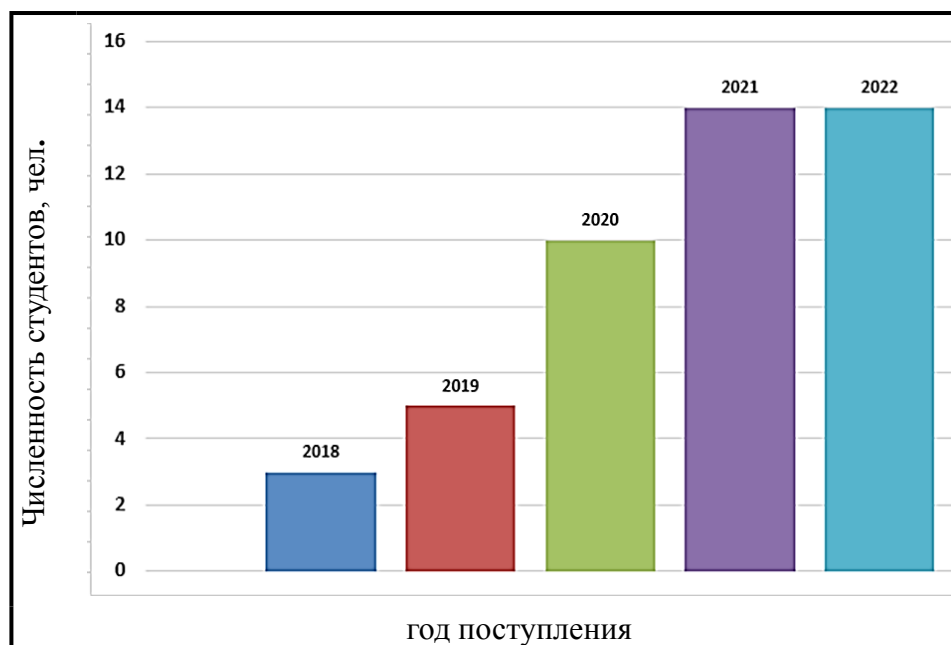


Рис. 2 - Диаграмма распределения численности студентов с инвалидностью по слуху, обучающихся на направлении 09.03.01 на 1-м курсе с 2018 по 2022 гг.

Но прежде чем описывать факторы, объясняющие перспективность обучения инвалидов по слуху в области информационных технологий, рассмотрим особенности программной подготовки ИТ-специалистов. Особенности реализации программной подготовки ИТ-специалистов из числа лиц с ОВЗ по слуху напрямую связаны с особенностями работы с информацией у инвалидов с детства по слуху (слабослышащих и глухих). Можно выделить некоторые из них, в основном свойственные людям с сильной глухотой (3-4-й степени):

- затруднение или полное отсутствие вербальной коммуникации;
- как правило, слабые практические навыки чтения и, в связи с этим, ограниченный словарный запас;
- дефицит концентрации, переключения и распределения внимания;
- замедленное визуально-пространственное восприятие учебного материала в процессе аудиторной работы;
- быстрая утомляемость и, как следствие, низкая работоспособность в аудитории после двух пар занятий;
- невысокий уровень мотивации к обучению из-за затрудненной

адаптации к среде и накапливающимся учебным проблемам.

Исходя из этого, контактная работа с такими обучающимися строится по особому педагогическому сценарию, в котором к паре преподаватель-студент добавлены специальные составляющие в виде технологий, средств и сурдоперевода (на рис. 3 слева представлена схема контактной аудиторной работы).

На лекциях, где, как правило, озвучивается теоретический материал, много текстовых разъяснений, рекомендуется привлекать сурдопереводчика, применять специальные акустические или иные технические средства. В расписании возможны лекционные занятия как обособленно от других групп, так и в смешанной аудитории, что еще более усложняет учебный процесс (замедляется темп, ухудшаются логика и глубина познания материала). Схема контактной работы в компьютерном классе по профильным дисциплинам, когда учебный материал, например, по программированию, заиклен на программную среду, с применением алгоритмизированных операций, возможно упрощение взаимодействия обучающегося и преподавателя у экрана компьютера (на рис. 3 справа представлена схема контактной работы по профильным предметам).

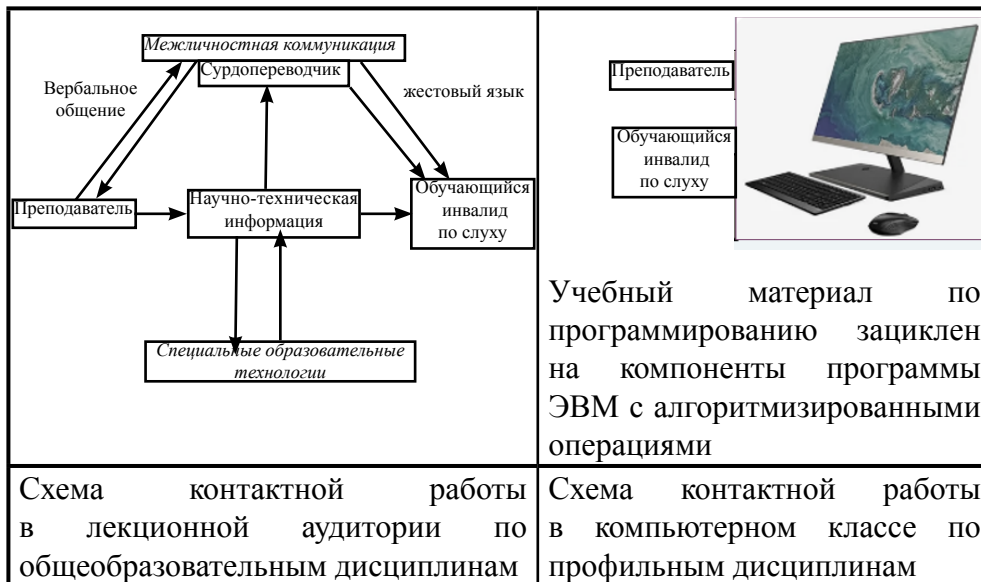


Рис. 3 - Схема контактной работы преподавателя с обучающимся инвалидом по слуху в разных педагогических сценариях

Также определены условия и компоненты индивидуальной образовательной траектории по учебной программе «Информатика и

ВТ» для лиц с ОВЗ по слуху с 5-летним сроком обучения (краткая характеристика дана в таблице 3).

Таблица 3

Условия и компоненты индивидуальной образовательной траектории по индивидуальному учебному плану 09.03.01 «Информатика и ВТ» (срок - 5 лет)

Сегмент индивидуальной образовательной траектории	Условия индивидуальной образовательной траектории	Компоненты индивидуальной образовательной траектории
В учебно-организационной сфере	Оптимальный темп обучения по индивидуальному учебному плану Исправление «огрехов» в базовых знаниях	Введение на 1-м курсе дополнительных курсов «Основы компьютерной грамотности и информационно-коммуникационной компетентности», «Введение в высшую математику»; Индивидуальный тьюторинг
В учебно-методической сфере	Адаптация изучаемой информации Визуализация информации	Лекции в виде презентаций, с иллюстративным поясняющим материалом Краткие конспекты лекций как раздаточный материал
В учебно-познавательной коммуникативной сфере	Трансляция терминологии на жест Обязателен глоссарий	Введение в программу курсов «Технологии аналитико-синтетической переработки научной информации» «Семантика учебных текстов» «Коммуникации на РЖЯ»

Как видно из таблицы 3, 5-летний срок обучения позволяет оптимизировать темп учебного процесса без потери глубины изучения материала и степени формирования заявленных компетенций. В факультативный цикл индивидуального плана добавлены адаптационно-коррекционные дисциплины разной направленности: для предметной коррекции, для улучшения социальной адаптации и для глубокого понимания терминологии, восприятия технических текстов, особенно при использовании жестовой речи.

Факторы, определяющие перспективность обучения инвалидов

по слуху (слабослышащих и глухих) по направлению 09.03.01 по сравнению с другими направлениями технической подготовки, по которым в КУИМЦ КНИТУ-КАИ с 2011 г. реализуется профессиональное обучение инвалидов по слуху, можно сформулировать в виде следующих тезисов:

1. Более простой сценарий контактной работы: в процессе обучения глухих азам программирования и в работе на ЭВМ больше применяется технология демонстрации, алгоритмизации действий без большого объема вербальной информации (хотя для многих преподавателей это остается спорным тезисом) (рис. 3, справа).

2. Более безопасная учебная и рабочая среда: по сравнению с условиями работы на компактных компьютерных системах работа на тяжелых и опасных станках, прессах, резаках и т.д., а также задействование в процессе работы электрических цепей, электромагнитных установок требуют осторожности и жесткого соблюдения техники безопасности (глухие не смогут услышать посторонние шумы, аварийные сигналы).

3. Меньше социальных контактов: как правило, работа над программным продуктом не требует присутствия в офисе, индивидуальная работа удаленно, и это более удобно, так как для глухого человека коммуникации с обычными людьми даются сложно (психологически, сурдологически).

4. Выше доступность представления результата работы: конечный продукт работы – электронная программа, сетевое приложение, что более доступно для глухого, не владеющего в полной мере вербальной речью (намного сложнее составлять текстовые отчеты, аналитические обзоры, разрабатывать технологические проекты).

Конечная цель обучения – это подготовка компетентного конкурентоспособного ИТ-специалиста для работы в соответствующей отрасли, в этом контексте для выпускников с инвалидностью по слуху есть неплохие возможности работать в вычислительном центре, ИТ-компании, банке в качестве администратора баз данных, специалиста по тестированию, программиста, специалиста по информационным системам, разработчика приложений и т.д.

В КУИМЦ КНИТУ-КАИ предусмотрен комплекс мер по содействию в трудоустройстве, подготовке к интеграции в трудовое сообщество, в том числе:

- посещение предприятий города и региона; встречи обучающихся старших курсов с работодателями в стенах вуза;
- беседы с трудоустроенными по специальности выпускниками

КУИМЦ;

- информационная и рекламная деятельность по вопросам трудоустройства;

- индивидуальные и групповые консультации по вопросам трудоустройства;

- тренинги по вопросам труда и занятости, в том числе изучение в рамках образовательной программы факультатива «Технологии профессиональной интеграции».

Содействие в трудоустройстве осуществляется совместно с государственными центрами занятости населения, некоммерческими организациями, общественными организациями инвалидов, предприятиями и организациями Татарстана и Поволжья.

В КУИМЦ осуществляются постоянный мониторинг трудоустройства и послевузовское сопровождение выпускников. За период подготовки ИТ-специалистов в ИКТЗИ с 2016 г. по сегодняшний день было пока только два выпуска общей численностью семь человек: четверо парней и три девушки. Из них трудоустроены по специальности на текущую дату только двое. И это, несомненно, невысокий процент профильного трудоустройства – 28,5%. Более подробный анализ ситуации с трудоустройством выявил ряд моментов. Во-первых, оценка выпускной квалификационной работы, степени вовлеченности в профессиональную сферу за период обучения в вузе у ребят, получивших диплом о высшем образовании, была очень разной, что во многом определяет их дальнейшую возможность работы по профилю диплома. В подтверждение этого тот факт, что трудоустроены по специальности двое наиболее успешных выпускников: один выпускник этого года работает специалистом по обслуживанию IT-оборудования на крупном промышленном предприятии; девушка-выпускница, имея хороший опыт обучения в художественной школе, устроилась работать веб-дизайнером, художественным иллюстратором в небольшую компанию. Во-вторых, из семерых выпускников 2021-2022 гг. 5 человек являются жителями малых городов и поселков в близлежащих регионах Поволжья, и, соответственно, возможность получить работу в IT-компании или банке для них затруднительна. Трое являются самозанятыми в разных сферах, но планируют работать по специальности. Для этих ребят специалисты КУИМЦ КНИТУ-КАИ и других организаций оказывают помощь в поиске профильной работы. В-третьих, двое выпускников решили освоить новый род деятельности в сфере торговли и в строительном бизнесе. Следует отметить, что в рамках сопровождения выпускников-

инвалидов на послевузовском этапе им предлагается возможность переобучения и получения дополнительного профессионального образования или рабочей профессии. Так, ежегодно осуществляется набор на подготовку специалистов для работы на станках с ЧПУ на базе одного из казанских техникумов. Таким образом, после окончания вуза у людей с инвалидностью путь в трудовую сферу не закрыт, хотя и имеет ограничения. При этом следует отметить, что практически все выпускники работают, а, значит, приносят помощь государству.

Необходимо дополнить, что студенты-инвалиды еще в период обучения, начиная с младших курсов, приобретают профессиональный опыт в ИТ-области: при участии в чемпионатах профессионального мастерства Абилимпикс, DeafSkills по компетенциям: «Информационная безопасность», «Сетевое и системное администрирование». Через соревновательный принцип участник таких чемпионатов профессионального мастерства доказывает не только свои знания и умения, но и способность выдержать конкуренцию, профпригодность, готовность к высокоорганизованной работе. Так, за 2020-2022 гг. от КУИМЦ в региональных чемпионатах Абилимпикс участвовали 9 человек, из них 4 – по ИТ-специализации. В 2020 г. студент 4-го курса КНИТУ-КАИ И. Ашуров на IV Национальном чемпионате Абилимпикс получил 1-е место в компетенции «Обработка текста» (категория «Специалист»), награду победителю вручал лично президент Татарстана Р. Минниханов. В 2021 г. студентка 1-го курса И. Ахметова получила призовое 3-е место на республиканском этапе VII Национального чемпионата Абилимпикс в компетенции «Обработка текста» (категория «Специалист»), а студент 2-го курса Д. Шевцов на том же чемпионате показал высокие результаты в сфере информационных технологий и получил дипломы победителя в двух компетенциях: «Информационная безопасность» (2-е место), «Сетевое и системное администрирование» (3-е место). Д. Шевцов также имеет грамоту и сертификат участника студенческого хакатона High Edge, (Казань, март 2022 г.). Сам студент учится в вузе на бакалаврском направлении «Информатика и вычислительная техника», а значит, уже с младших курсов стремится повышать свои профильные знания и умения, выстраивает свое карьерное развитие в выбранной области профессиональной деятельности.

Обучающимся с инвалидностью предоставляется возможность во внеучебное время пройти курс обучения на станках с ЧПУ на базе Казанского авиационного техникума; и такой возможностью приобрести дополнительную востребованную рабочую профессию пользуются

многие обучающиеся на направлении 09.03.01.

Также несколько старшекурсников совмещают учебную деятельность в вузе с дополнительным обучением на других ИТ-площадках, в частности в Сбере, ООО «Starfish-24». Студент 2-го курса уже читает лекции для начинающих «Введение в Linux», «Настройка Kali Linux» в научно-просветительском сообществе CTF вуза. И это хороший задел как в оттачивании своих профессиональных навыков, так и в освоении умений в педагогической области (появляется возможность работать на старших курсах тьютором).

Таким образом, для молодых людей с инвалидностью с детства по слуху в КНИТУ-КАИ предоставляется очень хорошая перспектива получить высшее профессиональное образование в ИТ-области, с широкими возможностями повышения своего мастерства и карьерного роста уже на этапе обучения в вузе, а также неплохими шансами дальнейшего профильного трудоустройства.

В результате данной исследовательской работы в соответствии с заявленными целью и задачами были сделаны следующие выводы:

- Полученные нами результаты согласуются с мнением авторов других исследований в области развития инклюзивного образования в российской высшей школе на современном этапе, в частности: так же, как и в работах [1; 5], в данном исследовании сделан акцент на программно-рекомендательном характере развития системы инклюзивного обучения в вузе; необходимость в вузе отдельной специальной работы с группой лиц с ОВЗ (проведение тренингов, семинаров, консультаций), о чем говорится в работе [9], синхронизируется с подходом КУИМЦ к комплексному сопровождению инвалидов; утверждение в статье [3], что преподаватели должны иметь специальное дополнительное образование для работы со студентами-инвалидами также согласуется с указанными в данной статье тезисами об обязательном инструктировании педагогического персонала об особых образовательных потребностях инвалидов и особенностях организации инклюзивного образовательного пространства.

- Реализуемая в КНИТУ-КАИ модель инклюзивного интегрированного обучения инвалидов по слуху, в рамках которой выстраивается образовательная программа подготовки ИТ-специалистов, учитывает характер и степень нарушения здоровья и задействованные в связи с этим разные педагогические подходы к обучению.

- Определены компоненты индивидуального сопровождения и здоровьесбережения такой категории обучающихся в виде комплекса

услуг и средств, необходимых для эффективной организации учебного процесса, и отмечено, что обязательными компонентами такой модели являются адаптация используемых педагогических технологий, применение в учебной практике специальных технических средств, инструктирование педагогического состава о психолого-физиологических особенностях людей с инвалидностью по слуху, а также особые подходы к их воспитанию, личностному развитию.

- Также отмечены факторы, определяемые спецификой обучения в ИТ-области, с одной стороны, и психолого-физиологическими особенностями слабослышащих и глухих - с другой стороны, свидетельствующие об особенностях подготовки ИТ-специалистов из числа инвалидов по слуху, а также перспективами расширения набора на образовательные программы по информатике и информационным технологиям.

- Приведенные в работе статистические данные по динамике набора инвалидов по слуху в КНИТУ-КАИ за 5-летний период, а также по трудоустройству выпускников-инвалидов и вовлечению обучающихся в мероприятия профессионального мастерства и профессионального развития подтверждают перспективность ИТ-подготовки инвалидов по слуху в вузе.

Литература

1. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика. - 2015. - № 3 (5). - С. 10-15.
2. Shemanov Alexey. The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia // Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives / Ed. by Paolina Mulè / Questioni pedagogiche e formative 10. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. - P. 179-190.
3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: Сб. научных ст. / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. - М.: МГППУ, 2014. - С. 5-14.
4. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. - 2016. - № 2 (18). - Т. 5. - С. 97-112.
5. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. - 2016. - № 1. - Т. 21. - С. 136-145.
6. Иртуганова Э.А. Концепция многоуровневого инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях технического вуза: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования»: Сб. ст. - Казань: Познание, 2014. - С. 163-167.

7. Преемственная система инклюзивного образования / Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Кочергин А.В.: Монография: В 3-х т. - Сер. «Педагогика и психология инклюзивного образования». - Т. 2. Инклюзивное образование в системе «Детский сад - школа - вуз». - Казань, 2015. - 126 с.
8. Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. Из опыта построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидов в техническом университете: Сб. трудов II Междунар. науч.-технич. форума: В 10-ти томах: В сб.: Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2019 / Под общ. ред. О.В. Миловзорова, 2019. - Т. 6. - С. 50-54.
9. Рыбалкина Л.Г. Содействие профессиональному развитию и трудоустройству студентов, выпускников-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути решения/ Л.Г. Рыбалкина // Международное высшее образование. - 2016. - № 85. - С. 16-18.
10. Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. Об инклюзивном обучении студентов-инвалидов в техническом вузе: проблемы и пути решения // Инклюзия в образовании. - 2020. - № 1 (17). - Т. 5. - С. 5-17.
11. Минегалиев А.Т. Методы коррекционной педагогики в инклюзивном образовании высшей школы для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху: Материалы Междунар. науч.-исслед. конф., 10-11 дек. 2021 г. - Т. I. Образование, воспитание, обучение в соответствии с ФГОС. - Пенза: Междунар. центр научного сотрудничества «Наука и Просвещение», 2021. - С. 82-85.
12. Мартынова Е.А. Формирование адаптационных способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-инвалидов на основе адаптированных образовательных программ высшего образования // European Social Science Journal. - 2014. - № 8. - Т. 2. - С. 86-93.
13. Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. К вопросу об адаптации и индивидуализации образовательной траектории для лиц с ограниченными возможностями здоровья при обучении в техническом университете / Э.А. Иртуганова, И.И. Ямалеев // Инклюзия в образовании. - 2018. - № 3 (10). - С. 86-97.

Автор публикации

Иртуганова Эльмира Анверовна, канд. хим. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», зам. директора КУИМЦ КНИТУ-КАИ. Тел.: 8(903)307-63-26; e-mail: irtuganel@mail.ru.

AN INCLUSIVE TRAINING STRATEGY FOR IT PROFESSIONALS WITH HEARING DISABILITIES

Irtuganova E., Kazan A. Tupolev National Research Technical University, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, the Department of Special Technologies in Education, Deputy Director of the KNRTU-KAI University. Phone: 8(903)307-63-26; e-mail: irtuganel@mail.ru.

***Abstract.** The article discusses the main theses that form the basis of the strategy for training IT specialists from among the professionals with hearing impaired at KNRTU-KAI. The features of IT-training according to the educational programs of the Institute of Computer Technologies and Information Protection are discussed; factors that require a systematic*

approach to building an educational trajectory for the program of inclusive integrated education, taking into account the comprehensive support and health protection of this category of students, have been identified. The tendencies and prospects of IT training of people with hearing disabilities in KNRTU-KAI are considered.

Key words: *students with hearing disabilities, special educational and rehabilitation programs, inclusive education, individual IT specialist training plan.*

References

1. Alyokhina S. Modern trends in the development of inclusive education in Russia // Development of modern education: theory, methodology and practice. - 2015. - № 3 (5). 2015. - P. 10-15.
2. Shemanov A. The Methodological Considerations of the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia // Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives / Ed. by Paolina Mulè / Questioni pedagogiche e formative 10. Lecce. - Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. - P. 179-190.
3. Alyokhina S., Vachkov I. Methodological approaches to the psychological and pedagogical support of the inclusive process in education // Psychological and pedagogical support in inclusive education: collection of scientific articles / Ed. by S. Alyokhina, E. Kutepova. - M.: MGPPU, 2014. - P. 5-14.
4. Samsonova E., Melnikova V. Readiness of teachers of a general education organization to work with children with disabilities as the main factor of success of the inclusive process // Clinical and special psychology. - 2016. - Vol. 5. - № 2 (18). - P. 97-112.
5. Alyokhina S. Inclusive education: from politics to practice / S. Alyokhina // Psychological science and education. - 2016. - Vol. 21. - № 1. - P. 136-145.
6. Irtuganova E. The concept of multilevel inclusive education for people with disabilities in a technical university: II International scientific and practical conference «Pedagogy, psychology and technology of inclusive education»: Collection of articles. - Kazan: Cognition, 2014. - P. 163-167.
7. The succession system of inclusive education / Akhmetova D., Nigmatov Z., Chelnokova T., Kochergin A.: Monograph. - Ser. «Pedagogy and psychology of inclusive education». - Vol. 2. Inclusive education in the Kindergarten-school-university system. - Kazan, 2015. - 126 p.
8. Irtuganova E., Yamaleev I. The experience of building and functioning of the system of accessibility of higher education for people with disabilities and disabilities at a technical university: Proceedings of the 2nd International Scientific and Technical Forum: in 10 volumes. In the collection: Modern technologies in science and education - STNO-2019 / Under the general editorship of O. Milovzorov. - Vol. 6. - 2019. - P. 50-54.
9. Rybalkina L. Promotion of professional development and employment of students, graduates with disabilities and persons with disabilities: problems and solutions / L. Rybalkina // International higher education. - 2016. - № 85. - P. 16-18.
10. Irtuganova E., Yamaleev I. On inclusive education of disabled students in a technical university: problems and solutions // Inclusion in education. - 2020. - Vol. 5. - № 1 (17). - P. 5-17.
11. Minegaliev A. Methods of correctional pedagogy in inclusive higher school education for people with hearing disabilities // International Research Conference, December 10-11, 2021: Materials of the conference. - Vol. I. - Education, upbringing, training in accordance with the Federal State Educational Standard. Publishing house: International Center for Sci-

entific Cooperation «Science and Education». - Penza, 2021. - P. 82-85.

12. Martynova E. Formation of adaptive abilities of students with disabilities based on adapted educational programs of higher education // European Social Science Journal. - 2014. - Vol. 2. - № 8. - P. 86-93.

13. Irtuganova, E., Yamaleev I. To the question on adaptation and individualization of the educational trajectory for persons with disabilities when studying at a technical university / E. Irtuganova, I. Yamaleev // Inclusion in education. - 2018. - № 3 (10). - P. 86-97.

Дата поступления: 11.10.2022.

УДК 159: 376-056.26

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ю.А. Быстрова

Институт проблем инклюзивного образования,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены основные компоненты изучения состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями: когнитивный (исследуется по показателям: «способность понимать учебную задачу», «умение планировать свои действия», «способность анализировать условия выполнения задания»), личностно-регуляторный (исследуется по показателям: «способность составлять поисковое планирование», «способность прогнозировать»). Представлены результаты констатирующего этапа внедрения специальной методики изучения прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта, который включает в себя два направления: 1) изучение состояния развития прогностической деятельности младших школьников с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями; 2) эмпирический анализ планов и структуры логопедических занятий как фактора формирования прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта. В статье освещаются результаты исследования состояния развития прогностической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: младшие школьники, прогностическая деятельность, планирование, учебные задачи, логопедические занятия.

Приоритетной задачей российского образования является создание особых условий для учащихся с интеллектуальными нарушениями для освоения знаний, умений и навыков, формирования у обучающихся желания успешно решать образовательные, практические и творческие задачи (K.De Verdier, J. Opie и др.) [15; 17]. Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями достаточно сложно достигнуть успешности в учебной деятельности – это требует дополнительных усилий со стороны коллектива психолого-педагогического сопровождения, поскольку тесно связано с проблемами развития причинно-следственных связей и прогностической деятельности у данной категории обучающихся. Трудности предвидения, прогнозирования и планирования приводят

к тому, что младшие школьники с интеллектуальными нарушениями практически не представляют результатов собственной деятельности, не могут ее спланировать, поэтому не имеют мотивации для ее успешного завершения (Ю. Быстрова, Л. Дрозд, О. Зан, В. Коваленко, О. Лаврикова, Я. Утьосов) [14; 16; 21]. Это обуславливает необходимость исследования и формирования прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях образовательных организаций с использованием дополнительных средств логопедической работы.

В общей психологии и педагогике проблема развития прогнозирования исследовалась при изучении мышления в ведущей деятельности личности на разных возрастных этапах (Л. Выготский, П. Гальперин, И. Дубровина, А. Лурия, Ж. Пиаже, В. Рубцов, О. Тихомиров и др.) [5; 6; 8; 9; 11]. Наиболее развернутыми являются исследования под руководством О. Тихомирова – изучение мотивационно-смысловой регуляции прогностической деятельности, внутренних механизмов и видов прогнозирования при прогнозировании и планировании собственных действий (И. Ананьев, Н. Березанская, Р. Бибрих, Т. Богданова, И. Васильев, Т. Волкова, В. Знаков, В. Ключко, В. Рубцова, И. Улановская, Э. Телегина, В. Терехов) [1; 11; 12]. Изучение прогностической деятельности в детской психологии, в том числе онтогенез прогнозирования, представлено в работах А. Запорожца, Л. Выготского, В. Рубцова [5; 6; 12]. В педагогической психологии работы посвящены изучению учебных задач, их структуры, особенностей их принятия обучающимися [11; 12]. В зарубежной психологии изучаются преимущественно когнитивные аспекты цели, ее связь с сознанием и самосознанием, самооценкой, прогнозирование как выбор цели [17-18; 19-20].

Создание специальной методики изучения состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями происходило с учетом особых образовательных потребностей ребенка с интеллектуальными нарушениями, а также на основе научных подходов к развитию и воспитанию личности ребенка младшего школьного возраста – деятельностного и личностно-ориентированного. В основу констатирующего этапа исследования был положен деятельностный подход, который включал в процесс обучения усвоение младшими школьниками навыков понимания, самостоятельного планирования, прогнозирования и решения образовательных задач путем анализа условий достижения цели и выбора на этой основе средств учебной

деятельности. В ходе решения таких задач, на наш взгляд, обучающийся приобретает новые навыки, у него происходит развитие мыслительных операций, которые закрепляются как интегративные качества, позволяющие обучающимся решать подобные ситуации в будущем учебном процессе и переносить навыки прогностических действий в новые ситуации и другие виды деятельности.

Создание специальной методики формирования прогностических действий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями основывалось на следующих теоретических принципах:

1. Процесс формирования прогностических действий заключается в создании образа будущего результата действий, понимании и принятии этого образа как основы последовательных практических или умственных действий (А. Гаврилов, А. Ляшенко, Н. Королько) [7]. Целеполагание определяется как стратегический выбор в условиях неопределенности с пониманием пошаговых тактических действий (Ю. Быстрова, Т. Быкова, В. Коваленко, Н. Наумова, М. Рева, Ю. Швалб, Я. Утесов) [2; 3; 4; 14; 16; 21].

2. Формирование прогностических действий как процесса, возникающего и развивающегося во взаимодействии определенных сфер психического и социального развития, требует комплексного подхода, который будет включать в себя развитие психических функций, мотивационно-волевой сферы младшего школьника, сферы рефлексии, сферы деятельности и происходить путем постановки положительной цели (С. Вервер, М. Вервлоед, Б. Стинберген) [19]. Изолированное воздействие на отдельный компонент комплекса не достигнет цели.

3. Что касается поэтапного формирования психических действий и ведущей роли обучения в процессе развития (А. Гаврилов, А. Ляшенко, Н. Королько) [7], то основой планирования и прогнозирования являются психические действия – постановка целей с помощью теоретической деятельности и достижение цели с помощью объектно-предметных действий. По выполняемым функциям любая деятельность может быть разделена на три части: ориентационную, исполнительную и контрольную.

4. Психическое развитие личности заключается в последовательном изменении отдельных форм конкретной деятельности младшего школьника, в усложнении структуры этой деятельности и в обогащении психологических процессов, развивающихся в рамках этой деятельности. Формирование личности ребенка, способной к прогностическим действиям, происходит в присущих возрасту видах

деятельности – учебных, организационных, коммуникативных и творческих (Ю. Быстрова, Л. Выготский, С. Миронова) [2-6; 18]. Недостаточное развитие прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта, с одной стороны, и ее значение в деятельности ребенка младшего школьного возраста, с другой стороны, подчеркивает необходимость использования коррекционных мероприятий для формирования навыков принятия данных целей или их формулирования (постановки) и достижения целей.

Использование концептуальных идей деятельностного и личностно-ориентированного подходов способствует созданию методов эмпирического изучения прогностической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями во время логопедических занятий.

Специальный метод изучения прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта включает в себя два направления:

1) изучение состояния развития прогностической деятельности младших школьников с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями;

2) эмпирический анализ планов и структуры логопедических занятий как фактора формирования прогностической деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Первым направлением стало изучение состояния развития прогностической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Этому исследованию и посвящена данная статья.

Целью констатирующего этапа является эмпирическое исследование состояния развития у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в рамках учебной деятельности следующих действий: понимания, целеполагания, планирования и прогнозирования.

Задачи констатирующего этапа исследования:

1. Провести эмпирическое исследование состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

2. Провести сравнительный анализ компонентов, показателей и уровней развития прогностической деятельности у младших школьников с нормотипическим развитием (НР) и интеллектуальными нарушениями (ИН).

В последующем предполагается:

1. Проанализировать программы и планы логопедических занятий как факторов формирования прогностической деятельности у младших школьников с ИН.

2. Осуществлять статистическую обработку результатов с использованием методов корреляции и сравнительного анализа.

Этим вопросам будут посвящены следующие статьи.

На данном этапе нами выделены основные компоненты изучения состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с ИН: когнитивный (исследуемые по показателям: «способность понимать учебную задачу», «умение планировать свои действия», «умение анализировать условия выполнения задания»), личностно-регуляторный (исследуется по показателям: «способность составлять поисковое планирование», «способность прогнозировать»).

Исследование проводилось в течение 2021-2022 учебного года на базе образовательных учреждений Ленинградской и Московской областей, в нем приняли участие обучающиеся младших классов – 187 детей с ИН и 150 – с НР.

Для выявления исходного уровня развития когнитивного компонента – исследования способности к действиям понимания, целеполагания, планирования и прогнозирования использовались следующие диагностические инструменты:

- методика изучения уровня развития основ теоретического мышления младших школьников «Логические задачи» (А. Зак).

Для выявления исходного уровня развития личностно-регуляторной составляющей использовались следующие диагностические инструменты:

- методика исследования особенностей развития планирования поиска (А. Зак);

- методика определения уровня прогнозирования И. Нугаева.

На установочном этапе экспериментальной работы проводились исследования уровня развития прогностической активности у учащихся 1-4-х классов.

Результаты применения методик представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Уровень развития основ теоретического мышления младших школьников с ИН

Параметры уровня	Умение понимать учебную задачу	Умение планировать свои действия	Умение анализировать условия выполнения задания
высокий	0%	0%	0%
средний	29,95% (56 чел.)	24,6% (46 чел.)	8,56% (16 чел.)
низкий	70,05% (131 чел.)	75,4% (141 чел.)	91,44% (171 чел.)

Анализ результатов показал, что ни один обучающийся с ИН не показал высокого уровня ни по одному параметру исследования. По показателю развития способности понимать учебную задачу средний уровень показали около 30% обучающихся; низкий уровень составил почти 70%. Средний уровень развития умения планировать свои действия в группе младших школьников с ИН определяется почти у четверти обучающихся, участвовавших в исследовании, низкий уровень определен у 75,4% обучающихся. Средний уровень развития способности к анализу условий выполнения задания определен только у 8,56% обучающихся с ИН; низкий уровень выявлен у большинства обучающихся с ИН – более 90%.

Таблица 2

Уровень развития основ теоретического мышления младших школьников с НР

Параметры уровня	Умение понимать учебную задачу	Умение планировать собственные действия	Умение анализировать условия выполнения задания
высокий	38% (57 чел.)	30% (45 чел.)	16% (24 чел.)
средний	32% (48 чел.)	54% (81 чел.)	46% (69 чел.)
низкий	30% (45 чел.)	16% (24 чел.)	38% (57 чел.)

Анализ полученных результатов показал, что 38% обучающихся с НР понимают учебные задания на высоком уровне, но только 30% из них умеют планировать собственные действия, и только 16% способны анализировать условия выполнения задания. По показателю развития

способности понимать учебную задачу средний уровень показали около 30% обучающихся, низкий уровень также составляет 30%. Средний уровень развития умения планировать деятельность самостоятельно в экспериментальной группе выявлен более чем у половины обучающихся с НР, принимавших участие в исследовании; низкий уровень выявлен у 16% обучающихся с НР, что тоже указывает на необходимость целенаправленной специально организованной работы с такими учениками по обучению прогностической деятельности. Средний уровень развития способности анализировать условия выполнения задания определяется у большинства обучающихся с НР – у 46%; низкий уровень обнаружен у 38% обучающихся с НР.

На втором этапе исследования была использована методика «Изучение особенностей развития планирования поиска» (А. Зак).

Цель: выявить сформированность действия поискового планирования как способности прогнозировать этапы реализации действий по достижению цели.

Была проведена оценка следующих нормативных универсальных учебных действий:

- планирование действий;
- контроль действий.

Исследование показало, что практически все обучающиеся с ИН сталкивались с трудностями, это в первую очередь связано с недостаточно развитыми действиями по планированию собственной деятельности (табл. 3). В результате изучения уровня развития нормативного действия планирования и контроля выявлено, что четверть обучающихся имеют средний показатель уровня развития поискового планирования, то есть имеют частичное представление о планировании. Низкий уровень планирования поиска решения задачи был определен у 75,4% обучающихся с ИН, принявших участие в исследовании. Высокий уровень не выявлен (табл. 3).

Таблица 3

Уровень развития особенностей планирования поиска решения задачи у младших школьников с ИН

	Уровень развития поисково-планировочной деятельности		
	высокий	средний	низкий
Обучающиеся с ИН	0%	24,6 % (46 чел.)	75,4 % (141 чел.)

По результатам, представленным в исследовании, прослеживается, что в группе младших школьников с ИН преобладают обучающиеся с низким уровнем планирования и контроля собственных действий.

Таблица 4

Уровень развития особенностей планирования поиска решения задачи у младших школьников с ИН

	Уровень развития поисково-планировочной деятельности		
	высокий	средний	низкий
Обучающиеся с НР	30% (45 чел.)	54% (81 чел.)	16% (24 чел.)

Во время выполнения диагностического задания почти 2/3 обучающихся с НР, а также все обучающиеся с ИН столкнулись с достаточными трудностями выполнения задания (табл. 3-4). В результате исследования уровня развития нормативного действия планирования и контроля установлено, что 1/3 обучающихся с НР имеют высокий уровень развития поискового планирования; 54% обучающихся с НР показали средний уровень, то есть имеют частичное представление о планировании и частично могут его осуществлять. Низкий уровень планирования путей поиска решения задачи выявлен у 16% обучающихся с НР (табл. 4).

По результатам исследования можно сделать выводы, что в группе младших школьников с НР преобладают обучающиеся со средним уровнем планирования и контроля собственных действий.

На втором этапе исследования также использовалась методика И. Нугаевой для выявления уровня прогнозирования у младших школьников.

Результаты исследования представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Уровень прогнозирования у младших школьников с ИН

	Уровень развития способности к прогнозированию		
	высокий	средний	Низкий
Обучающиеся с ИН	0%	8,56% (16 чел.)	91,44% (171 чел.)

Анализ результатов показал, что высокий уровень развития способности к прогнозированию в группе младших школьников с ИН не выявлен. Средний уровень был обнаружен только у 8,56 % обучающихся с ИН; 91,44 % обучающихся с ИН имеют низкий уровень развития способности к прогнозированию (табл. 5).

Таблица 6

Уровень прогнозирования у младших школьников с НР

	Уровень формирования способности к прогнозированию		
	высокий	терпимая	низкий
Обучающиеся с НР	16% (24 чел.)	46% (69 чел.)	38% (57 чел.)

Анализ результатов показал, что высокий уровень развития способности к прогнозированию в группе обучающихся с НР обнаружен у 16% младших школьников; средний уровень показали 46% обучающихся с НР; 38% обучающихся с НР имеют низкий уровень развития способности к прогнозированию, что является очень низким показателем для нормы (таблица 6).

Подводя итог констатирующего этапа исследования, можно сделать вывод, что практически все обучающиеся с ИН, принявшие участие в исследовании, испытывали трудности с выполнением заданий. Это позволяет сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы с младшими школьниками с ИН в части формирования у них учебных действий: понимания задач, целеполагания, планирования и прогнозирования.

Экспериментальное исследование состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с ИН дало основание выделить основные компоненты изучения состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с ИН: когнитивный и личностно-регуляторный. Подтвердились результаты эффективности использования для констатации специального метода изучения прогностической деятельности у младших школьников с ИН, который включает в себя два направления:

1) изучение состояния развития прогностической деятельности у младших школьников с ИН и НР, который был представлен в данной статье;

2) эмпирический анализ планов и структуры логопедических занятий как фактора формирования прогностической деятельности у младших школьников с ИН, что станет вторым направлением изучения причин состояния такого уровня развития прогностической активности младших школьников с ИН.

Исследование показало, что практически все обучающиеся с ИН,

принявшие участие в исследовании на этапе констатации, испытывали трудности с выполнением заданий. Высокого уровня прогностической деятельности у младших школьников с ИН не выявлено. В плане развития способности понимать учебную задачу средний уровень показали около 30% обучающихся с ИН; низкий уровень составил почти 70%. Средний уровень развития умения планировать свои действия в группе младших школьников с ИН определяется почти у четверти респондентов; низкий уровень выявлен у 75,4% обучающихся с ИН. Средний уровень развития способности анализировать условия выполнения задания определяется только у 8,56% обучающихся с ИН; низкий уровень был обнаружен у большинства обучающихся с ИН – более чем у 90%. Это позволяет сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы с младшими школьниками с ИН в части формирования учебных навыков понимания задач, постановки целей, планирования и прогнозирования. Подобные результаты получены в работе Л. Коноплевой при исследовании прогностических способностей у подростков с интеллектуальными нарушениями [10]. Автор указывает, что практически 85% обучающихся с ИН подросткового возраста не умеют планировать свое будущее даже в краткосрочной перспективе, не могут прогнозировать результаты своих действий в урочной деятельности и в межличностном общении. Это еще раз указывает на то, что без специальной методики формирования прогностической деятельности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями она слабо формируется в процессе обучения по программам специальных школ или общеобразовательных школ с инклюзивной формой обучения. В работах зарубежных коллег (С. Вервер, М. Вервлоед, Б. Стинберген) представлена методика исследования развития прогностической компетентности детей с нарушениями зрения с помощью специальных игрушек. Авторы исследовали развитие образности и сюжетности в игре с детьми как предикат умения делать прогноз своих межличностных отношений со сверстниками, заранее проигрывая такие ситуации с игрушками [19]. Данный метод, на наш взгляд, целесообразно использовать на формирующем этапе для младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Дальнейшее направление работы мы видим в разработке специальной методики формирования прогностической деятельности во взаимосвязи школьных уроков, логопедических занятий и внеклассных мероприятий у младших школьников с нормой развития и интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Ананьев И.В., Быстрова Ю.А. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка»). [Электронный ресурс]. - М.: Издат.-полиграфич. центр «КАРО», 2021. - 144 с. - DOI: 10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0.
2. Быстрова Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 70-2. - С. 370-375.
3. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. - 2022. - № 2. - Т. 18. - С. 54-61. - DOI:10.17759/chrp.2022180206.
4. Быстрова Ю.А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями. [Электронный ресурс] // Вестник МГЭИ (on line). - 2021. - № 2. - С. 159-173. - DOI: 10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование. - 1996. - № 2. - Т. 1. - С. 5-8.
6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. [Электронный ресурс]. - М.: Просвещение, 1995. - С. 174-175. - URL: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (дата обращения: 20.11.2021).
7. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М., Королько Н.И. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі. - Частина 1-2: Курс лекцій. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. - 432 с. - https://www.studmed.ru/gavrilov-o-v-lyashenko-o-m-korolko-n-spec-alna-metodika-vikladannya-matematiki-v-dopom-zhn-y-shkol-chastina-2_0c7d61d5ca8.html.
8. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии. [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. - 2013. - № 3. - URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 18.11.2021).
9. Лурья А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 4. - Т. 2. - URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (дата обращения: 11.01.2022).
10. Конопльова Л. В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у молодших школярів з ОВЗ. Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. - P. 97-106. - <https://docplayer.net/52207771-Nowoczesna-edukacja-filozofia-innowacja-doswiadczenie-nr1-5.html>.
11. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже. [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. - 2020. - № 3. - Т. 16. - С. 5-14. - DOI: 10.17759/chrp.2020160302.
12. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников. [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. - 2020. - № 2. - Т. 16. - С. 51-60. - DOI:10.17759/chrp.2020160207.
13. Синев В.Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы. [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. - М., 1994. - С. 278-297. - URL: <https://docplayer.com/27402471-Vospitanie-i-obuchenie-detey-vo-vspomogatelnoy-shkole.html> (дата обра-

щения: 11.01.2022).

14. Bystrova Yu., Kovalenko V., Zan O. Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, p. e022019, 2022. - DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.

15. De Verdier, K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support // Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. - 2018. - P. 124 p.

16. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // Laplage em Revista. - 2021. - № 7(3A). - P. 575-580. - DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588>.

17. Opie J. Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum // British Journal of Visual Impairment. - Vol.: 36 issue: 1. - P. 75-89. - https://www.researchgate.net/publication/322429485_Educating_students_with_vision_impairment_today_Consideration_of_the_expanded_core_curriculum.

18. Pozharskaya E., Kulakov K., Bystrova Y., Pronina E. Desenvolvimento do potencial humano em condições de transformação digital e e-learning no espaço linguístico // Revista EntreLinguas, Araraquara. - 2021.- Vol. 7. - № 8. - DOI: 10.29051/el.v7iesp.8.16375.

19. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen. Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys // Journal of Developmental and Physical Disabilities. - Vol. 32. - 2020. - P. 93-111.

20. Wooffi T. Conversation Analysis and Discourse Analysis. - London. - <https://doi.org/10.4135/9781849208765>

21. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (WEB OF SCIENCE). - Vol. 11. - Iss. 2, - Sup.1, 2020. - P. 175-185 // МОЗГ. Широкі дослідження в галузі штучного інтелекту та неврології. - 2020. - Т. 11. - Вип. 2, Додаток 1. - С. 175-185. - <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/12390?show=full>.

Автор публикации

Быстрова Юлия Александровна, д-р психол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия. Тел.: +7(901)405-50-10; e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru.

THE STUDY OF PROGNOSTIC ACTIVITY DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Bystrova Yu., Doctor of Psychological Sciences, Senior, Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. Phone: +7(901)405-50-10; e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru.

***Abstract.** The article presents the main components of studying the state of development of prognostic activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities: cognitive (is stud-*

ied by indicators: «the ability to understand the learning task», «the ability to plan one's actions», «the ability to analyze the conditions for completing the task»), personal-regulatory (is investigated by indicators: «the ability to make search planning», «the ability to predict»). The results of the ascertaining stage of the introduction of a special methodology for studying prognostic activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities are presented, which includes two areas: 1) studying the state of development of prognostic activity in younger schoolchildren with normotypical development and intellectual disabilities; 2) empirical analysis of the plans and structure of speech therapy classes as a factor in the formation of prognostic activity in younger students with intellectual disabilities. The article highlights the results of a study of the state of development of the prognostic activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: younger schoolchildren, prognostic activity, planning, learning tasks, speech therapy classes.

References

1. Ananiev I. Bystrova Yu. Inclusion of Persons with Mental Disabilities in Professional and Labour Activities (Experience of Social Enterprise "Osobaya sborka"). Moscow: Company with Limited Liability "Publishing House "Karo", 2021. 144 p. DOI: 10.37691/KARO.978-5-9925-1535-0. (In Russ.).
2. Bystrova Yu. Method of Corrective Work on Formation of Communicative Competence in Adolescents with HIA]. *Issues of Modern Pedagogical Education*], 2021, no. 70-2, pp. 370–375. (In Russ.).
3. Bystrova Yu. A. Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities. *Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206>. (In Russ.).
4. Bystrova Yu. Formation of the Cognitive Component of Readiness for Professional and Labour Activity in Persons with Intellectual Disabilities. *Scientific and Practical Periodical "Vestnik MGEI" (on line)*], 2021, no. 2, pp. 159–173. DOI: 10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173. (In Russ.).
5. Vygotsky L. The History of the Development of Higher Mental Functions. *Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 5–8. Available at: http://psyjournals.ru/files/2140/psyedu_1996_n2_Vygotsky.pdf (Accessed: 30.11.2021). (In Russ.).
6. Vygotsky L. Problems of Defectology]. Moscow: Prosveshchenie, 1995, pp. 174–175. Available at: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (Accessed: 20.11.2021). (In Russ.).
7. Gavrilov O., Lyashenko O., Korolko N. A special method of teaching mathematics in an auxiliary school. Part 1-2. Course of lectures]. Kamianets-Podilskyi: P.P., Moshinskyi V.S., 2006. 432 p. https://www.studmed.ru/gavrilov-o-v-lyashenko-o-m-korolko-n-spec-al-na-metodika-vikladannya-matematiki-v-dopom-zhn-y-shkol-chastina-2_0c7d61d5ca8.html.
8. Dubrovina I. Idei L. Ideas of L.S. Vygotsky Regarding the Content of Child Practical Psycholog]. *Psychological-Educational Studies*, 2013, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed: 18.11.2021). (In Russ.).
9. Luria A. On the Historical Development of Cognitive Processes]. *Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 4, Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (Accessed: 11.01.2022). (In Russ.).
10. Konoplyova L. Theoretical aspects of studying life goals in younger schoolchildren with

special needs. No. 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. – P. 97-106. <https://docplayer.net/52207771-Nowoczesna-edukacja-filozofia-innowacja-doswiadczenie-nr1-5.html>.

11. Rubtsov V. Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302. (In Russ.).

12. Rubtsov V. Ulanovskaia I. Education as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary Schoolchildre]. *Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51–60. DOI: 10.17759/chp.2020160207. (In Russ.).

13. Siniov V. Peculiarities of Social and Normative Behaviour Development in Students of Special School. *Education and Training of Children in Special School*. Moscow, 1994, pp. 278–297. Available at: <https://docplayer.com/27402471-Vospitanie-i-obucheniye-detyey-vo-vspomogatelnoy-shkole.html> (Accessed: 11.01.2022). (In Russ.).

14. Bystrova Yu., Kovalenko V. Zan O. Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 33, n. 00, p. e022019, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.

15. De Verdier, K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. // *Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education*. – 2018. – p. 124 p.

16. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // *Laplage em Revista*. 2021. № 7(3A). P. 575–580. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588>.

17. Opie J. Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. // *British Journal of Visual Impairment*. – Volume: 36 issue: 1. – p. 75-89. https://www.researchgate.net/publication/322429485_Educating_students_with_vision_impairment_today_Consideration_of_the_expanded_core_curriculum

18. Pozharskaya E., Kulakov K., Bystrova Y., Pronina E. Desenvolvimento do potencial humano em condições de transformação digital e e-learning no espaço linguístico // *Revista EntreLinguas, Araraquara*. 2021. Vol. 7. № 8. DOI: 10.29051/el.v7iesp.8.16375.

19. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen. Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – Volume 32. – 2020. – p. 93–111.

20. Wooffi T. *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. London. <https://doi.org/10.4135/9781849208765>.

21. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders // *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (WEB OF SCIENCE)*, Volume 11, Issue 2, Sup.1, 2020, pages: 175-185 // *МОЗГ. Широкі дослідження в галузі штучного інтелекту та неврології*, Том 11, Випуск 2, Додаток 1, 2020, С. 175-185. <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/12390?show=full>.

Дата поступления: 06.11.2022.

УДК 376.112.4

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Белых

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщается теоретико-методологическая база для осуществления методической поддержки учителей-дефектологов как условия повышения коррекционно-развивающей работы в начальной школе, приводятся результаты наблюдений и самонаблюдений за деятельностью специалистов, демонстрирующие специфику профессиональных затруднений и дефицитов, позволяющие описать дифференцированный подход к методической поддержке как соответствующий практике специального и инклюзивного образования сегодня.*

***Ключевые слова:** методическая поддержка, учителя-дефектологи, коррекционно-педагогическая работа, наблюдения, государственный контроль, повышение качества.*

На сегодняшний день государственный заказ в области совершенствования деятельности педагогов начальной школы касается создания условий для их профессионального роста. Это отражено в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [3]; Федеральном проекте «Учитель будущего» [10] национального проекта «Образование» [9]. Там ставится задача повышения профессионального роста педагогических работников, обеспечивающая вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, и отмечается роль методической поддержки педагога в ее решении. В докладе Правительства РФ Федеральному собранию 2020 г. [4] представлена национальная система учительского роста, призванная гарантировать непредвзятую систему оценки профессиональных компетенций, заинтересовать педагогов в постоянном совершенствовании уровня профессионального мастерства. Это отражает необходимость научного обоснования эффективности методической поддержки деятельности школьного учителя-дефектолога, позволяющей успешно реализовывать в учреждениях образовательные стандарты и повышать уровень и качество сопровождения обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья, как результат – их адаптации и интеграции в общество.

Однако теория вступает в противоречие с практикой: существует несоответствие между:

- необходимостью уже на сегодняшний день повышать качество подготовки обучающихся с ОВЗ, отмечать положительную динамику их результатов и недостаточность обобщений как эффективных технологий разработки программ, так и стандартизированной оценки их качества для учителей-дефектологов, что влияет на достижение результативности коррекционно-педагогической работы;

- необходимостью постоянного повышения уровня профессионального мастерства и недостаточным количеством исследований, направленных на выявление профессиональных дефицитов у учителей-дефектологов, что влияет на выбор стратегий организаций модели профессионального роста специалиста;

- официальным уменьшением документаций педагогов и недостаточным количеством практических разработок по оптимизации деятельности, которая предусматривает необходимость комплексной работы по всем направлениям, модулям образовательной деятельности, как того требуют АООП и профессиональный стандарт педагога-дефектолога [11].

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** повышение эффективности деятельности учителя-дефектолога через методическую поддержку, выступающую условием оптимизации работы специалиста. **Цель исследования:** выявить дефициты деятельности учителей-дефектологов начальной школы и обосновать необходимость их методической поддержки.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- концепция развития специального образования в России и проектирования образовательных условий для обучающихся с ОЗВ, представленная в трудах Н.Н. Малофеева, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, О.С. Никольской;

- идеи социально-психологического и социально-педагогического подходов к становлению профессиональной деятельности и развитию профессионального мастерства (К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, Ю.К. Корнилов, Н.Ю. Кулютина, Б.М. Теплов, А.В. Сидорова, Н.В. Немова, Н.Ю. Ткачук, В.Д. Шадриков);

- идеи совершенствования профессиональной компетенции учителя-дефектолога и вопросы подготовки специалиста (О.Б. Дудко,

Э.Н. Абуталипова, Н.Г. Фролков, Д.И. Азбукин, Ф.А. Рау, М.Н. Никитина, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, Е.В. Зволейко);

- педагогическая концепция личностно-ориентированного обучения, которая отражена в исследованиях И.С. Якиманской, Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской; деятельностного подхода - Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева;

- концепции методического сопровождения и методической поддержки, которые отражены в трудах Л.И. Шадрина, К.Ю. Белой, А.И. Павлова, Т.Н. Макаровой, В.А. Макарова, В.М. Лизинского, П.И. Третьякова;

- исследования о специфике потребностей обучающихся с ЗПР и идеи о создании для них особых условий воспитания, обучения и коррекции: Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев, И.Ф. Марковская, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, А.Д. Вильшанская;

- идеи педагогического мониторинга и диагностики как средства методической поддержки специалистов и управления качеством образования (А.С. Белкин, Б.П. Битинас, Л.И. Катаев, А.И. Кочетов, Б.В. Кулагин);

- теоретические подходы к оптимизации коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога отражены в трудах А.Д. Гонеева, С.Г. Шевченко, Н.В. Бабкиной, В.В. Гладкой.

В работах представленных выше авторов подчеркиваются важность и необходимость постоянного роста и развития профессионального мастерства педагогических работников, включающая учителей-дефектологов, ведь это повышает эффективность и качество работы. Кроме того, отмечается важность разработки модели педагогической поддержки специалистов.

А.В. Сидорова [13] описывает содержание модели педагогической поддержки педагогов образовательной организации, которая содержит обязательные внутренние компоненты: диагностический компонент, содержательный компонент, результативный компонент.

Л.И. Шадрина, А.И. Павлова в своей монографии [14] формы методической поддержки разделяют на две группы:

- индивидуальные (консультации, творческие отчеты, самообразование, повышение квалификации и др.);

- групповые (проблемно-проектные семинары, практикумы, дискуссии, педагогические чтения, конференции, тренинги, конкурсы педагогического мастерства, участие в методических советах, учебно-

методические материалы и разработки и др.).

К.Ю. Белая [1] тоже придерживается такой же группировки: индивидуальные и групповые формы, дополняя их содержание педагогическим советом, деловой игрой, «круглым столом» и некоторыми другими, о которых не писали Л.И. Шадрина и А.И. Павлова. К.Ю. Белая особое внимание уделяет педагогическим советам, выделяя их как основную форму методической работы.

Т.Н. Макарова и В.А. Макаров [6] рассказывают о важности реализации такой формы методической поддержки, как методические объединения в образовательных учреждениях. Такие объединения осуществляют и координируют проведение учебно-воспитательной, методической, опытно-экспериментальной, внеклассной работы и инновационной, проектной и исследовательской деятельности по направлениям, учебным предметам и ступеням обучения. Для учителей-дефектологов характерно участие в методических объединениях коррекционного направления.

В.М. Лизинский [5] выделяет следующие формы методической поддержки: малая группа, объединенная единой темой и интересом; педагогические мастерские; мастер-класс; группа взаимопосещения и поддержки; институт наставничества, научно-практическое консультирование. Автор описал факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту педагога. Считает, что важным фактором методической поддержки будет являться не само его название, а непосредственная деятельность. Эффективной формой методической деятельности он считает семинары, мастер-классы, в которых происходят обмен и обучение, а не просто презентация своих достижений.

Каким образом методическая поддержка повышает эффективность коррекционно-педагогической работы и кто из ученых занимался данной проблемой? В чем специфика коррекционно-педагогической модели?

Исследование О.А. Малышевой [7] показало, что включение персонала детского сада в различные временные и постоянные коллегиальные органы, участие в разнообразной деятельности под руководством квалифицированных научных работников, специалистов, вовлечение родителей воспитанников в единый воспитательно-образовательный и коррекционный процесс позволили создать условия для повышения профессионального роста и квалификации сотрудников, повышения качества дошкольного образования. Повысилась профессиональная компетентность учителей-логопедов и учителей-дефектологов,

что повлияло на повышение качества образования и в коррекционной области. В описании результатов исследования сказано, что вовлечение воспитателей и других специалистов в активную исследовательскую деятельность, в разработку и внедрение творческих проектов, в педагогический процесс повысило качество коррекционно-развивающей работы с детьми, что показывает методическую поддержку как условие эффективности коррекционно-педагогической деятельности.

Т.В. Пятница [12] пишет, что через методическую работу осуществляются подготовка учителей-дефектологов к внедрению нового содержания образования, овладение инновациями и прогрессивными педагогическими технологиями. Методическая работа представляет собой процесс совершенствования профессионального мастерства в межкурсовой период и развития личности педагогов путем самообразования и участия в коллективных формах обучения: методических объединениях, семинарах, проблемных группах, исследовательско-экспериментальной работе и др. Анализ данной работы доказывает, что методическая поддержка учителей-дефектологов является условием эффективности деятельности специалиста.

Е.А. Винникова [2] в своих работах, посвященных методическим объединениям учителей-дефектологов, рассказывает о том, что методические объединения вовлекают учителей-дефектологов в инновационную деятельность, стимулируя научное осмысление коррекционно-образовательной работы, что еще раз доказывает эффективность методической поддержки учителям-дефектологам и повышает эффективность коррекционно-педагогической деятельности.

Методика **наблюдения за деятельностью учителя-дефектолога** опирается на Рекомендации по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья «Особенности осуществления государственного контроля оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья» [8].

Наблюдение включало 4 показателя по каждому направлению деятельности учителя-дефектолога: диагностическое, коррекционное, организационно-методическое, консультативно-просветительское. К каждому направлению представлены параметры наблюдения, а также индикаторы, по которым необходимо проводить само наблюдение – очно или заочно.

• Диагностическое направление рассматривается по следующим параметрам: проведение диагностик, продуктивность диагностик,

результативность диагностик. За данное направление можно получить 13 баллов.

- Коррекционное направление рассматривается по следующим параметрам: ведение коррекционно-развивающих занятий, продуктивность коррекционного направления, организация коррекционного направления. Всего по направлению можно получить 21 балл.

- Организационно-методическое направление рассматривается по следующим параметрам: профессиональная деятельность, личный вклад в повышение качества образования, ведение необходимой документации. Максимум баллов по данному направлению - 19.

- Консультативно-просветительское направление рассматривается по следующим параметрам: проведение консультаций, взаимодействие с работниками образовательной организации, а также с родителями (законными представителями) обучающихся. За данное направление можно получить 10 баллов.

Оценка деятельности происходит по балльной системе - от 0 до 3-х баллов в зависимости от параметров наблюдения. Максимальное количество баллов по всем направлениям - 63 балла.

Наблюдение было проведено в период с 01.06.2022 г. по 01.10.2022 г. Наблюдение включало заочное наблюдение в форме самонаблюдения и онлайн-самооценки на платформе: <https://webanketa.com>. Эти результаты сопоставлялись с очным наблюдением, которое происходило в ГБОУ Школа 2120 г. Москва.

В наблюдении и оценке деятельности учителя-дефектолога приняли участие 15 специалистов.

Количество набранных баллов по всем показателям находится в рамках от 20-ти до 58-ми, при максимально возможном наборе 63-х баллов.

В группу с **крайне низкими** показателями (меньше 20 баллов) никто не попал. В группу с **низкими** показателями (от 20 до 29 баллов) - 2 человека; в группу со **сниженными** показателями (от 30 до 39 баллов) - 3 человека; с педагогическим стажем менее года - 1 респондент); 3-10 лет - 1 респондент; более 10 лет - 1 респондент. В группу со **средними** показателями (от 40 до 49 баллов) - 6 человек; с педагогическим стажем 1-3 года - 1 респондент); 3-10 лет - 3 респондента; более 10 лет - 2 респондента. В группу с **завышенными** показателями (от 50 до 59 баллов) - 4 человека; с педагогическим стажем 1-3 года - 1 респондент; 3-10 лет - 2 респондента; более 10 лет - 1 респондент. В группу с

высокими показателями (от 60 до 63 баллов) никто не попал. Исходя из данных, педагогический стаж не является критерием профессионализма специалиста.

В *диагностическом направлении* 64% специалистов отмечают наличие всех диагностик (первичных, промежуточных, итоговых, по запросу); у 57% диагностический материал полностью соответствует возрасту, классу и программе обучения диагностируемого. Из данных результатов следует, что диагностики проводят, но только чуть больше половины используют материалы, подходящие диагностируемым. Если анализировать дальше, получаем, что ровно 50% имеет материалы для усложнения/облегчения инструкций; на основании данного показателя понимаем, что диагностика не носит цели проанализировать ребенка со всеми его дефицитами, ресурсами и возможностями, а лишь учитывает возможность обучения по программе. Это подтверждают значения следующего индикатора. Наличие материалов, фиксирующих показатели по результатам диагностик (ресурсы, дефициты, потребности, трудности в освоении программы, специальные условия для получения образования), отмечают только 42% специалистов; при этом 35% отмечают наличие показателей формально.

Вывод по диагностическому направлению освещает следующую проблему в работе учителя-дефектолога: диагностики проводятся преимущественно без учета особенностей ребенка.

В *коррекционном направлении* 71% специалистов отмечают наличие материалов, фиксирующих проведение индивидуальных и подгрупповых/групповых занятий; регулярность соответствует требованиям у 64%. Данные показатели демонстрируют нам, что у большинства количественные показатели занятий фиксируются и проводятся регулярно. Проводимые занятия с учетом реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подходов присутствуют у меньше половины - 42%; без указания на реализацию подходов - у 28%. Реализацию необходимых специальных условий для каждого обучающегося отмечают лишь 21% специалистов; 50% отмечают, что их материалы соответствуют или частично соответствуют специальным условиям образования только отдельных обучающихся. При этом 71% отмечают наличие материалов, фиксирующих положительную динамику или участие ребенка в мероприятиях конкурсной направленности. Планирование коррекционно-развивающих занятий на основе результатов диагностики с учетом особенностей ребенка (ресурсов, дефицитов, трудностей и т.д.) присутствует только у

21%, Большинство опрошенных (64%) частично учитывают результаты диагностики. Материалы, пособия, соответствующие разным АООП и особенностям детей, в достаточном объеме имеются лишь у 14%; большинство (50%) имеют разнообразие в пособиях и материалах частично или в низких объемах. Реализация занятий с учетом требований СанПиН соответствует частично у 57%; в достаточной мере – у 28%.

Вывод по коррекционному направлению отражает следующую проблему учителей-дефектологов: занятия проходят в необходимом количестве и форме их проведения, данные зафиксированы, но материалов недостаточно, их разнообразие скудно, занятия частично опираются на результаты диагностики.

В организационно-методическом направлении преимущественное большинство (78%) отмечают участие в педагогических советах, и только 7% - активные их участники. Процент выше участия в методических объединениях - 50% и активного участия - 42%. Самообразованием занимаются 85% специалистов. Участвуют в профессиональных конкурсах больше половины - 57%. Открытые уроки, мастер-классы дают 57%, выступают на конференциях - 64%, а активно публикуются только 28%. Участие в ППК отмечают 71%, в разработках СИПР, ИОМ - 50%. Документы специалиста наличествуют все и в хорошем качестве у 57%, а вот документы для организации деятельности обучающихся - только у 28%. Поделили между собой позиции 35% и 35% наличие документов на каждого обучающегося не в полном объеме и наличие документов на отдельных обучающихся либо класс/нозологию.

Вывод по организационно-методическому направлению отражает следующую проблему учителей-дефектологов: реализуется написание документов в хорошем качестве у специалиста, но документы по работе с детьми уходят на второй план. Много рассказывают и показывают о своей деятельности, но данные материалы публикуются мало. Методические объединения выступают основой для развития специалистов в рамках школы, ведь самообразование - неотъемлемая часть жизни специалиста.

В консультативно-просветительском направлении проводят консультации с различными адресатами 75% специалистов и ведут журналы консультации в хорошем качестве - 71%. Единичные посещения родительских собраний и совещаний педагогов отмечают 57%; не посещают – 21%. Активно участвуют в мероприятиях школы 35% специалистов; единичное участие отмечают 50%.

Вывод по консультативно-просветительскому направлению отражает следующую проблему учителей-дефектологов:

консультирование носит точечное направление.

Представленные результаты констатирующего эксперимента демонстрируют нам, что несмотря на постоянное профессиональное саморазвитие педагогов, качество диагностического и коррекционного направлений снижено. Это соотносится с диссертационными исследованиями в области методической поддержки учителей-дефектологов в детских садах и школах (Малышевой О.А., Пятницы Т.В., Винниковой Е.А.), которые рассматривают методическую поддержку как условие эффективности коррекционно-педагогической деятельности специалистов.

Вместе с тем, наше исследование доказывает необходимость методической поддержки специалистов коррекционного профиля в виде конкретных практических материалов, различных по содержанию для каждой группы специалистов (1-я группа - с крайне низкими и низкими показателями; 2-я группа - с заниженными и средними показателями; 3-я группа - с завышенными и высокими показателями), использование которых повысит качество диагностического и коррекционного направления, изменит нацеленность с количества на качество, подчеркнет особенности каждого обучающегося с ОВЗ и сделает акцент на личностно-ориентированном обучении. Например, это могут быть модульная рабочая программа коррекции развития младших школьников с задержкой психического развития и система оценок ее результатов, которую можно будет презентовать во время проведения семинара-практикума для учителей-дефектологов с использованием кейс-метода для выявления и анализа, обобщения профессиональных дефицитов и затруднений и разработки алгоритмов их разрешения. Это позволит оказать методическую поддержку деятельности учителя-дефектолога и оптимизировать работу специалиста, повысит эффективность коррекционного направления деятельности учителя-дефектолога и поможет в решении возникающих трудностей при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования.

Литература

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. - М.: ТЦ «Сфера», 2005. - 96 с.
2. Винникова Е.А. Примерная тематика работы методических объединений учителей-дефектологов интегрированных классов / Винникова Е.А., Абалихина Н.А. // Пачатковая школа. – 2006. - № 10. - С. 33-35.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» / Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 26 дек. 2017 г.

- № 1642. - Электронный ресурс. - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 14.12.2022).
4. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования, 2020 г. - С. 76-80. - Электронный ресурс. - URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPreBUOgYaYa15z5siRjBU6sdV0.pdf> (дата обращения: 14.12.2022).
5. Лизинский, В.М. О методической работе в школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. - 210 с.
6. Макарова Т.Н., Макаров В.А. Организация деятельности методического объединения в школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. - 160 с.
7. Малышева О.А. Условия повышения эффективности управления детским садом компенсирующего вида: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Малышева О.А.; ГОУ ВПО «Московский пед. гос. ун-т». - М., 2008. - 19 с.
8. Особенности осуществления государственного контроля оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Рекомендации по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Настоящий материал представляет собой раздел отчета о выполненных работах по I этапу Государственного контракта № 07.027.11.0015 от 07.08.2013 г. по Проекту «Разработка федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и механизмов его внедрения», акт сдачи-приемки исполненных обязательств № 1 от 26 ноября 2013 г. 2013. - 81 с. - URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/Recom.pdf> (дата обращения: 14.12.2022).
9. Паспорт национального проекта «Образование» / Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 дек. 2018 г. № 16). - Электронный ресурс. - URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 14.12.2022).
10. Паспорт Федерального проекта «Учитель будущего» / Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование». - Электронный ресурс. - URL: <https://pedproject.moscow/wp-content/uploads/2019/04/Учитель-будущего.pdf> (дата обращения: 22.04.2022).
11. Профессиональный стандарт / Педагог-дефектолог // Проект. - URL: <https://spkob.ru/upload/docs/pedagog-defektolog.pdf> (дата обращения: 14.12.2022).
12. Пятница Т.В. Методическая работа в среде учителей-дефектологов специальных дошкольных учреждений как фактор саморазвития и повышения квалификации // Кираванне у алукацыи. - 2009. - № 9. - URL: <https://logoburg.com/modules/myarticles/article.php?storyid=245> (дата обращения: 14.12.2022).
13. Сидорова А.В. Методическая поддержка педагогов: опыт построения эффективной модели повышения квалификации // Народное образование. - 2017. - № 6-7 (1463). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podderzhka-pedagogov-opyt-postroeniya-effektivnoy-modeli-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 14.12.2022).
14. Шадрина Л.И., Павлова А.И. Управление методической работой в профессиональной образовательной организации: Монография / Л.И. Шадрина, А.И. Павлова; Мезенский пед. колледж. - Тамбов: ООО «Консалтинг. компания «Юком», 2017. - 148 с.

Автор публикации

Белых Ксения Константиновна, магистрант Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
E-mail: kcbelyh100@yandex.ru.

**METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE ACTIVITIES
OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST AS A CONDITION FOR IMPROVING
THE EFFECTIVENESS OF CORRECTIONAL
AND DEVELOPMENTAL WORK IN ELEMENTARY SCHOOL**

Belykh K., MA student, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: kcbelyh100@yandex.ru.

***Abstract.** The paper summarizes a theoretical and methodological basis for the implementation of methodological support for teachers - speech pathologists as a condition for improving correctional and developmental work in elementary school. The author presents the results of observations and self-monitoring of specialists' activities, demonstrating the specific professional difficulties and deficits, which allow describing a differentiated approach to methodological support as appropriate practice of special and inclusive education today.*

***Key words:** methodological support, teachers-defectologists, correctional and pedagogical work, observations, state control, quality improvement.*

References

1. White K. Methodological work in preschools: analysis, planning, forms and methods. - Moscow: TC Sphere, 2005. - 96 c.
2. Vinnikova E. Sample topics of work of methodical associations of teachers-defectologists of integrated classes / E. Vinnikova, N. Abalikhina // Pachatskaya shkola. - 2006 - № 10. - P. 33-35.
3. State program of the Russian Federation "Development of education" / Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017, № 1642. - Electronic resource. - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (date of reference: 14.12.2022).
4. Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the sphere of education. 2020 r. - с.76-80. - Electronic resource. - URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPre-BUOgYaya15z5siRjBU6sdV0.pdf> (date of reference: 14.12.2022).
5. Lizinsky V. On methodological work at school. - M.: "Pedagogical Search, 2011. - 210 p.
6. Makarova T., Makarov V. Organization of the activities of the methodical association at school. - M.: Pedagogical Search, 2010. - 160 p.
7. Malysheva O. Conditions for increasing the effectiveness of management of compensatory kindergarten: specialty 13.00.07 "Theory and Methodology of Preschool Education". Author's abstract for the scientific degree of candidate of pedagogical sciences / Malysheva O.; GOU VPO "Moscow Pedagogical State University". - M., 2008. - 19 c.
8. Peculiarities of implementation of state control of quality assessment of education of children with disabilities: Recommendations on the implementation of state quality control of education of children with disabilities / This material is a section of the report on the work

performed on the I stage of the State contract № 07.027.11.0015 from 07.08.2013 on the project “Development of the federal state educational standard for students with disabilities and mechanisms for its implementation”, 2013. - 81 p. - URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/Recom.pdf> (date of reference: 14.12.2022).

9. Passport of the national project “Education” / Approved by the Presidium of the Presidential Council of the Russian Federation on strategic development and national projects (Minutes of December 24, 2018 № 16). - Electronic resource. - URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (date of reference: 14.12.2022).

10. Passport of the federal project “Teacher of the Future”/ Annex to the minutes of the meeting of the project committee on the national project “Education”. - Electronic resource. - URL: <https://pedproject.moscow/wp-content/uploads/2019/04/Учитель-будущего.pdf> (access date: 22.04.2022).

11. Professional standard / Pedagogue-defectologist // Project. - URL: <https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog-defektolog.pdf> (date of access: 14.12.2022).

12. Pyatnitsa T. Methodological work among teachers-defectologists of special preschool institutions as a factor of self-development and professional development // Kiravanne u alukatsii. - 2009. - № 9. - URL: <https://logoburg.com/modules/myarticles/article.php?story-id=245> (date of reference: 14.12.2022).

13. Sidorova A. Methodological support of teachers: the experience of building an effective model of professional development // Narodnoe Obrazovanie. - 2017. - № 6-7 (1463). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podderzhka-pedagogov-opyt-postroeniya-effektivnoy-modeli-povysheniya-kvalifikatsii> (date of reference: 14.12.2022).

14. Shadrina L., Pavlova A. Management of methodical work in a professional educational organization: Monograph / L. Shadrina, A. Pavlova; Mezensky pedagogical college. - Tambov: Consulting Company «Yukom», 2017. - 148 p.

Дата поступления: 14.12.2022.

УДК 376.68

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И НАПРАВЛЕНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

О.А. Гюргюч

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются факторы, влияющие на развитие коммуникативно-речевых навыков детей-билингвов, описываются комплексная методика исследования коммуникативно-речевых компетенций и навыков дошкольников и ее результаты (на примере русских и турецких семей), обобщаются направления коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми-билингвами.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, билингвы, факторы развития коммуникативно-речевых навыков, компетенции и навыки, направления коррекционно-развивающей работы.*

В современном обществе не ослабевает интерес к проблемам билингвизма - двуязычие и многоязычие практикуется как отдельными людьми, так и целыми нациями [1]. По данным Е.Л. Кудрявцевой, до 60% детей и подростков в современном мире являются полилингвами [2]. Особый интерес для русскоязычных исследователей билингвизма, таких как Е.Л. Кудрявцева, М.Ю. Чибисова, А.А. Мартинкова, Р.А. Кулькова, Н.М. Протасова, Е.Ю. Родина и др. [4; 7], представляет, в частности, ранний билингвизм – тип двуязычия, при котором русский язык, наряду со вторым родным языком, усваивается с рождения. В этом случае дети-билингвы являются носителями двух языков и двух культур, а язык становится для них одним из средств самоидентификации. Значительное число таких детей постоянно проживает за рубежом, где, несмотря на большой спрос, в силу объективных причин наблюдается как недостаток квалифицированных специалистов, способных эффективно работать с билингвами, так и ограниченное количество методических материалов, адаптированных для нужд двуязычных и многоязычных детей.

Именно этот факт можно сформулировать как ***проблему исследования***, заключающуюся, с одной стороны, в ограниченном доступе современных билингвов, проживающих вне языковой среды,

к качественным русскоязычным оффлайн-ресурсам: в недостатке квалифицированных русскоязычных логопедов и педагогов, к которым родители билингва могли бы обратиться за помощью или консультацией, недостаточном количестве русскоязычных детских садов, детских развивающих центров; с другой – в недостаточности методического сопровождения их работы, позволяющего качественно провести диагностику, оценить потенциалы ребенка и разработать программу индивидуального развития коммуникативных и речевых умений.

В связи с этим целью нашего исследования можно считать обоснование комплексной методики исследования коммуникативно-речевых компетенций и навыков дошкольников и описание ее результатов (на примере русских и турецких семей) как основы для разработки направлений коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми-билингвами.

Под коммуникативно-речевыми умениями мы вслед за А.А. Леонтьевым понимаем умение правильно выбирать стиль речи, подчинять форму речевого высказывания задачам общения, употреблять самые эффективные языковые и неязыковые средства [6].

Вопросами формирования и развития данных умений у детей-билингвов в настоящее время занимаются О.А. Лазарева, Т.И. Попова, Е.Л. Кудрявцева, А.А. Залевская, Е.Ю. Протасова и др. [3; 5]. Однако до сих пор не существует единой методики обследования двуязычных и многоязычных детей для определения уровня их коммуникативно-речевых умений и, более того, коммуникативно-речевой компетенции. Кроме того, наблюдается недостаток методических разработок по развитию коммуникативно-речевых умений детей, для которых русский является одним из родных языков.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что у ребенка, рожденного в биэтнической семье, есть шанс стать сбалансированным билингвом. По мнению А. Алхазисвили и Г. Чиршевой, языковая способность человека нейтральна в отношении того, какой язык и сколько языков (в разумных пределах) усваивает ребенок [9]. Однако для успешного билингвизма необходимо соблюдение ряда условий, учитывающих факторы – комплекс причин, влияющих на успешность овладения языком и коммуникацией.

Среди факторов, влияющих на успешное развитие коммуникативно-речевых навыков билингвов, можно выделить *субъективные* и *объективные* факторы. Субъективные факторы, в свою очередь, подразделяются на биологические, психологические и

социальные.

Рассмотрим сначала субъективные факторы [1; 2; 7; 9].

К **биологическим факторам** относится, в частности, возраст билингва. Для успешного формирования коммуникативно-речевой компетенции на одном из родных языков большое значение имеет время введения этого языка. Считается, что одновременный билингвизм, то есть билингвизм, при котором введение второго языка предшествует появлению слов в речи ребенка, является наиболее благоприятным для ребенка. Если ребенок слышит оба родных языка с рождения, у него формируется фонематическое восприятие обоих языков; впоследствии такие дети лучше выделяют фонемы, морфемы и лексемы обоих родных языков из потока речи, а также зачастую не имеют акцента ни на одном из родных языков.

К **психологическим факторам** относятся, во-первых, психологический климат в семье и единая позиция обоих родителей в отношении билингвизма их ребенка. Если один из родителей не принимает культуру и язык другого родителя, ребенок оказывается в ситуации психологического напряжения, что влияет и на речевое развитие. Бывает также, что один из родителей (обычно это носитель недоминантного языка) проявляет излишнюю авторитарность, а также слишком высокие требования к речевому развитию ребенка на недоминантном языке, что нередко приводит к отказу от общения на одном из родных языков. Важно также, чтобы родственники, которые не участвуют в билингвальном воспитании, воспринимали его положительно.

Среди **социальных факторов** можно выделить отношение общества к билингвам и инофонам: присутствует ли нетерпимость к общению на иностранных языках в общественных местах, является ли один из родных языков билингва непрестижным в данном обществе. Наличие, величина и социальная активность национальной диаспоры также играют значительную роль в развитии коммуникативной компетенции детей-билингвов. Кроме того, к социальным факторам можно отнести недостаток знаний о детском билингвизме среди детских врачей, логопедов и педагогов, которые часто отговаривают родителей от общения с ребенком на двух языках, а также формулируют заключения о речевом развитии ребенка, не принимая во внимание его билингвизм.

Что касается **объективных факторов**, влияющих на успешное развитие коммуникативно-речевой компетенции на обоих родных языках, среди них можно выделить следующие:

1. Соблюдение правила «одно лицо – один язык» или «одна ситу-

ация – один язык».

2. Наличие достаточного количества компетентных специалистов (педагогов, логопедов), специализирующихся на работе с билингвами.

3. Наличие в свободном доступе методических материалов для развития речи билингвов.

4. Для билингвов, постоянно проживающих за границей, также необходимо структурирование лексических знаний на русском языке, для чего предпочтительно посещение групповых или индивидуальных занятий по развитию речи.

5. Регулярные поездки в русскоязычные страны.

Таким образом, для успешного формирования коммуникативно-речевой компетенции дошкольника-билингва необходимо соблюдение ряда условий, что требует определенных усилий как от родителей ребенка-билингва, так и от самого ребенка.

В исследовании принимали участие 12 детей старшего дошкольного возраста: 6 из них являются русско-турецкими ранними билингвами и постоянно проживают на территории Турецкой Республики – они составили экспериментальную группу; 6 детей, проживающих на территории РФ в монокультурных семьях, составили сравнительную группу. Обследование проводилось дистанционно посредством платформы Zoom.

Составленная нами комплексная методика включала в себя два этапа: на первом этапе проходило анкетирование родителей с использованием формы, разработанной Н.М. Родиной и Е.Ю. Протасовой [8]; на втором – собственно обследование, состоящее из 25 диагностических заданий, из них:

1.7 заданий на исследование уровня развития прагматического компонента коммуникативно-речевой компетенции: например, «Какая картинка больше подходит к названию?»

Цель: выявить способность ребенка к «переключению кодов» (то есть к ответу на том языке, на котором был задан вопрос, а также к переключению речемыслительной деятельности на язык собеседника); определить, на каком языке ребенок осуществляет речемыслительную деятельность, и обобщить особенности развития комплекса коммуникативно-речевых умений и навыков.

Логопед произносит слова, а ребенку предлагается выбрать картинку, которая иллюстрирует произнесенное логопедом слово. Для этого задания подобраны слова-омофоны. Логопед произносит слово, а ребенок видит на экране два изображения: одно изображение иллюстрирует значение слова на русском языке, другое – на турецком. Логопед просит ребенка показать то, что он произнес, при этом вопрос

может быть задан как на русском, так и на турецком языках.

Слова: кулак, канат, сарай, паста, сандалии, шапка.

Критерии:

- 0 баллов – ребенок отказывается отвечать или не понимает задание;

- 1 балл – ребенок определяет часть слов как турецкие, а часть слов – как русские, независимо от того, на каком языке задан вопрос;

- 2 балла – ребенок определяет все слова как турецкие (русские) независимо от языка, на котором задан вопрос; не менее четырех слов идентифицирует правильно в зависимости от языка, на котором задан вопрос;

- 3 балла – на вопросы, заданные по-турецки, ребенок указывает на картинку, иллюстрирующую турецкое слово; на вопросы, заданные по-русски, указывает на картинку, иллюстрирующую русское слово.

1. 13 – на исследование лингвистического компонента:

например, «Дорисуй картинку и расскажи, кто или что это».

Цель: выявление способности к спонтанному называнию предметов на русском языке, оценка уровня развития неречевых процессов (внимание, воображение, зрительный гнозис) и их влияния на формирование коммуникативно-речевых компетенций ребенка.

Ребенку предлагается рассмотреть фрагмент изображения и ответить, частью какого объекта является фрагмент, а также дорисовать этот объект. Ребенку предъявляются три фрагмента.

Критерии:

- 0 баллов – ребенок отказывается выполнять или не может выполнить задание;

- 1 балл – ребенок адекватно дорисовывает объект, называет его и описывает на турецком языке;

- 2 балла – ребенок адекватно дорисовывает объект, называет его и описывает, смешивая языки;

- 3 балла – ребенок адекватно дорисовывает объект, называет его и описывает на русском языке.

2. 5 заданий – на исследование социолингвистического компонента: например, «Определение себя как языковой личности».

Цель: определить внутреннюю этническую самоидентификацию ребенка.

Ребенка спрашивают, человеком какой национальности он ощущает себя в различных ситуациях (дома, на улице, в школе, на родине русскоязычного родителя, на необитаемом острове).

Критерии:

- 0 баллов – ребенок отказывается отвечать или не понимает вопрос;

- 1 балл - неустойчивость идентификации;

- 2 балла - гибкость идентификации;

- 3 балла - наличие устойчивой идентификации.

Для оценки успешности выполнения заданий методик была разработана балльная система.

В результате проведенного констатирующего эксперимента нами были получены результаты, которые представлены в виде гистограммы и сравнительной таблицы.

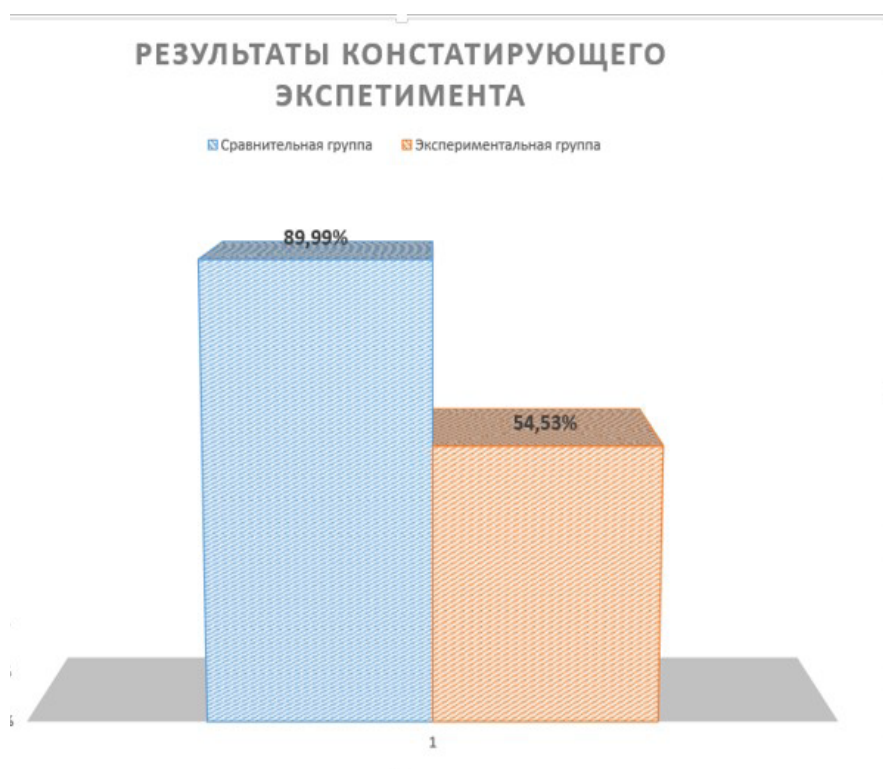


Рис. 1 - Результаты исследования коммуникативно-речевых умений и компетенций детей старшего дошкольного возраста, %

Таблица 1

**Результаты исследования коммуникативно-речевых умений
и компетенций детей старшего дошкольного возраста, %**

Развитие компонентов коммуникативно-речевой компетенции	Участники эксперимента	
	Сравнительная группа	Экспериментальная группа
Прагматический компонент	89,6%	57,8%
Лингвистический компонент	91,4%	58,1%
Социолингвистический компонент	86,9%	27,9%

В результате нами были сделаны следующие выводы:

1. Коммуникативно-речевая компетенция билингвов старшего дошкольного возраста находится на более низком уровне развития по сравнению с коммуникативно-речевой компетенцией их сверстников-монолингвов.

2. Из всех компонентов речевой компетенции детей-билингвов лучше всего развит прагматический компонент, хуже всего – социолингвистический.

3. Билингвы, регулярно посещающие занятия по развитию речи и имеющие относительно широкий русскоязычный круг общения, имеют более высокий уровень развития коммуникативно-речевой компетенции, чем билингвы, воспитывающиеся исключительно в среде другого родного языка.

На основе результатов констатирующего эксперимента обобщены направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда с дошкольниками-билингвами по каждому из компонентов коммуникативно-речевой компетенции:

1. Развитие прагматического компонента коммуникативно-речевой компетенции:

- Развитие навыков понимания устной речи.
- Развитие диалогической речи (развитие умения осуществлять коммуникацию в стандартных коммуникативных ситуациях).
- Развитие монологической речи (развитие умения составлять рассказ по серии сюжетных картин).

2. Развитие лингвистического компонента коммуникативно-речевой компетенции.

- Пополнение словарного запаса.
- Развитие умения адекватно употреблять предлоги в речи.
- Развитие навыков адекватного использования лексико-грамматических конструкций.
- Развитие навыков словообразования.

3. Развитие социолингвистического компонента коммуникативно-речевой компетенции:

- Развитие умения выбора регистра общения, употребления

формул этикета.

- Развитие умений составлять сравнения по существенному признаку.

- Пополнение словарного запаса пословицами и поговорками; развитие умения адекватно употреблять их в речи.

Эти направления соотносятся с программно-методическими разработками Н.М. Родиной и Е.Ю. Протасовой в области обучения билингвов, но дополняют их логопедическими задачами и технологиями работы.

Литература

1. Белякова Л.И., Харенкова А.В. Детский билингвизм как актуальная проблема логопедии // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты: Междунар. сб. научн. тр. / Под ред. С.М. Валявко. - М., 2011. С. 7-13.
2. В лабиринтах многоязычия, или Образование успешного ребенка / Кудрявцева Е.Л. [и др.] - М.: Линка-пресс, 2018.
3. Дети-билингвы в детском саду: Метод. пос. / Колл. авторов / Под ред. Н.В. Микляевой. - 2-е изд. - М.: ТЦ «Сфера», 2016. - 128 с.
4. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Практика работы с дошкольниками-билингвами // Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. - ISSN: 2196-3037. - Т. 6. - С. 216-273. [Электронный ресурс]. - URL: https://istina.msu.ru/media/publications/article/6b2/0a1/9610254/praktika_raboty_s_doshkolnikami_bilingvami.pdf.
5. Кудрявцева Е.Л., Мартинкова А.А., Данилова Ю.Ю., Салимова Д.А. Проблемы самопрезентации и самоидентификации детей-билингвов: учет культуроведческого компонента при тестировании // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 5 (54). - С. 325-329.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. - 287 с.
7. Михайлов М.М. Двужычие: проблемы, поиски. - Чебоксары, 1989. - 160 с.
8. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. - СПб., 2005.
9. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. - СПб.: Златоуст, 2012.

Автор публикации

Гюргюч Ольга Анатольевна, слушатель курсов профессиональной переподготовки по программе «Логопедия», Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
E-mail: olga.gurguc@yandex.com.

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND VERBAL COMPETENCES OF SENIOR BILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN: DIAGNOSTIC RESULTS AND DIRECTIONS ON CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK

Gyurgyuch O., Trainee of Professional Development Courses, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: olga.gurguc@yandex.com.

Abstract. The article is devoted to the factors influencing the development of communica-

tive-speech skills of bilingual children. The author describes complex methods of research of communicative-speech competences and skills of preschool children and its results (on the example of Russian and Turkish families). The directions of correctional and developmental work of a speech therapist with bilingual children are summarized.

Key words: *preschool children, bilinguals, factors in the development of communicative and verbal skills, competences and skills, directions of correctional and developmental work.*

References

1. Belyakova L., Kharenkova A. Children's bilingualism as a topical problem of speech therapy // Modern problems of speech dysontogenesis: Psychological and pedagogical aspects International collection of scientific papers / Ed. by S. Valyavko. - M., 2011. - P. 7-13.
2. In the maze of multilingualism, or the Education of a successful child / E. Kudryavtseva. [et al]. - M.: Linka-press, 2018.
3. Bilingual children in kindergarten. Methodological manual / A team of authors / Ed. by N. Miklyaeva. - 2nd ed. - M.: TC «Sphere», 2016. - 128 с.
4. Kudryavtseva E., Volkova T. Practice of work with preschool bilinguals // Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. - ISSN: 2196-3037. - Vol. 6. - P. 216-273. [Electronic resource]. - URL: https://istina.msu.ru/media/publications/article/6b2/0a1/9610254/praktika_raboty_s_doshkolnikami_bilingvami.pdf.
5. Kudryavtseva E., Martinkova A., Danilova J., Salimova D. Problems of self-presentation and self-identification of bilingual children: consideration of the cultural component in testing // World of Science, Culture, Education. - 2015. - № 5 (54). - P. 325-329.
6. Leontiev A. Fundamentals of psycholinguistics. - M.: Meaning, 1999. - 287 p.
7. Mikhailov M. Bilingualism: problems, searches. - Cheboksary, 1989. - 160 p.
8. Protasova E., Rodina N. Multilingualism in childhood. - SPb, 2005.
9. Chirsheva G. Children's bilingualism: simultaneous learning of two languages. - SPb.: Zlatoust, 2012.

Дата поступления: 15.12.2022.

УДК 378.1

**СИСТЕМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
ОБСУЖДАЕМ ПРОЕКТ ФЕДЕРАЛЬНОЙ АДАптиРОВАННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Н.В. Микляева

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщается система физического воспитания детей с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации, проводится анализ влияния на данную систему проекта Федеральной АООП дошкольного образования для детей с ОВЗ с точки зрения нарушения или сохранения целостности данной системы. Делается вывод о том, что данный документ не может заменить собой существующее программно-методическое и правовое поле в данной образовательной области, требует согласования.*

***Ключевые слова:** проект Федеральной АООП дошкольного образования для детей с ОВЗ, Примерная АООП дошкольного образования для детей с ОВЗ, образовательная область «Физическое развитие», методические рекомендации по адаптивной физической культуре, дети с задержкой психического развития.*

Сегодня идет активное обсуждение проектов Федеральных АООП дошкольного и начального образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Не исключением является обсуждение проекта для работы с такими детьми в условиях дошкольного образования [8]. Одной из обсуждаемых теоретиками и практиками, методистами проблем при этом выступает встраивание данного проекта в систему документов и программно-методических разработок уже существующего правового поля. Это вопрос соотношения статуса, функций и содержания проектов Федеральной АООП дошкольного образования для детей с ОВЗ с утвержденными ранее Примерными АООП дошкольного образования для разных категорий воспитанников, с методическими рекомендациями по реализации отдельных образовательных областей, комплексными программами. Естественно, что такое ранжирование обязательно будет выполнено чиновниками, однако хотелось бы

понять и проанализировать, насколько утверждение данного проекта УМО изменит существующую систему комплексной коррекционно-развивающей помощи. Попробуем это сделать на примере анализа образовательной области «Физическое развитие» в рамках учебной дисциплины «Воспитание и обучение детей с ЗПР», которая готовит будущих учителей-дефектологов к работе с такими детьми.

Показатели здоровья и физического развития детей с задержкой психического развития ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников, что вызывает необходимость рассматривать данную категорию детей как группу риска по состоянию здоровья [2]. Поэтому содержание *образовательной области «Физическое развитие»* детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях детского сада представлено двумя разделами [9]. Каждый из них может быть конкретизирован через Примерную АООП дошкольного образования для детей с ЗПР и методические рекомендации СУВАГ по формированию содержания образовательной области «Физическое развитие» АООП дошкольного образования с использованием программ и технологий адаптивной физической культуры [5].

Таблица 1

Задачи физического развития

Сравниваемые документы	Федеральная АООП дошкольного образования для детей с ОВЗ (модуль: дети с ЗПР)	Примерная АООП дошкольного образования для детей с ЗПР	Рекомендации СУВАГ по проектированию программы адаптированной физической культуры (модуль: дети с ЗПР)
Разделы			

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни	Становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).	Создание условий для обеспечения потребности детей в двигательной активности. Укрепление здоровья детей, становление ценностей здорового образа жизни. Развитие у детей потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании: формирование готовности и интереса к участию в подвижных играх и соревнованиях; формирование мотивационно-потребностного компонента физической культуры.	Обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от его психофизиологических и других особенностей (в т.ч. ограниченных возможностей здоровья). Оказание помощи родителям (законным представителям) в охране и укреплении физического и психического здоровья их детей.
Физическая культура	Приобретение опыта в двигательной деятельности и движений, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию координации движений и чувства равновесия; овладение подвижными играми; формирование первоначальных представлений о спорте.	Организация видов деятельности, способствующих гармоничному физическому развитию детей, и поддержание инициативы детей в двигательной деятельности. Совершенствование умений и навыков в основных видах движений и двигательных качеств: формирование правильной осанки, воспитание красоты, грациозности, выразительности движений. Развитие двигательных качеств (быстроты, силы, выносливости, координации), совершенствование психомоторики. Формирование навыков безопасного поведения.	Развитие общей и мелкой моторики. Развитие произвольности (самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции) двигательных действий, двигательной активности и поведения ребенка. Развитие двигательного праксиса. Формирование двигательных качеств: скоростных, а также связанных с силой, выносливостью и продолжительностью двигательной активности, координационных способностей.

Первый и второй документы ближе друг другу в формулировках задач, рассматривают их через реализацию образовательных услуг

в детском саду. Поэтому обязательно на территории детского сада должна быть спортплощадка - свободное пространство для организации подвижных и спортивных игр. Для совершенствования навыков, полученных в ходе непосредственно образовательной деятельности по физическому развитию, для удовлетворения потребности детей в движении в группах должны быть оборудованы физкультурные уголки («уголки движения»), а физкультурный зал – оборудован лестницами, скамейками, матами, различным спортивным инвентарём (обручи, мячи обычные и массажные, фитболы, гимнастические палки, ворота, гантели и др.), полифункциональными мягкими модулями, которые используются для физкультурных занятий, игр детей.

Такое внимание к организации двигательной и физкультурно-оздоровительной среды связано с тем, что у дошкольников с ЗПР наблюдаются специфические недостатки моторики и психомоторики, являющиеся следствием раннего органического поражения центральной нервной системы или ее функциональной незрелости. В первую очередь страдают двигательные качества и техническая сторона движений, несколько сужен их диапазон. Слабо развиты координационные способности, снижены динамические характеристики движений, недостаточно сформированы их произвольная регуляция и пространственная организация. Степень выраженности и соотношение этих недостатков могут быть различными.

Поэтому при подборе упражнений для физкультурных минуток и занятий нужно учитывать рекомендации, разработанные сотрудниками кафедры физического воспитания Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (по итогам конференции «Запрещенные и ограниченные упражнения в дошкольных учреждениях» 25 апреля 2002 г.) [1]. Например, запрещено выполнение дыхательных упражнений с одновременным поднятием рук вверх, так как это связано с уменьшением поступления кислорода за счет сокращения мышц верхнего плечевого пояса. В качестве альтернативы можно изменить положение рук: развести их в стороны или разместить на поясе. Кроме того, детям с ЗПР не рекомендованы круговые вращения головой и наклоны головы назад, что является одним из популярных упражнений во время проведения физкультурных минуток. Причины ограничения связаны с нестабильностью шейного отдела позвоночника, плохо сформированными мышцами шеи, из-за чего возможно смещение шейных позвонков. В качестве альтернативы специалисты по адаптивной физической культуре предлагают наклоны головой вперед, в стороны или выполнение

упражнения «лодочка»: перекаты от одного плеча к другому через грудь. Эти особенности организации двигательной активности воспитанников должны знать все педагоги, которые участвуют в организации физического развития и воспитания.

Соответствующая коррекционно-педагогическая работа ведется по трем основным направлениям, которые определяют содержание программы [2]:

1. Лечебно-профилактическое, включающее в себя различные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья детей с ЗПР в зависимости от их индивидуальных потребностей: лечебную физкультуру, витаминно- и фитотерапию, массаж, гидромассаж, термотерапию, физиотерапию, различные виды закаливания (босохождение, контрастные воздушные и солнечные ванны и др.), дыхательную гимнастику, адаптивную физическую рекреацию, адаптивный спорт и т.д.

2. Воспитательно-образовательное, ориентированное на совершенствование двигательного развития детей: улучшение показателей физического развития, физической подготовленности, техники движений, двигательных качеств как на занятиях физкультурой, так и в других различных формах двигательной активности, а также воспитание у детей правильного отношения к своему здоровью, здорового образа жизни. Например, если в младшей группе, в 3-4 года, от детей требовались накопление и обогащение двигательного опыта детей на уровне овладения основными движениями: ходьбы, бега, ползания и лазанья, прыжков, - с включением их в выполнение двухчастных общеразвивающих упражнений в разном темпе (медленном, среднем, быстром) и согласованием данного темпа с группой и нахождением своего места в ней, то в подготовительной к школе группе, в 6-7 лет, детям с ЗПР уже доступны четырехчастные, шестичастные, восьмичастные традиционные общеразвивающие упражнения с одноименными и разноименными, разнонаправленными, поочередными движениями рук и ног; упражнения в парах и подгруппах [5]. При этом дети способны соблюдать требования к выполнению основных элементов техники выполнения движений: в беге – энергичная работа рук; в прыжках – группировка в полете, устойчивое равновесие при приземлении; в метании – энергичный толчок кистью, уверенные разнообразные действия с мячом; в лазании – ритмичность при подъеме и спуске.

3. Коррекционно-развивающее, учитывающее необходимость преодоления недостатков моторики и психомоторики детей с ЗПР на специальных занятиях (коррекционная ритмика) и обеспечения кор-

реакционной направленности физкультурно-оздоровительного и воспитательно-образовательного процесса в детском саду. Например, если в младшей группе ребенок с ЗПР благодаря занятиям физической культурой учится самостоятельно регулировать свою двигательную активность, проявляя произвольность некоторых двигательных действий, развивает способность к регуляции тонуса мускулатуры на основе контрастных ощущений («сосулька зимой» – мышцы напряжены, «сосулька весной» – мышцы расслабляются), то в подготовительной к школе группе от него ждут, что в его двигательной активности будут проявляться сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, а движения будут хорошо координированы [5].

В качестве *методов* индивидуального и группового психолого-педагогического сопровождения для образовательной области «Физическое развитие» выступают методы здоровьесбережения, здоровьесбережения, адаптивной и лечебной физической культуры [7]. В рамках адаптивной физической культуры СУВАГ рекомендует использовать в работе с детьми методику скоростно-силовой направленности образовательного процесса во время занятий физической культурой, которая опирается на принцип сопряженного развития координационных и кондиционных физических способностей [5]. Для усиления коррекционного воздействия методика включает задания для развития равновесия, активизации психических процессов и нарушенной функции активного внимания и памяти, произвольной регуляции поведения; все физкультурные упражнения выполняются под ритмичные удары барабана, бубна. При этом сначала звук воспринимается детьми слухозрительно, а потом только на слух. Организующим началом для таких совместных и индивидуальных действий выступают основные методы - игровой и соревновательный, которые включают эстафеты, подвижные игры, повторные задания, сюжетные игровые композиции, круговую форму организации занятий. Кроме того, сегодня активно используются методы кинезиотерапии и нейропсихологии [4; 6]. Так, кинезиологические и нейропсихологические комплексы, которые применяются в дошкольной группе, можно сгруппировать в 4 группы:

- 1-й комплекс: мимическая гимнастика, развитие мелкой моторики;
- 2-й комплекс: развитие мелкой моторики, формирование динамического стереотипа;
- 3-й комплекс: развитие мелкой моторики, формирование реципрокной координации;

- 4-й комплекс: усложненный уровень произвольности и дифференцированных движений рук, формирование межполушарного взаимодействия.

Последовательность их использования подчиняется принципам онтогенеза мелкой моторики и созревания нервной системы.

Приведем примеры упражнений в рамках каждого комплекса.

Таблица 2

Кинезиологические комплексы, рекомендованные для выполнения в детском саду

Комплекс и его направленность	Специфика выполнения упражнений комплекса	Примеры упражнений
Первый комплекс: мимическая гимнастика, развитие мелкой моторики	Упражнения выполняются двумя руками одновременно, симметрично, с накладкой на мимические упражнения.	<ul style="list-style-type: none"> • «Пальчики здороваются»: Улыбнуться, соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»). Повторить 2-3 раза. • «Постучалки-1». Нахмуриться, прислушаться: каждым пальцем постучать по столу 2 раза. • «Постучалки-1,2». Удивиться: «Что это?». Постучать каждым пальцем по очереди то два раза, то один раз в выбранном ритме.

<p>Второй комплекс: развитие мелкой моторики, формирование динамического стереотипа</p>	<p>Упражнения выполняются сначала одной, потом другой рукой, затем одна рука начинает упражнение, а вторая – их заканчивает.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Камень – Забор»: сложить руку в кулак («камень»), положить на стол на внутреннюю сторону ладони, распрямить ладонь, повернуть на ребро («забор»), поставить ребром на стол. Повторить 3-4 раза одной рукой, потом второй рукой, двумя руками одновременно. Затем начать одной рукой («камень»), другой – продолжить упражнение («забор»), сменить руки 3-4 раза. • «Камень – Зайчик»: сложить руку в кулак («камень»), положить на стол на внутреннюю сторону ладони, распрямить два пальца (указательный и средний), поднять руку в сложенной позе и повернуть в стороны («зайчик»). Повторить 3-4 раза одной рукой, другой, двумя руками одновременно. Закончить упражнениями с чередованием движений рук. <p>Когда освоены двухэтапные упражнения, переходят к трехэтапным: например, «кулак – ребро - ладонь», «палец (указательный палец) - зайчик - камень (кулак)».</p>
<p>Третий комплекс: развитие мелкой моторики, формирование реципрокной координации</p>	<p>Здесь выполняются серии упражнений, каждое из которых требует пространственного изменения положений рук, движения которых перестают быть симметричными и похожими, но выполняются по очереди; впервые появляются перекрестные движения рук.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Улитка с рожками и без»: одной рукой показать улитку с рожками (кулак с вытянутыми указательным и средним пальцами чуть опустить вниз), другой – улитку без рожек (пальцы сложены в кулак). Сменить позу, повторить 2-3 раза. • «Солнышко и улитка с рожками»: показать ладонь одной руки, расставить пальцы от себя («солнышко»), другую руку сжать в кулак, выставить указательный и средний пальцы, чуть приподнять (или опустить) («улитка с рожками»). Сменить позу, повторить 2-3 раза. • «Улитка с рожками и улитка с домиком»: сложить пальцы в кулак, выпрямить указательный и средний пальцы, опустить немного вниз («улитка с рожками»), другой рукой, сложенной ковшиком, накрыть тело улитки («улитка в домике»). Сменить позу, повторить 2-3 раза. <p>Когда освоены двухэтапные движения, переходим к трехэтапным. Например, «солнышко – улитка с рожками – улитка с домиком».</p>

<p>Четвертый комплекс: усложненный уровень произвольности и дифференцированных движений рук, формирование межполушарного взаимодействия</p>	<p>Здесь используются согласованные и перекрестные движения рук, требующие изменения пространственного расположения не только кистей, но и отдельных пальцев; движения рук выполняются одновременно.</p>	<p>«Зайчик и олень»: одновременно сложить одну руку в кулак и вытянуть вверх указательный и средний пальцы («зайчик»), большой и средний пальцы другой руки соединить в кольцо, остальные – выпрямить («олень»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Олень и волк»: одновременно большой и средний пальцы одной руки соединить в кольцо, остальные – выпрямить («олень»), средний и безымянный пальцы другой руки присогнуты и прикасаются углом к большому пальцу, указательный и мизинец немного сгибаются («волк»). <p>На этом уровне можно использовать перекрестные движения из «Гимнастики мозга» Пола Деннисона [3], когда в процессе выполнения упражнений появляются задачи формирования межполушарного взаимодействия и асимметрии головного мозга (выбора ведущего полушария):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Паровозик: Правую руку положить на левое плечо, одновременно делая 3-5 мелких кругов согнутой в локтевом суставе левой рукой и плечом вперед, затем столько же назад. Поменять позиции рук и повторить упражнение. • Запутанные руки: сесть в круг, в котором руки одного перекрещены с руками рядом сидящих. По кругу как можно быстрее передавать мячик из руки в руку (количество мячей можно постепенно увеличивать). • Ухо-нос: перекрест: Левой рукой взяться за кончик носа, а правой - за противоположное ухо, т.е. левое. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук так, чтобы уже правая держалась за кончик носа, а левая – за противоположное, т.е. правое ухо.
---	--	---

<p>Пятый комплекс: рисование в воздухе из гимнастики мозга и двуполушарного подхода [3; 10]</p>	<p>Решение психокоррекционных задач по формированию ориентировки в пространстве, межполушарного взаимодействия, однако его отличает направленность на формирование психомоторных качеств (скорости реакции, точности, координации, соразмерности движений, оценки мышечных затрат, динамики движения и др.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Круги в воздухе: в течение 10 сек. указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описывать в воздухе круги произвольного, но одинакового размера (правой рукой круги описываются по направлению часовой стрелки, левой – в обратном направлении). Выполняется сначала с открытыми, затем с закрытыми глазами. • Геометрические фигуры: в воздухе нужно нарисовать воображаемый лист, двумя руками одновременно, разделить его пополам. Нужно рисовать сразу двумя руками одновременно разные геометрические фигуры: круги, квадраты, треугольники. Нарисовав их, обводить их в противоположном направлении. • Елка: в воздухе нужно нарисовать воображаемый лист, двумя руками одновременно, разделить его пополам. Затем провести двумя руками линии ствола, не выходя за пределы воображаемого листа. Симметрично, сверху вниз – провести короткие линии наискосок, отступая по стволу одинаковое расстояние для определения точки отсчета для следующей линии, пока не закончится рисунок ствола. Рисовать одновременно двумя руками.
---	---	---

Эти комплексы включаются в физкультурные минутки и двигательные разминки при организации разных форм совместной и непосредственной образовательной деятельности с детьми в старшей и подготовительной к школе группах, могут сопровождаться наглядностью. Например, можно использовать для этого дидактические игры издательства «Генезис»: «Попробуй, повтори!», «Шляпы, крылья, две клешни» и др. Так, в последней игре детям демонстрируется набор карточек с изображением фантастических существ. Они объединяются в группы по наличию одного или нескольких признаков, которые обобщаются взрослым. Затем детям предлагается поиграть с ними в игру «Приветствие»: поздороваться с персонажем на его языке тела:

- ШЛЯПУНЫ: левой рукой схватиться за правое ухо: «Бонжур!»
- СЫЩИКИ: правой рукой прикрыть левый глаз: «Тссс!»
- ЛЕТЯГИ: положить руки на пояс: «Вжик!»
- ТЕЛЕВИНТИНЫ: обе руки вытянуть перед собой, пальцы сжать в кулаки, крутить воображаемый руль: «Би-би!»
- ПИЖОНЫ: пальцы левой руки сжаты в кулак, большой палец

поднять вверх: «Вау!»

• **ХВАТАЙЧИКИ:** согнуть левую руку в локте, вытянуть ее вверх и снова опустить в исходное положение: «У-у-у!»

Самое главное тут – воспроизводить нужное движение и речевое действие сразу после идентификации персонажа и демонстрации картинки педагогом. Это требует скорости реакции, достаточно высокого уровня произвольного внимания и аналитического восприятия, зрительно-двигательной и слухо-двигательной памяти. Поэтому такие упражнения будут комплексно работать на задачи психокоррекции развития и снижение интенсивности синдрома двигательной расторможенности и дефицита внимания у воспитанников с ЗПР. Кроме того, нельзя забывать, что кинезотерапия является средством психокоррекции и помогает корректировать инфантилизм, страхи и агрессивное поведение, которое достаточно часто встречается у детей с ЗПР.

Расширить у детей репертуар социально ориентированного поведения и соответствующих коммуникативных умений в процессе взаимодействия на занятиях по физической культуре, в процессе проведения гимнастики и физкультурных минуток, прогулок и разных видов двигательной активности в детском саду позволяют следующие методы:

- **Этические беседы:** они проводятся как короткие назидательные истории из опыта совместной активности детей и взрослых, в которых описываются ситуации нравственного выбора и варианты разрешения проблемных ситуаций, которые потом могут быть перенесены на опыт совместной двигательной активности воспитанников.

- **Игровое моделирование,** игротерапия: этот способ предполагает демонстрацию детям примеров адекватного поведения в комплексах подвижных игр, требующих проговаривания, установления и контроля выполнения правил.

- **Образно-двигательные средства организации и поддержки общения** во время выполнения совместных и коллективных поручений, команд и эстафет.

- **Установление обратной связи:** дети поощряются или вознаграждаются за желательное и адекватное социальное поведение во время совместной двигательной активности, например, мячами или кеглями, модулями мягкого конструктора, позволяющими потом использовать их во время соревновательных ситуаций и эстафет (напротив, положительное подкрепление отсутствует, если дети обращаются к неприемлемым моделям поведения).

- **Перенесение навыков из игровой ситуации в реальную жизненную обстановку:** игровые обучающие ситуации, которые моделируются во время проведения физкультурных досугов и праздников, должны содержать как можно больше элементов, характерных для реальной жизненной обстановки, но создавать условия для переноса в жизнь ценностей здорового образа жизни и системы нравственных ценностей.

Как итог, к концу дошкольного возраста, согласно Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2022), выпускники детского сада будут демонстрировать следующие результаты физического развития и воспитания [8]:

- У детей развита крупная и мелкая моторика, движения рук достаточно координированы, рука подготовлена к письму.

- Ребенок подвижен, владеет основными движениями, их техникой, может контролировать движения и управлять ими, включаясь в совместную двигательную активность со сверстниками.

- У воспитанников достаточно развиты способность к пространственной ориентировке и организации движений, слухозрительно-моторной координации и чувству ритма, моторная память.

- Ребенок обладает физическими качествами (сила, выносливость, гибкость и др.), а также при поддержке взрослого проявляет способность к выразительным движениям, импровизациям.

Мы использовали методы анализа и обобщения теоретических источников и их ранжирования, координации между собой при описании системы коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими ЗПР, в рамках реализации образовательной области «Физическое развитие» как частный случай согласования Федеральной АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ с другими нормативными и программно-методическими документами, регламентирующими данный процесс. Особое внимание уделялось таким моментам согласования и координации, как единство в понимании и постановке целей, определения содержания и методов, конкретизации результатов коррекционно-развивающей работы. Студенты, изучающие дисциплину, в конце курса должны были продемонстрировать в 80% случаев воспроизводимость элементов системы, их согласованность и целостность во время практических занятий и зачетной сессии.

Результаты анализа показывают, что цели и задачи образовательной области «Физическое развитие» воспитанников с ЗПР из Федеральной

АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ в целом согласованы с результатами, однако утрачивают свою дифференциацию по рекомендованным уровням освоения программы от младшей возрастной группы к подготовительной к школе группе. Вполне согласуются с Примерной АООП дошкольного образования АООП и не требуют ее замены или отмены.

Позиция согласования содержания Федеральной АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ в образовательной области «Физическое развитие» более противоречива: отсутствует согласование с содержанием, которое касается не общеразвивающего, а коррекционно-развивающего и лечебно-оздоровительного компонента образовательной программы. Не вполне учитываются имеющиеся рекомендации СУВАГ по организации с детьми занятий адаптивной физической культурой.

В области описания методов физического развития и воспитания Федеральной АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ требуется значительная координация с существующими программно-методическими разработками: этот компонент системы практически утрачен.

Оценка согласованности и способности к встраиванию конкретизированных результатов Федеральной АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ в систему существующей работы выше. Однако здесь утрачивается критерий оценки динамики детского развития: результаты воспитанников подготовительной к школе группы описываются формально, как нереализованное содержание общеразвивающей и коррекционно-развивающей работы.

В качестве вывода можно констатировать, что Федеральная АОП дошкольного образования для детей с ОВЗ не может заменить собой существующий пакет правовых и программно-методических документов, не позволяет создать представлений о системе коррекционно-развивающей работы и воспроизвести ее эффекты на уровне согласования целей, задач, содержания и методов, результатов комплексного сопровождения воспитанников. Будем надеяться, что это учтут разработчики при доработке проекта – снизят статус данного документа с заменяющего имеющуюся правовую и программно-методическую базу до статуса, координирующего и регулирующего ее.

Литература

1. Баталов И.В. Физическое развитие в детском саду. Запрещенные и ограниченные к применению физические упражнения в ДОУ // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. - 2017. - № 4. - С. 4-7.

2. Бутко Г.А. Особенности формирования двигательных навыков у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2002.
3. Деннисон Гейл Е., Деннисон Пол Е. Гимнастика мозга: Книга для учителей и родителей. - СПб.: Весь, 2020.
4. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2-х ч. / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. - М.: АЙРИС-пресс, 2015. - 144 с.
5. Коростелев Б.А., Тер-Григорьянц Р.Г., Котова Г.Л. Методические рекомендации по формированию содержания образовательной области «Физическое развитие» адаптированных образовательных программ дошкольного образования с использованием программ и технологий адаптивной физической культуры. - М.: АНО «СУВАГ», 2018. - 108 с.
6. Мамаев В.Л. Нейропсихологическая диагностика, коррекция и сопровождение по образовательному маршруту детей с неврологической симптоматикой: Метод. указания / В.Л. Мамаев; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2011. - 52 с.
7. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.В. Микляева. - М.: Юрайт, 2019.
8. О проектах федеральных АООП обучающихся с ОВЗ / Протокол заседания федерального учебно-методического объединения от 21 ноября 2022 г. (№ 10/22). - https://instrao.ru/images/FUMO/dokumenty_FUMO/Protokol_zasedaniya_FUMO_10_2111_2022.pdf (дата обращения: 13.12.2022).
9. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития. - UPL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/> (дата обращения: 13.12.2022).
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. - М.: Генезис, 2007.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
E-mail: 461119@mail.ru.

THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION: DISCUSSING THE DRAFT OF THE FEDERAL ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Miklyeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.
E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes the system of physical education of children with mental retardation in the conditions of the preschool educational establishment, the analysis of the influence of the draft Federal adapted educational program of preschool education for children with disabilities on this system from the point of view of violation or preservation*

of the integrity of this system. The author concludes that this document cannot replace an existing programmed-methodical and legal field in the given educational field, Other advanced arrangement required.

Key words: *draft federal adapted educational program of preschool education for children with disabilities, Sample AOP of preschool education for children with disabilities, educational field «Physical development», guidelines for adaptive physical education, children with mental retardation.*

References

1. Batalov I. Physical development in kindergarten. Prohibited and restricted physical exercises in preschool // Bulletin of scientific society of students, graduate students and young scientists. - 2017. - № 4. - P. 4-7.
2. Butko G. Features of formation of motor skills in preschool children with mental retardation: Abstract of Ph. Candidate of pedagogical sciences. - M., 2002.
3. Dennison Gale E., Dennison Paul E. Brain gymnastics: A book for teachers and parents. - SPb: Ves', 2020.
4. Kolganova V. Neuropsychological exercises with children: In 2 parts / V. Kolganova, E. Pivovarova, S. Kolganov, I. Fridrikh. - M.: AYRIS-press, 2015. - 144 p.
5. Korostelev B., Ter-Grigoryants R., Kotova G. Methodological recommendations on the formation of the content of the educational area «Physical development» of adapted educational programs of preschool education using programs and technologies of adaptive physical education. - M.: ANO «SUVAG», 2018. - 108 p.
6. Mamaev V. Neuropsychological diagnostics, correction and support on the educational route of children with neurological symptoms: methodological guidelines / V. Mamaev; Yaroslavl State University. - Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2011. - 52 p.
7. Miklyaeva N. Education and training of children with mental retardation: Textbook and workshop for academic baccalaureate / N. Miklyaeva. - M.: Yurait, 2019.
8. On drafts of Federal AOP of students with HIA / Minutes of the meeting of the Federal educational and methodological association dated November 21, 2022 (№ 10/22). - https://instrao.ru/images/FUMO/dokumenty_FUMO/Protokol_zasedaniya_FUMO_10_2111_2022.pdf (date of reference: 13.12.2022).
9. Approximate Adapted Basic Educational Program of Preschool Education for Children with Mental Retardation. - UPL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-zaderzhoj-psihičeskogo-razvitiya/> (date of reference: 13.12.2022).
10. Semenovich A. Neuropsychological correction in childhood. The method of substituting ontogenesis. - M.: Genesis, 2007.

Дата поступления: 14.12.2022.

УДК 371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ЛОГОПЕДА

Л.И. Мищенко¹, М.С. Иванова²

¹ Дошкольное отделение «Радуга», ГБОУ «СОШ № 69»,
г. Москва, Россия

² ГБОУ «Школа № 158», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщается понятие искусственного интеллекта, рассматриваются возможности и трудности его использования в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, приводится конспект открытого урока - мастер-класса специалиста в условиях работы логопедического и дефектологического пункта.*

***Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, искусственный интеллект, обучение дикции, скороговорки, программа распознавания речи, программа перевода устной речи в текст.*

Исследования в области интеллекта относятся сегодня к области междисциплинарных. В качестве основного понятия, которое их объединяет, используется термин «интеллект». Под интеллектом понимается качество психики человека, позволяющее адаптироваться к жизненным ситуациям, развиваться, обучаясь, и управлять своей успешностью на основе анализа и прогноза трудностей, способности трансформировать свой опыт и заниматься творчеством.

Перечисленные качества пытаются смоделировать и воспроизвести исследователи искусственного интеллекта. При этом, если в начале исследований в данной области считалось, что вычислительное устройство приобретает способность мыслить, то есть становится аналогом интеллекта человека, тогда, когда оно «понимает» запрос и генерирует ответную информацию таким образом, что человек сомневался, с кем он общается: с человеком или машиной, то позднее внимание исследователей обратилось на конструирование таких систем речевого распознавания и технического видения, которые бы предоставили человеку и компьютеру возможность «видеть» и «понимать» друг друга. Более того, сегодня исследователи занимаются симуляцией процессов обработки информации в человеческом мозге с

помощью конструирования нейронных сетей [4].

Отдельная проблема – как донести до обучающихся с ограниченными возможностями здоровья понимание ресурсов использования искусственного интеллекта как технологии будущего? Как при этом соблюсти баланс между обучающими эффектами и вариантами декомпенсации высшей нервной деятельности и поведения вследствие ухода в виртуальную реальность, замены сложных систем и процессов на более простые, использования мгновенного подкрепления игровой мотивации взамен социально отсроченной?

Целью нашей разработки в данной области являются описание возможности использования технологии взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями развития с искусственным интеллектом и ее презентация в виде урока, мастер-класса учителя-дефектолога или логопеда.

Исследователи согласны с тем, что использование виртуального пространства и технологий искусственного интеллекта должно сегодня сочетаться с возможностями действовать каждому учащемуся одновременно как самостоятельной личности, как члену группы и от лица группы в целом [2; 6]; позволять переходить на другой уровень обучения благодаря такому взаимодействию с более мотивированными и способными к обучению и учению людьми. Сама группа будет корректировать в этом случае разные варианты возникающих «социальных вывихов».

Чтобы это оказалось возможным, при моделировании и активизации виртуального социального интеллекта необходимо предусмотреть создание специальных диалектических ситуаций социального взаимодействия на основе использования ИКТ. В частности, к таким ситуациям будут относиться ситуации совместно-распределенного анализа и оценки проблемы и ситуации морального выбора и распределения или делегирования ответственности за принятое решение. С другой стороны, к ним будут относиться ситуации формирования общих смыслов, познания и преобразования совместного и индивидуального опыта [4].

Как вариант, это может быть применено к теории современной геймификации, где смещаются акценты и подходы, ориентированные на внешнюю мотивацию, на подходы, ориентированные на внутреннюю мотивацию. Приведем пример такой практикоориентированной разработки с обучающимися, имеющими ОВЗ [3].

В качестве метода исследования использовался метод

проектирования урока с обучающимися начальной школы, имеющими не резко выраженные нарушения развития (ЗПР, ТНР) и нуждающимися в создании специальных условий для реализации АООП начального образования для детей с ОВЗ. Их нужно было мотивировать к учению и преодолению имеющихся учебных и речевых трудностей в условиях посещения групповых и индивидуальных занятий на логопедическом и дефектологическом пунктах. Мы выбрали вариант проведения группового занятия на тему: **«Искусственный интеллект: речь и общение без границ (когнитивные сервисы)»**.

Цель урока: познакомиться с понятием искусственного интеллекта и когнитивными сервисами распознавания речи и языка в условиях работы учителя-логопеда начальной школы.

Основные компетенции:

- познакомиться с понятием искусственного интеллекта и сервисами анализа голоса;
- научиться загружать звуковую информацию в платформы, использующие искусственный интеллект для перевода устной речи в письменную;
- научиться использовать когнитивные сервисы «Преобразование текста в речь» и «Преобразование речи в текст» для улучшения артикуляции.

План урока:

1. Беседа о необходимости общения в современном мире и приемах улучшения речи (скороговорках).
2. Знакомство с возможностями искусственного интеллекта.
3. Изучение ресурса искусственного интеллекта - когнитивного сервиса «Преобразование речи в текст».
4. Изучение ресурса искусственного интеллекта - когнитивного сервиса «Преобразование текста в речь».
5. Изучение ресурса искусственного интеллекта - когнитивного сервиса «Перевод речи».
6. Анализ полученных результатов.

Ход урока

ЧАСТЬ УРОКА, ПОСВЯЩЕННАЯ ОБЩЕНИЮ

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: Здравствуйте, ребят! Давайте-ка мы с вами обсудим важную тему общения. Скажите мне, как вы думаете, важно ли общаться?

Дети: Да, конечно.

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: А как часто вы общаетесь? Для чего мы

вообще с вами общаемся, как вы думаете?

Дети: Чтобы рассказать что-то, чтобы узнать про что-то.

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: Так, а что еще? Как часто мы с вами общаемся?

ДЕТИ: Каждый день

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: Все верно! Молодцы. А знаете ли вы, что нашу речь можно улучшать, чтобы она становилась более красивой и выразительной? Задумывались ли вы о том, что общение - один из важнейших процессов в жизни человека? Общаясь, мы обмениваемся информацией, знаниями, выражаем свои чувства, понимаем чувства собеседника, можем повлиять на настроение, поведение и убеждения друг друга. В общении с помощью искусственного интеллекта (при разговоре или с помощью книг, телевидения, Интернета и других средств) мы можем приобретать необходимые знания, узнавать о жизненном опыте других людей и приобретать собственный опыт. Общаясь, мы получаем возможность реализовать свои мечты и достичь цели. Только в процессе общения человек становится настоящим человеком, личностью. Для того чтобы привлечь внимание собеседника, важно не только хорошо разбираться в теме беседы, но и красиво, внятно и разборчиво говорить. Каждый человек, который хочет быть успешным, должен обладать хорошей дикцией.

Знаете ли вы, что обязательным упражнением для ораторов, актеров, ведущих и дикторов являются скороговорки? Скороговорка - это короткое предложение или фраза, преднамеренно составленная так, что ее трудно правильно произносить, обычно из-за различных комбинаций подобных звуков.

Приведите пример скороговорки, которую помните с детства...

Ответы детей.

Несмотря на то, что **скороговорки** читаются обязательно быстро, они учат ребенка, торопящегося в речи, произносить фразы более медленно так, чтобы его понимали.

Съел Валерик вареник,

А Валюшка – ватрушку.

Пробуем с детьми произнести разные скороговорки.

ЧАСТЬ УРОКА, ПОСВЯЩЕННАЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: А сейчас я вам расскажу про искусственный интеллект. Вы когда-нибудь слышали такое понятие? Как вы думаете, что это такое?

Дети рассуждают и выдвигают свои предположения.

УЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД: Искусственный интеллект - это [1]:

(1) наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ;

(2) свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека.

Этой областью занимается информатика. Она включает разработку компьютерных программ для выполнения задач, которые требуют человеческого интеллекта: решения проблем, понимания языка или осуществления логических рассуждений. Например, алгоритмы искусственного интеллекта используются в поиске Google, в программе рекомендаций Amazon и в поисковых системах SatNav.

Мы с вами попробуем протестировать программу для преобразования речи в текст. Это значит, что мы с вами научимся делать так, чтобы наша устная речь благодаря компьютеру превращалась в письменный текст.

Задание 1

Начнем с того, что откроем онлайн-службу когнитивного сервиса «Речь», которая точно преобразует звуки речи в текст, щелкнув по ссылке [5]: <https://azure.microsoft.com/ru-ru/services/cognitive-services/speech-to-text/>

В окне браузера появится интерфейс когнитивного сервиса «Преобразование речи в текст».

Выберите пункт меню «Компоненты» - произойдет автоматическое перемещение к нужному нам элементу страницы.

Для тренировки воспользуемся скороговоркой (также можно использовать ту скороговорку, которую вы вспомнили самостоятельно):

Триста тридцать три корабля

Лавировали, лавировали,

Лавировали, лавировали,

Лавировали, лавировали,

Да и не вылавировали,

Да и не вылавировали,

Да и не вылавировали.

Нажмите кнопку «Говорите» слева и начните говорить. Когнитивный сервис «Речь» будет возвращать результаты распознавания по мере произнесения текста.

В окне справа появится результат. Тренируйтесь до тех пор, пока текст скороговорки не появится полностью.

Ура! У многих из вас получилось так четко и красиво произнести

скороговорку, что компьютерная программа ее смогла распознать и правильно записать.

При правильном выполнении первого задания, если дети с ним смогли справиться, то можем взяться за выполнение второго задания. Оно поможет правильно произносить скороговорки.

Задание 2

Начнем с того, что откроем онлайн-службу «Преобразование текста в речь», которая точно преобразует текст в звуки речи [5]: <https://azure.microsoft.com/ru-ru/services/cognitive-services/text-to-speech/>

В окне браузера появится интерфейс.

Щелкнем левой кнопкой мыши по меню «Компоненты» и немного пролистаем ниже, чтобы на экране полностью появилась рабочая зона.

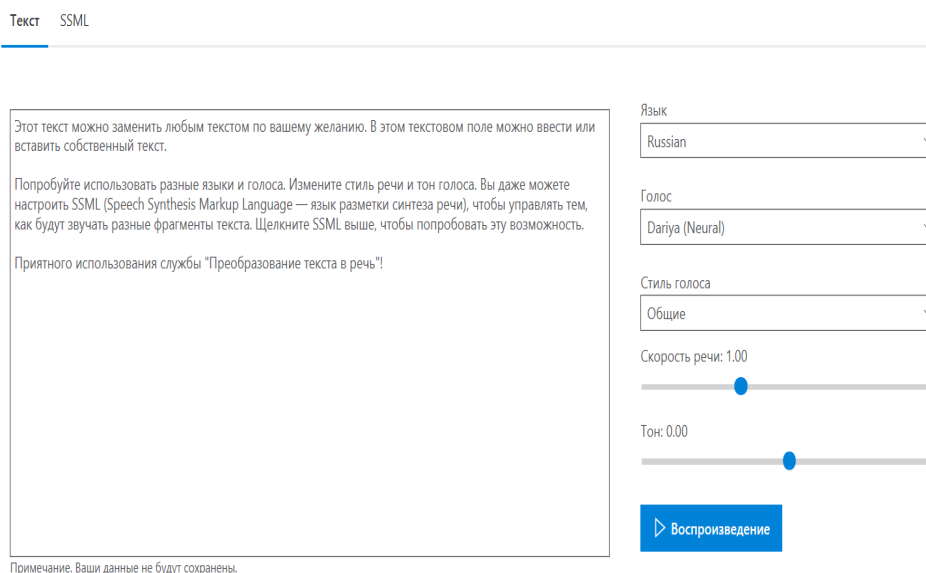


Рис. 1 - Рабочая зона программы

Введите текст самой сложной для вас скороговорки и нажмите кнопку воспроизведения.

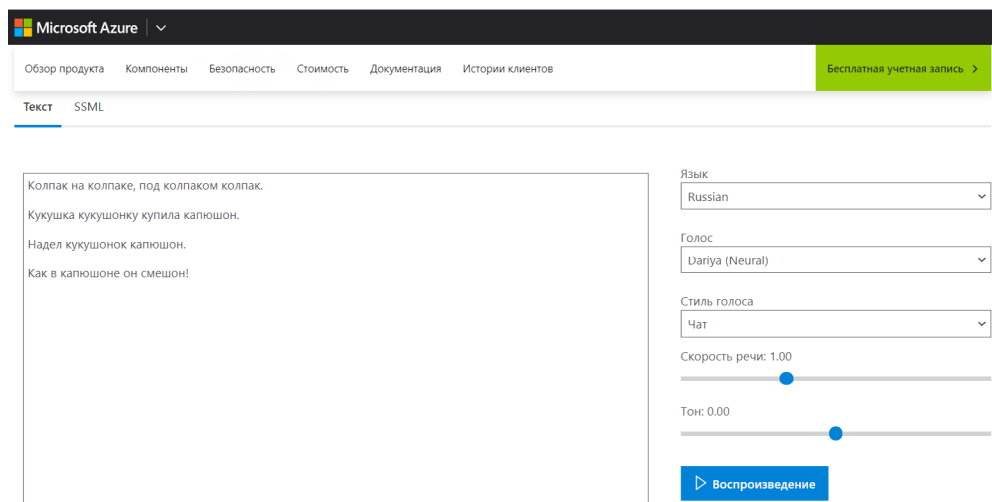


Рис. 2 - Рабочее окно после введения текста

Прозвучит скороговорка в исполнении искусственного интеллекта - голосового помощника Дарьи. Попробуйте говорить синхронно, вместе с ней. Тяжело?

Для того чтобы научиться правильно проговаривать сложную скороговорку, выполним первое правило: изменим скорость произношения скороговорки. Перетащим регулятор скорости речи влево.

Прослушайте голос Дарьи и проговорите вместе с ней скороговорку несколько раз вслух медленно и четко. Помните: чтобы научиться говорить быстро, надо научиться говорить медленно.

Постепенно увеличивайте скорость речи голосового помощника и проговаривайте вместе с ним скороговорку. Доведите свою речь до совершенства, проговаривая с Дарьей скороговорку на максимальной скорости.

Теперь настройте тон голосового помощника по вашему вкусу, перемещая регулятор тона влево или вправо. Также вы можете выбрать того, чей голос и манера вам больше по душе.

Теперь вернитесь к сервису «Преобразование речи в текст» и попробуйте самостоятельно проговорить скороговорку так, чтобы служба искусственного интеллекта «Преобразование речи в текст» распознала вашу речь.

Проведение данного конспекта урока на практике привело к положительным результатам:

- Все дети с удовольствием познакомились с понятием искусственного интеллекта и сервисами анализа голоса, проявили к ним интерес.

- 80% обучающихся смогли загрузить звуковую информацию в платформы, использующие искусственный интеллект для перевода устной речи в письменную.

- 60% обучающихся научились использовать когнитивные сервисы «Преобразование текста в речь» и «Преобразование речи в текст» для улучшения артикуляции.

Часть детей (15%) предложили перенести навык использования сервиса «Перевод речи» для формирования произношения на иностранных языках.

Описание возможности использования технологии взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями развития с искусственным интеллектом опирается на теоретические разработки Е.В. Боровской, А.С. Ветушинского, И.В. Красильникова, рассматривающие их по отношению к нормотипичным детям.

Пример приведенного в статье мастер-класса подтверждает теорию и свидетельствует о том, что в опыте работы учителя-логопеда и дефектолога есть место для использования искусственного интеллекта в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а конспекты – методические разработки открытых уроков с применением данных технологий могут быть украшением логопедического и дефектологического пункта.

Литература

1. Аверкин А.Н., Гаазе-Рапопорт М.Г., Поспелов Д.А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. - М.: Радио и связь, 1992. - 256 с.
2. Боровская Е.В. Основы искусственного интеллекта: Учебное пос. / Е.В. Боровская, Н.А. Давыдова. - М.: Лаборатория знаний, 2020.
3. Ветушинский А.С. Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации. - <https://cyberleninka.ru/article/n/bolshe-chem-prosto-sredstvo-novyy-podhod-k-ponimaniyu-geymifikatsii> (дата обращения: 14.12.2022).
4. Красильников И.В., Микляева Н.В. Формирование виртуального социального интеллекта как проблема развития способности обучать и обучаться: Сб. научных трудов Междунар. форума «Электронное образование: от настоящего к будущему». - Ижевск, 12-14 ноября 2013 г. - <https://studfile.net/preview/3801508/page:12/> (дата обращения: 14.12.2022).
5. Преобразование речи в текст. - <https://azure.microsoft.com/ru-ru/products/cognitive-services/speech-to-text/> (дата обращения: 14.12.2022).
6. Тей А., Грибомон П., Луи Ж. и др. Логический подход к искусственному интеллекту: от классической логики к логическому программированию: Пер. с фр. - М.: Мир, 1990.

Авторы публикации

Мишенко Людмила Ивановна, старший воспитатель дошкольного отделения «Радуга», ГБОУ «СОШ № 69», г. Москва, Россия. E-mail: mishenkol@yandex.ru.

Иванова Мария Сергеевна, учитель-дефектолог, ГБОУ «Школа № 158», г. Москва, Россия. E-mail: masha-ivanova25@yandex.ru.

**USING THE TECHNOLOGY OF INTERACTION OF STUDENTS WITH
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS AN INNOVATIVE FORM OF WORK
OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST AND SPEECH THERAPIST**

Mishenko L., Senior educator, «Raduga» preschool department at School № 69, Moscow, Russia. E-mail: mishenkol@yandex.ru.

Ivanova M., Defectology teacher at School № 158, Moscow, Russia. E-mail: masha-ivanova25@yandex.ru.

***Abstract.** The article summarizes the concept of artificial intelligence, examines the opportunities and difficulties of its use in teaching primary school children with disabilities, and outlines the open -master-class of a specialist in the speech therapy and speech pathology center.*

***Key words:** students with disabilities, artificial intelligence, diction training, phrases, speech recognition program, speech-to-text translation program.*

References

1. Averkin A., Gaase-Rapoport M., Pospelov D. Dictionary of Artificial Intelligence. - M.: Radio and Communications, 1992. - 256 p.
2. Borovskaya E. Fundamentals of artificial intelligence: tutorial / E. Borovskaya, N. Davydova. - M.: Laboratory of Knowledge, 2020.
3. Vetushinsky A. More than just a tool: a new approach to understanding gamification. - <https://cyberleninka.ru/article/n/bolshe-chem-prosto-sredstvo-novyy-podhod-k-ponimaniyu-geymifikatsii> (accessed 14.12.2022).
4. Krasilnikov I., Miklyaeva N. The formation of virtual social intelligence as a problem in the development of learning and teaching ability // Collection of scientific papers of the International Forum «Electronic Education: from the present to the future». - Izhevsk, November 12-14, 2013. - <https://studfile.net/preview/3801508/page:12/> (date of reference: 14.12.2022).
5. The process of converting speech into text. - <https://azure.microsoft.com/ru-ru/products/cognitive-services/speech-to-text/> (date of reference: 14.12.2022).
6. Tay A., Gribomon P., Louis J. et al. A Logical Approach to Artificial Intelligence: From Classical Logic to Logical Programming. - M.: Mir, 1990.

Дата поступления: 14.12.2022.

**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
К ЗАНЯТИЯМ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ:
ДИАГНОСТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ¹**

А.В. Никитина

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы изучения готовности слепых обучающихся к овладению коррекционно-развивающим курсом «Адаптивная физическая культура». Представлена разработанная диагностическая процедура, в рамках которой осуществляется комплексная оценка различных аспектов выполнения незрячими детьми разных видов упражнений, отражающих содержание разделов данного курса. В статье освещаются результаты первичной апробации соответствующего диагностического инструментария, подтверждающие необходимость и целесообразность проведения полномасштабного изучения готовности слепых обучающихся к освоению коррекционно-развивающего курса «Адаптивная физическая культура».*

***Ключевые слова:** слепые обучающиеся, адаптивное физическое воспитание, занятия адаптивной физической культурой, готовность к изучению курса, общие упражнения, лечебно-корректирующие упражнения, упражнения коррекционно-развивающей направленности.*

На современном этапе развития теории и практики тифлопедагогике одной из важных задач является разработка диагностического инструментария, предназначенного для изучения готовности слепых обучающихся к овладению курсами коррекционно-развивающей области, которые прежде всего нацелены на минимизацию негативного влияния слепоты на результат обучения и профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии детей данной категории [7]. В структуре коррекционной работы со слепыми младшими школьниками диагностическое направление выступает в качестве одного из основополагающих, предполагая как проведение собственно диагностических процедур, так и последующий анализ полученных

1. Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2022 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Дети с нарушениями зрения как целевая группа психолого-педагогического сопровождения в системе образования».

результатов с учетом особых образовательных потребностей этих детей. Однако в практике отчетливо ощущается ограниченность доступного и эффективного инструментария.

Особую остроту эта проблема приобретает на начальной ступени образования, а именно при поступлении незрячего ребенка в школу. Не является исключением в данном отношении и такая дисциплина коррекционно-развивающей области, как «Адаптивная физическая культура», изначально предполагающая в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) преодоление у слепых младших школьников трудностей в двигательной сфере, обусловленных особенностями их физического развития. Слепота в силу негативного влияния на уровень развития как общей, так и двигательной активности значительно осложняет физическое развитие детей, что проявляется: в замедленном темпе овладения слепыми различными движениями и более низком уровне их развития (редуцированность объема движений, качества выполнения); нарушении координации движений; снижении уровня развития общей и мелкой моторики; возникновении навязчивых движений; нарушении осанки, походки, положения тела; трудностях передвижения в пространстве) [1-2; 4-5]. Эти обстоятельства в их совокупности и определили актуальность предпринятого исследования.

Его цель заключалась в обосновании, разработке и апробации в соответствии с нормативно-методическими документами диагностической процедуры для комплексного изучения готовности слепых детей к овладению коррекционно-развивающим курсом «Адаптивная физическая культура» на начальной ступени образования.

Научная новизна состоит в разработке и апробации диагностического инструментария для изучения готовности к овладению коррекционно-развивающим курсом «Адаптивная физическая культура». Полученные результаты определяют целесообразность и перспективность внедрения апробированных методик в коррекционно-образовательный процесс слепых обучающихся, тем самым способствуя дальнейшей модернизации программ обучения в соответствии с реальными образовательными потребностями данной категории детей.

В современных педагогических исследованиях адаптивная физическая культура рассматривается, с одной стороны, как часть общей культуры, подсистема физической культуры, а с другой – как одна из сфер социальной деятельности, связанная с удовлетворением

потребности лиц с ОВЗ в двигательной активности; восстановлением, укреплением и поддержанием их здоровья; личностным развитием; самореализацией физических и духовных сил в целях улучшения качества жизни; социализацией и интеграцией в общество [8-10].

Соответственно адаптивная физическая культура (АФК) может быть определена как система средств физической культуры, применяемых для профилактики и лечения различных заболеваний и их последствий. В свою очередь, занятия АФК нацелены на выведение организма обучающихся из патологического состояния, повышение его функциональных возможностей путем восстановления, коррекции и компенсации дефектов [3; 6; 7].

В работах В.П. Ермакова, Л.Н. Ростомашвили и др. в качестве целеполагающей основы АФК как коррекционного курса определяются:

- укрепление и охрана здоровья слепых обучающихся;
- повышение физиологической активности органов и систем организма данной категории детей;
- формирование навыков использования сохранных анализаторов (слуха, обоняния, осязания) и остаточного зрения в процессе выполнения упражнений различного вида;
- физическое развитие обучающихся, формирование моторики, проприоцептивности для свободного владения своим телом при передвижении;
- воспитание личностных качеств (стремление к преодолению трудностей, упорство в достижении целей, преодоление боязни пространства, выработка активной жизненной позиции) [1; 3-5].

На методически-рекомендательном уровне указывается, что курс АФК призван решить следующие задачи:

- формирование жизненно необходимых двигательных навыков;
- профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата;
- преодоление отклонений в физическом развитии и двигательной подготовленности слепых обучающихся, что предполагает:
 - совершенствование навыков пространственной ориентировки;
 - развитие координации движений;
 - коррекцию скованности и недостаточности движений;
 - преодоление неуверенности при передвижении;
 - формирование потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями [3; 7].

При глубоких дефектах зрения возникают вторичные отклонения в физическом развитии и двигательной подготовленности детей,

отмечаются нарушения опорно-двигательного аппарата, снижение функционального состояния физиологических систем организма. В свою очередь, систематический дефицит движений приводит к снижению всех жизненно важных функций организма, что влечет за собой ухудшение общего состояния здоровья, отрицательно сказывается на уровне остаточного зрения обучающихся и их работоспособности [1; 2; 4; 5].

Занятия АФК являются частью процесса физического воспитания слепых обучающихся. Учебный материал курса по АФК разработан таким образом, чтобы обеспечить последовательность обучения движениям, систематичность увеличения нагрузки, постепенное развитие функциональных способностей занимающихся. Используемые комплексы упражнений должны обеспечивать: отсутствие отрицательного побочного действия (при правильной дозировке); возможность длительного применения; универсальность и широкий диапазон воздействия на организм; положительное влияние на эмоциональное состояние занимающегося; стимулирующее влияние на все органы и системы организма [1; 3].

При этом планирование и проведение занятий по АФК осуществляются с учетом особенностей организма незрячих детей, их пониженных функциональных возможностей, замедленной адаптации к физическим нагрузкам. В зависимости от вида и глубины зрительной патологии, деформации опорно-двигательного аппарата, функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем определяются комплекс физических упражнений, их последовательность и дозировка.

Кроме того, программа по изучению курса «Адаптивная физическая культура» для слепых обучающихся младших классов предусматривает не только обучение разноплановым двигательным действиям, но и сообщение специальных сведений о правильном режиме дня и его соблюдении, закаливании, особенностях выполнения и дозировки того или иного упражнения, его значения для коррекции имеющихся недостатков. Данные позиции находят свое отражение в содержании курса, которое в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ представлено пятью разделами: АФК теоретические знания; общие упражнения; лечебно-корректирующие упражнения; упражнения коррекционно-развивающей направленности; упражнения на лечебных тренажерах [3; 7].

Основными разделами курса, на которые отводится наибольшее

количество часов в учебном плане, выступают: общие упражнения; лечебно-корректирующие упражнения; упражнения коррекционно-развивающей направленности, включающие в себя различные группы упражнений, что позволяет решать широкий спектр коррекционных задач, связанных с особенностями физического развития слепых обучающихся и преодолением имеющихся трудностей в двигательной сфере.

Поэтому изучение готовности слепых обучающихся к овладению курсом «Адаптивная физическая культура» на основе содержания именно этих разделов позволит в дальнейшем организовать коррекционный процесс с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей, а также повысить уровень физического развития в целом у детей данной категории.

Исходя из сформулированных положений при разработке содержания стартовой (входной) диагностики для слепых обучающихся 1-го класса были выделены три основных направления изучения их готовности к выполнению общих упражнений, лечебно-корректирующих упражнений и упражнений коррекционно-развивающей направленности. Содержание разделов, связанных с изучением теоретического материала по курсу «Адаптивная физическая культура», а также с использованием лечебных тренажеров, не было использовано при разработке диагностического инструментария.

Каждое из данных направлений предполагает учет ряда параметров, применительно к которым подобраны задания в количестве от одного до пяти. При этом количество параметров изучения и заданий к ним зависит от объема умений и навыков, овладение которыми необходимо слепым обучающимся для достижения планируемых результатов курса.

Направления и параметры изучения готовности слепых обучающихся к изучению коррекционного курса «Адаптивная физическая культура» могут быть схематически представлены следующим образом (рис. 1).

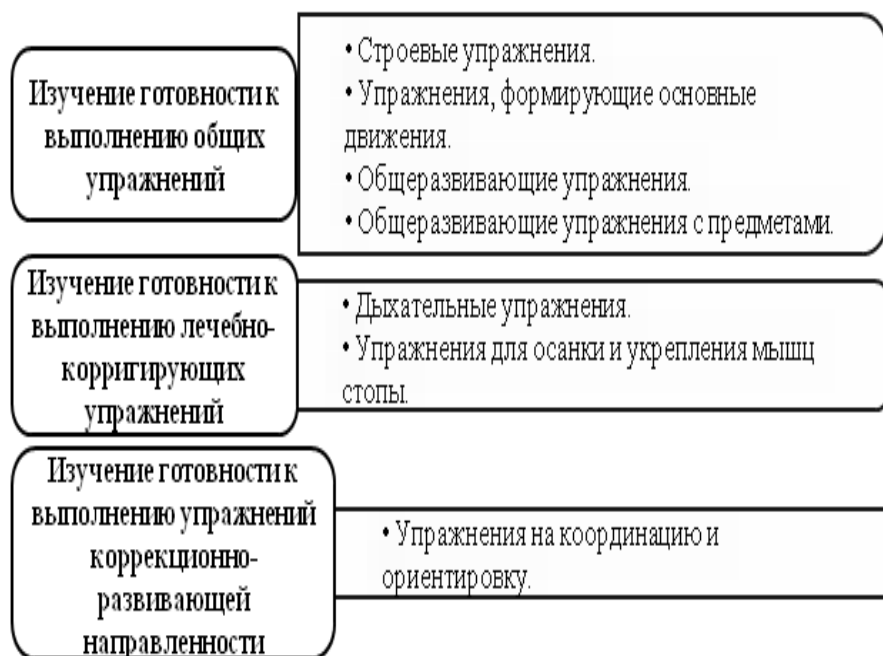


Рис. 1 - Направления и параметры изучения готовности слепых обучающихся к изучению АФК

Полученные результаты диагностики способны помочь педагогу в дальнейшем более четко и целенаправленно спланировать работу уже непосредственно на самих коррекционных занятиях по курсу «Адаптивная физическая культура», конкретизировать задачи и на уровне класса, и на уровне каждого незрячего ребенка, оптимизировать выбор методических приемов и специального оборудования, что необходимо для преодоления вторичных отклонений в физическом развитии и двигательной подготовленности данной категории обучающихся.

При разработке диагностического материала были подобраны задания, позволяющие выявить исходный уровень готовности слепых обучающихся к изучению курса «Адаптивная физическая культура» (табл. 1).

Предложенные диагностические задания соответствуют логике проведения занятия по АФК и его структуре, включающей вводную, основную и заключительную части, что позволяет не нарушать ход самого занятия. Поэтому весь объем диагностического материала был распределен на два занятия, и именно такой подход обеспечивает получение более достоверной информации при изучении готовности

ребенка к освоению данного курса в разрезе того или иного параметра, внести необходимые изменения в параметры оценки готовности к выполнению различных видов упражнений слепыми обучающимися. Продолжительность одного диагностического занятия не должна превышать 25-30 мин. С учетом наполняемости класса слепых, а также физических возможностей незрячих детей могут быть использованы как фронтальный, так и индивидуальный форматы проведения диагностических занятий.

Таблица 1

Изучение готовности слепых обучающихся к изучению курса АФК

Параметры изучения	Диагностические задания
Направление: Изучение готовности к выполнению общих упражнений	
Строевые упражнения	Выполнение: 1) построения в колонну (друг за другом) по команде педагога с опорой на тактильные напольные ориентиры (линии, метки); 2) размыкания по команде педагога в колонне на вытянутые руки вперед; 3) поворота налево по команде педагога и перестроение в шеренгу с опорой на тактильные напольные ориентиры (линии, метки); 4) размыкания в шеренге на вытянутые (в стороны) руки; 5) поворота направо по команде педагога и начало передвижения по залу. <u>Диагностическое оборудование:</u> тактильные напольные ориентиры (линии, метки).
Упражнения, формирующие основные движения	Выполнение: 1) ходьбы в колонне (друг за другом) по залу под счет педагога; 2) ходьбы в колонне (друг за другом) по залу с изменением темпа (быстро/медленно) по команде педагога с опорой на звуковой ориентир; 3) ходьбы с переходом на бег в чередовании с ним по команде педагога с опорой на звуковой ориентир. <u>Диагностическое оборудование:</u> бубен.

Общеразвивающие упражнения	<p>Выполнение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) поворотов головы под счет (в левую - правую стороны); повтор 2-3 раза; 2) основных положений и движений руками: вперед, в стороны, вверх; повтор 2-3 раза; 3) наклонов туловища под счет (в левую - правую стороны); повтор 2-3 раза; 4) полуприседаний; повтор 3-4 раза; 5) подпрыгиваний на двух ногах на месте; повтор до 6-ти раз. <p><u>Диагностическое оборудование:</u> не используется.</p>
Общеразвивающие упражнения с предметами	<p>Выполнение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) передачи озвученного мяча среднего размера друг другу из рук в руки в шеренге; повтор 2-3 раза; 2) перекачивания озвученного мяча среднего размера в парах; повтор 3-4 раза. <p><u>Диагностическое оборудование:</u> озвученный мяч среднего размера.</p>
Направление: Изучение готовности к выполнению лечебно-корректирующих упражнений	
Дыхательные упражнения	<p>Выполнение: упражнений на восстановление дыхания под счет при статическом положении (стоя на месте) с соблюдением вдоха через нос, выдоха через рот.</p> <p><u>Диагностическое оборудование:</u> не используется.</p>
Упражнения для осанки и укрепления мышц стопы	<p>Выполнение упражнений с использованием гимнастической стенки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) шагов вперед от гимнастической стенки с сохранением прямого положения спины и последующим возвращением назад; повтор до 3-х раз; 2) простых движений руками (подъем рук вперед, вверх, в стороны) и наклонов туловища в правую и левую стороны (руки на поясе), стоя спиной к гимнастической стенке; повтор до 3-х раз; 3) поднимания на носки, стоя спиной к гимнастической стенке; повтор до 6-ти раз; 4) прокатывания массажного мяча малого размера ногами (обеими ступнями ног, поочередно левой и правой ногой) из исходного положения - сидя на гимнастической скамейке. <p><u>Диагностическое оборудование:</u> гимнастическая стенка, массажный мяч малого размера.</p>
Направление: Изучение готовности к выполнению упражнений коррекционно-развивающей направленности	

Упражнения на координацию и ориентировку	Выполнение: 1) передвижения по прямой (2 м) с опорой на звуковой сигнал педагога (поочередное выполнение); 2) передвижения по словесной инструкции педагога (поочередное выполнение). <u>Диагностическое оборудование:</u> тактильная дорожка (2 м), бубен.
--	--

Разработанные подходы были положены в основу первичной апробации разработанного диагностического инструментария, которая осуществлялась в 2022-2023 уч.г. на базе ГБОУ «Школа-интерната № 1 им. К.К. Грота» Красногвардейского района г. Санкт-Петербург.

В пилотном исследовании приняли участие 13 слепых учащихся первых классов (острота зрения в диапазоне от 0 до 0,04 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции) без выраженных физических отклонений.

Для проведения первичной апробации использовались часы, согласно учебному плану отведенные на коррекционные занятия по курсу «Адаптивная физическая культура» во внеурочное время. Полученные результаты были дополнены данными наблюдений за обучающимися в других видах деятельности (на переменах, общеобразовательных уроках, прогулках).

Обработка результатов происходила в 3 этапа. Критериями оценивания выступали самостоятельность выполнения, правильность выполнения и объем выполнения слепыми обучающимися предложенных **диагностических заданий**.

На 1-м этапе оценивались результаты выполнения слепыми обучающимися *отдельных заданий* в соответствии со следующими критериями:

- *Высокий уровень готовности* - диагностическое задание выполнено самостоятельно, правильно и в полном объеме с использованием диагностического оборудования (при необходимости его применения).

- *Средний уровень готовности* - диагностическое задание выполнено с незначительной мотивационной помощью педагога в виде его словесных указаний или уточнений; ребенком могут быть допущены одна-две неточности, при этом им выполнено не менее половины объема задания с использованием диагностического оборудования (при необходимости его применения).

- *Низкий уровень готовности* - диагностическое задание

выполнено с помощью постоянной словесной мотивации педагога в сочетании с показом образца или непосредственно в совместной практической деятельности ребенка с ним, могут быть ребенком допущены три и более грубые ошибки, при этом имеет место частичный объем выполнения задания или оно не выполнено вообще.

На 2-м этапе оценивались результаты по направлению изучения по всем относящимся к нему параметрам в соответствии со следующими критериями:

- *Высокий уровень готовности* предполагал самостоятельное правильное выполнение слепыми обучающимися всех заданий параметров и/или одного с минимальной мотивационной помощью по каждому направлению.

- *Средний уровень готовности* предполагал самостоятельное правильное выполнение слепыми обучающимися более половины всех заданий параметров, а оставшуюся часть - с существенной мотивационной помощью педагога в виде словесных указаний/уточнений по каждому направлению.

- *Низкий уровень готовности* предполагал самостоятельное правильное выполнение слепыми обучающимися менее половины всех заданий параметров, а оставшуюся часть - с значительной мотивационной помощью педагога в виде словесных указаний/уточнений в сочетании с показом образца или непосредственно в совместной практической деятельности слепого ребенка с ним по каждому направлению.

На 3-м этапе результаты обобщались и определялся интегральный уровень готовности слепых обучающихся к освоению курса «Адаптивная физическая культура».

- *Высокий уровень готовности* предполагал наличие соответствующих показателей по не менее, чем двум направлениям диагностики, при достижении уровня не ниже среднего по третьему направлению.

- *Средний уровень готовности* предполагал наличие соответствующих показателей как минимум по двум направлениям диагностики.

- *Низкий уровень готовности* предполагал наличие соответствующих показателей по двум или всем трем направлениям диагностики.

Анализ полученных результатов в ходе первичной апробации разработанного диагностического инструментария позволил зафиксировать распределение слепых обучающихся по трем уровням

готовности к изучению курса «Адаптивная физическая культура». Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что только 4 учащихся из 13-ти имеют высокий уровень выполнения предложенных заданий, аналогичная ситуация наблюдается применительно к показателям среднего уровня (4 чел.). Однако наряду с этим у 5-ти испытуемых обнаружен низкий уровень, что коррелирует с показателями по каждому из диагностических направлений.

При анализе данных по первому направлению, предполагавшему оценку выполнения **общих упражнений** по четырем параметрам, было установлено, что большинство незрячих детей (8 чел.) имеет показатели низкого уровня; высокий уровень был зафиксирован у 4-х человек; средний уровень представлен однократно.

При этом наибольшие трудности слепые обучающиеся испытывают при выполнении *строевых упражнений*. В этом случае низкий уровень был зафиксирован у 8 незрячих детей, которым была необходима постоянная помощь со стороны педагога в виде словесных указаний-инструкций и совместного с ними выполнения упражнения. Наиболее сложными для осуществления являлись поворот налево и размыкание на вытянутые руки в стороны. Кроме того, у данной категории детей вызвали изначально значительные затруднения построение в колонну и размыкание на вытянутые руки вперед. Высокий уровень же овладения строевыми упражнениями имеет место лишь у 2-х обучающихся, но выполнение размыкания для них также является более сложным по сравнению с остальными упражнениями и выполняется в более медленном темпе.

При изучении готовности к освоению курса АФК по второму параметру – выполнению *упражнений, формирующих основные движения*, у 7-ми слепых обучающихся был зафиксирован высокий уровень, что проявляется в самостоятельном и правильном выполнении ходьбы друг за другом по залу под счет педагога, с изменением темпа с опорой на звуковой сигнал, в чередовании с бегом. Тем не менее, у 2-х обучающихся зафиксирован средний, у 4-х человек – низкий уровень изучавшейся готовности.

Анализ данных, касающихся следующего параметра, отражающего оценку выполнения *общиеразвивающих упражнений*, свидетельствует о том, что в целом группа испытуемых обнаруживает средний уровень готовности к освоению курса АФК. Наиболее сложными для выполнения являются повороты головы, наклоны туловища в правую/левую сторону под счет педагога и полуприседания, с чем испытали трудности

соответственно 7, 11, 8 испытуемых. Напротив, в меньшей степени у слепых обучающихся наблюдались затруднения при выполнении движений руками и подпрыгиваний на месте, с чем проблемы возникли соответственно у 2х- и 3-х испытуемых.

Диагностика по заключительному в рамках данного направления параметру предполагала выполнение слепыми детьми *общеразвивающих упражнений с предметами*, в качестве которых были использованы озвученные мячи среднего размера. В данном случае у большинства испытуемых (9 чел.) имели место ошибки при выполнении передачи мяча и его прокатывании, которые были исправлены детьми после словесных инструкций и указаний педагога. Следует отметить, что для данной категории детей перекатывание мяча является более сложным заданием по сравнению с его передачей в шеренге.

Диагностика по второму направлению – изучению готовности незрячих обучающихся к выполнению **лечебно-корректирующих упражнений** – включала оценку двух параметров.

Выполнение *дыхательных упражнений, предполагавшее* прежде всего восстановление дыхания под счет педагога при статическом положении (стоя на месте), не вызвало особых затруднений у большинства испытуемых: 8 из них продемонстрировали высокий уровень выполнения данного упражнения. Ошибки, допущенные остальными испытуемыми, были связаны с несоблюдением детьми правила вдоха через нос и выдоха через рот.

В свою очередь, при выполнении *упражнений для осанки и укрепления мышц стопы* был зафиксирован в целом средний уровень готовности к освоению курса АФК. Для большей части экспериментальной группы (7 чел.) наиболее сложными были задания у гимнастической стенки: движения руками (подъем рук вперед, вверх, в стороны) и наклоны туловища в правую и левую стороны, а также подъем на носки. Проблематичным являлось сохранение правильного исходного положения – стоя спиной к гимнастической стенке, когда необходимо было касаться ее затылком, лопатками, ягодицами, икроножными мышцами, пятками.

Наряду с этим, при прокатывании массажного мяча малого размера ногами (обеими ступнями ног, поочередно левой и правой ногой) из исходного положения – сидя на гимнастической скамейке, упор руками сзади – у незрячих обучающихся были зафиксированы лишь небольшие неточности, что подтверждается наличием показателей среднего уровня готовности **к освоению курса АФК** у значительной

части испытуемых (9 чел.).

Анализ данных по третьему направлению – изучению готовности слепых обучающихся к выполнению **упражнений коррекционно-развивающей направленности** - осуществлялся на основе оценки их умения выполнять *упражнения на координацию и ориентировку*, которые были связаны с передвижением детей в пространстве зала. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при ходьбе по прямой тактильной дорожке длиной 2 м с опорой на звуковой сигнал педагога в большинстве случаев обучающиеся успешнее сохраняли прямолинейность передвижения и равномерность шага, нежели при передвижении с изменением направления по словесной инструкции педагога, хотя в ней и было четко определено направление движения и количество шагов (8 чел. против 2 чел.). Именно в этом случае имели место грубые ошибки и была необходима помощь взрослого, выражающаяся не только в повторе словесной инструкции, но и в совместном передвижении с ребенком.

Таким образом, полученные экспериментальные данные по всем направлениям изучения готовности слепых обучающихся к овладению курсом «Адаптивная физическая культура» указывают на снижение качества и объема выполнения общих упражнений, лечебно-корректирующих упражнений, упражнений коррекционно-развивающей направленности, что соотносится с результатами ранее проводившихся исследований, согласно которым данная ситуация может быть обусловлена снижением уровня развития общей моторики тела у слепого ребенка, наличием различных патологий осанки, несформированностью навыков ориентировки, нарушениями координации в целом у детей при зрительной депривации [1; 2; 5; 10].

Результаты первичной апробации диагностического инструментария, предназначенного для изучения готовности слепых обучающихся к овладению коррекционно-развивающим курсом «Адаптивная физическая культура», свидетельствуют о его способности выявить специфические трудности у детей данной категории, обусловленные своеобразием их физического развития применительно к каждому из направлений диагностики.

При этом проведенная первичная апробация подтвердила правильность определения этих направлений и позволила внести изменения в номенклатуру изучаемых параметров диагностики и оценочных критериев.

Вместе с тем, результаты первичной апробации подтверждают

необходимость и целесообразность продолжения предпринятого исследования по изучению готовности **слепых детей** к овладению курсом «Адаптивная физическая культура» с расширением его масштабов. Это позволит определить новые пути решения задач, связанных с повышением двигательной активности и физической подготовленности незрячих обучающихся в условиях коррекционного курса «Адаптивная физическая культура» на начальной ступени обучения.

Литература

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
2. Маллаев Д.М. Игры для слепых и слабовидящих: Учебное пос. - М.: Советский спорт, 2002. - 136 с.
3. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: Метод. рекомендации / Под ред. Г.В. Никулиной / Е.В. Замашнюк, А.В. Никитина, Г.В. Никулина, И.Н. Никулина, А.В. Потемкина. - СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. - 600 с.
4. Ростомашвили Л.Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными (комплексными) нарушениями развития: Учебное пос. / Л.Н. Ростомашвили. - М.: Советский спорт, 2015. - 164 с.
5. Ростомашвили Л.Н. Физические упражнения для детей с нарушением зрения / Метод. рекомендации для учителей, воспитателей, родителей / Под ред. Л.В. Шапковой. - СПб.: Инст. социальной педагогики и психологии, 2001. - 66 с.
6. Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: Монография для тифлопедагогов-практиков / В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Е.Б. Быкова и др. - СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. - 240 с.
7. Содержание и организация образования слепых в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ: Учебно-метод. пос. / Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк, А.В. Потемкина, Л.В. Фомичева; Российский гос. педагогический ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Граница, 2015. - 204 с.
8. Сыздыкова С.Ж. Развитие адаптивной физической культуры в Казахстане на современном этапе / С.Ж. Сыздыкова, У.С. Марчибаева // Адаптивная физическая культура и спорт: современное состояние и перспективы развития: Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. - Нур-Султан, 19-20 сент. 2019 г. - Нур-Султан: ОО «Молодые инвалиды города Астана», 2019. - С. 53-57. - EDN UKSZMJ.
9. Теория и организация адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. - М.: Советский спорт, 2010. - 291 с.
10. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебник / Под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. - М.: Советский спорт, 2007. - 608 с.

Автор публикации

Никитина Анна Валентиновна, канд. пед. наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. Тел.: +7(921)943-87-78; e-mail: nikannaval@gmail.com.

**STUDYING THE LEVEL OF READINESS OF BLIND STUDENTS
FOR ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION:
DIAGNOSTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES**

Nikitina A., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Typhlopedagogics, Russian A.I. Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. Phone: +7 (921)943-87-78; e-mail: nikannaival@gmail.com.

***Abstract.** The article deals with the issue of studying the readiness of blind students to master the correctional and developmental course «Adaptive physical training». The presented materials describe the structure of the developed diagnostics, within the framework of which certain parameters of the performance by blind children of various types of exercises are assessed, reflecting the content of the sections of this course. The article includes the results of the primary testing of diagnostic tools, which confirm the need and expediency of a full-scale study of the readiness of blind students to master the correctional and developmental course «Adaptive physical training».*

***Key words:** adaptive physical training, adaptive physical education classes, blind students, readiness to study the course, general exercises, therapeutic and corrective exercises, exercises of corrective and developmental orientation.*

References

1. Ermakov V., Yakunin G. Fundamentals of typhlopedagogics. Development, training and education of children with visual impairments: Proc. allowance for students: Higher textbook establishments. - M.: VLADOS, 2000. - 240 p.
2. Mallaev D. Games for the blind and visually impaired: Textbook. - M.: Soviet sport, 2002. - 136 p.
3. Organization and content of correctional and developmental work with the blind and visually impaired at the stage of primary general education: guidelines / Ed. G. Nikulina, E. Zamashnyuk, A. Nikitina, G. Nikulina, I. Nikulina, A. Potemkin. - St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2018. - 600 p.
4. Rostomashvili L. Adaptive physical culture in work with persons with complex (complex) developmental disorders: study guide / L. Rostomashvili. - M.: Soviet sport, 2015. - 164 p.
5. Rostomashvili L. Physical exercises for children with visual impairment (guidelines for teachers, educators, parents) / Ed. L. Shapkova. - St. Petersburg: Institute of Social Pedagogy and Psychology, 2001. - 66 p.
6. Blind and visually impaired children in the system of continuous education: comprehensive support: A monograph for typhlopedagogues-practitioners / V. Kantor, G. Nikulina, E. Bykova et al. - St. Petersburg: Izd. A.I. Herzen, 2021. - 240 p.
7. The content and organization of the education of the blind in the light of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities: a teaching aid / G. Nikulina, E. Zamashnyuk, A. Potemkina, L. Fomichev; Russian state Pedagogical University im. A.I. Herzen. - St. Petersburg: Border, 2015. - 204 p.
8. Syzdykova S. The development of adaptive physical training in Kazakhstan at the present stage / S. Syzdykova, U. Marchibaeva // Adaptive physical culture and sport: current state and development prospects: Materials of the I International scientific and practical conference, Nur-Sultan, September 19-20, 2019. - Nur-Sultan: NGO «Young disabled people of the

city of Astana», 2019. - P. 53-57. - EDN UKSZMJ.

9. Theory and organization of adaptive physical training / Ed. prof. S. Evseev. - M.: Soviet sport, 2010. - 291 p.

10. Private methods of adaptive physical culture: Textbook / Ed. ed. prof. L. Shapkova. - M.: Soviet sport, 2007. - 608 p.

Дата поступления: 03.11.2022.