Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ПОИСК

Материалы
вузовской научно-практической конференции,
посвященной посвященной 80-летию Великой Победы,
Году защитника Отечества
и 155-летию Тверского государственного университета

4 апреля 2025 года

Выпуск 1

ТВЕРЬ 2025

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43
П75

Редакционная коллегия:
Лельчицкий И.Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ; Махновец С.Н., доктор психол. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии; Щербакова С.Ю., заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования, канд. физ.-мат. наук, доцент; Саакян С.А., канд. биол. наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования; Травина С.А., канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования; Крылова М.А., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования; Бысюк А.С., канд. психол. наук, исполняющая обязанности заведующего кафедрой дошкольной педагогики и психологии; Макеева Н.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика»; Мороз М.В., канд. психол. наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика»; Креславская Т.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования; Мещерякова Л.Я., канд. филол. наук, доцент кафедры теологии.

П75 СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ПОИСК: материалы вузовской научно-практ. конф. 4 апреля 2025 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2025. – Вып. 1. 368 с.

В материалах научно-практической конференции представлены результаты исследований студентов бакалавриата и магистратуры по различным направлениям подготовки. Авторами научных статей рассматриваются актуальные проблемы воспитания, теории и практики начального образования, психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, развития образования и культуры, а также психолого-педагогические аспекты менеджмента в образовании. В представленных материалах рассматриваются приоритетные вопросы теории и практики социальной работы. В русле современных вызовов уделяется внимание и насущным вопросам православной теологии в контексте педагогического обеспечения религиозной безопасности обучающейся молодежи.

Издание предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры соответствующих направлений подготовки, аспирантов, исследователей и практиков в области образования и социальной работы, преподавателей вузов, колледжей, школьных и дошкольных учреждений.

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2025
©Тверской государственный университет, 2025

ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

А.В. Громов, I курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире цифровые технологии оказывают огромное влияние на все сферы жизни, включая образование и воспитание молодежи. Подростки всё больше времени проводят в виртуальном пространстве, получая информацию из социальных сетей, онлайн-ресурсов и мультимедийных платформ. В такой среде традиционные подходы к воспитанию требуют адаптации к новым условиям, чтобы сохранять свою актуальность и эффективность.

Одной из важнейших задач современной системы образования является патриотическое воспитание молодого поколения. Оно направлено на формирование у подростков чувства гордости за свою страну, уважения к её истории, культуре и традициям, а также на развитие активной гражданской позиции. Однако, в условиях цифровизации традиционные формы воспитательной работы, такие как классические лекции и экскурсии, теряют свою эффективность, поскольку конкурируют с огромным потоком информации из интернета. В связи с этим, перед обществом встаёт вопрос: как сделать патриотическое воспитание привлекательным для подростков, воспитанных в цифровую эпоху?

Одним из ответов на этот вызов стало создание российского движения детей и молодежи «Движение Первых». Идея создания единой организации, объединяющей детей и молодежь России, была озвучена 20 апреля 2022 года 12-летней Дианой Красовской из Севастополя во время встречи с Президентом Владимиром Путиным. В ответ на это предложение, 19 мая 2022 года, в день столетия пионерской организации, в Государственную Думу был внесен законопроект о создании нового молодежного движения. 14 июля 2022 года Президент подписал федеральный закон №261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [6], официально утвердив создание организации. Движение Первых предлагает молодым людям широкий спектр возможностей для самореализации, активного гражданского участия и изучения историко-культурного наследия страны, успешно интегрируя цифровые технологии в свою деятельность, используя социальные сети, онлайн-платформы, виртуальные экскурсии и интерактивные проекты, что делает патриотическое воспитание более доступным и увлекательным для современных подростков [2].

«Движение Первых» активно реализует ряд инициатив, направленных на патриотическое воспитание молодежи с использованием цифровых технологий. Одной из таких является онлайн-акция, приуроченная к 255-летию со дня рождения известного русского публициста, поэта, баснописца Ивана Андреевича Крылова (рис.1). В ходе акции более 255 молодых людей прочитали произведения И.А. Крылова в прямом эфире, который длился почти 7 часов, зрителями стали свыше 11 тысяч человек. Онлайн-формат позволил значительно расширить аудиторию мероприятия, сделав его доступным для молодежи из самых отдаленных уголков страны.



Рис. 1. Онлайн-акция, приуроченная к 255-летию со дня рождения И.А. Крылова

Еще одним форматом использования цифровых технологий в патриотическом воспитании стало проведение акции, приуроченной ко Дню защитника Отечества. В рамках данной акции ребята записывали видеоролики и выкладывали в социальные сети, где делились информацией о Героях страны, чьи мемориальные доски установлены в их школах, показывая уважение к погибшим и к тем, кто прямо сейчас защищает Отечество, каждый день рискуя жизнью. Рассказывая о героях, дети глубже осознают значение подвига, учатся ценить мужество и самоотверженность. В результате акция стала мощным инструментом гражданского воспитания: тысячи видеороликов были просмотрены сотнями тысяч пользователей, вызвав волну обсуждений, комментариев и репостов.

Также Движение Первых систематически организует онлайн-обучения по различным направлениям деятельности. В частности, одним из таких обучений является курс подготовки (рис. 2) в рамках всероссийской военно-патриотической игры «Зарница 2.0» [4]. Проходя курс, ребята в теоретической форме осваивают навыки начальной военной подготовки,

тактическую медицину, устройство и структуру Вооруженных сил Российской Федерации, историю Отечества, основы выживания в экстремальных условиях, инженерное оборудование, строевую подготовку, аспекты огневой подготовки, а также пилотирование беспилотных летательных аппаратов. Такого рода онлайн-модули, включающие лекции, интерактивные тесты и симуляционные тренажеры, позволяют ребятам освоить ключевые навыки и подготовиться к очному участию в игре «Зарница 2.0». Такой подход делает начальную военную подготовку более доступной и эффективной. Кроме того, игровой формат и цифровые технологии делают процесс обучения более увлекательным.

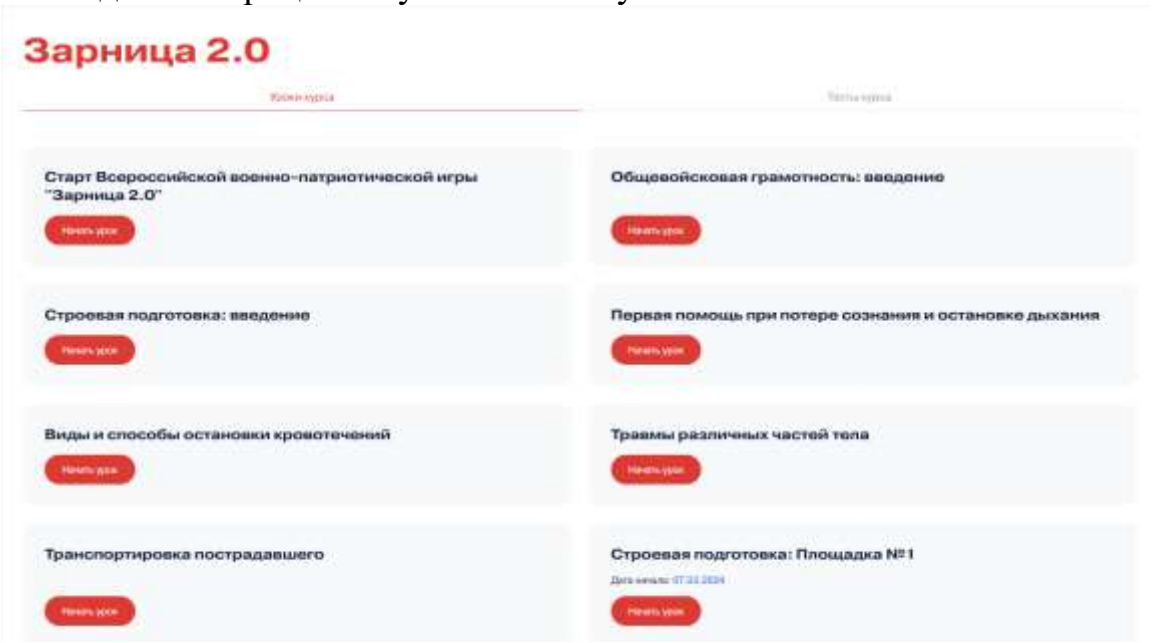


Рис. 2. Онлайн-платформа с курсом подготовки к игре «Зарница 2.0»

Необычным форматом патриотического воспитания с использованием цифровых технологий является создание серии короткометражных видеороликов о малой Родине участников Движения Первых. Одним из таких видеороликов стал «Открывай Россию!» [1], в съемках которого принимали участие ребята, активисты Тверской области (рис. 3). По сюжету ребята путешествуют по региону, посещая значимые места Тверской области и рассказывая зрителям историческую справку о них. Также ребята рассказывают о ключевых достижениях региона, демонстрируя промышленные предприятия Тверской области, которые вносят значительный вклад в экономическое развитие всей России. Благодаря подобного рода видеороликам жители других регионов смогли узнать, возможно, неизвестные для них исторические факты о Тверской области, познакомиться с живописными местами региона. Такой формат позволяет углубить свои знания в истории Отечества, повышая гордость за культурное наследие, за подвиги предков.



Рис. 3. Съемочная группа у памятника
Михаилу Тверскому и Анне Кашинской в Торопце

В эпоху цифровизации, когда подростки всё больше погружаются в виртуальное пространство, традиционные методы патриотического воспитания сталкиваются с вызовами. Российское движение детей и молодежи «Движение Первых» становится ответом на эти вызовы, предлагая инновационный подход к воспитанию через интеграцию цифровых технологий. Социальные сети, онлайн-платформы, интерактивные проекты и виртуальные экскурсии превращают патриотическое воспитание в увлекательный и доступный процесс. Инициативы движения, такие как онлайн-акции, видеоролики о героях и малой Родине, а также образовательные курсы в формате игр, не только вовлекают молодежь, но и формируют у них чувство гордости за страну, уважение к её истории и культуре, а также активную гражданскую позицию. «Движение Первых» доказывает, что современные технологии могут стать мощным инструментом для сохранения традиционных ценностей, делая их актуальными и интересными для нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выпуск «Открывай Россию» про Тверскую область. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-214524833_156990 (дата обращения: 18.02.2025).

2. Официальная группа «Движение Первых» в социальной сети «ВКонтакте». [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-56807161_22368 (дата обращения: 18.02.2025).

3. Официальный сайт «Движение Первых». [Электронный ресурс]. URL: https://будьвдвижении.рф/ (дата обращения: 10.10.2023).

4. Официальный сайт проекта «Зарница 2.0». [Электронный ресурс]. URL: https://зарница.будьвдвижении.рф/ (дата обращения: 10.10.2023).

5. Ситнова А.А. Детские общественные объединения: от пионерии к российскому движению детей и молодежи «Движение Первых». История становления и развития //

Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № 2(119). С. 142–151.

6. Федеральный закон № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 года. [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 18.02.2025).

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Ю.Е. Журавлёва, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В последние годы кадетское обучение и воспитание становится популярным как среди детей, так и среди родителей, но остро встаёт проблема его доступности. Оптимальным выходом является создание кадетских классов как структур общеобразовательных учебных заведений. Организация кадетского класса позволяет повысить доступность кадетского образования и создать структуру для реализации воспитания патриотизма и гражданственности у младших школьников. Большое внимание в работе с кадетами уделяется воспитательной и гражданско-патриотической работе. Воспитательная система в кадетском классе представляет собой комплекс, в основе построения, которого лежит принцип реализации базовых потребностей личности: быть здоровым, потребность в безопасности, общении, уважении и признании, самоуважении и самореализации, потребности в поиске смысла, в творчестве, красоте, духовности.

В Приказе Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2010 г. №117 «Об утверждении Типового положения о кадетской школе и кадетской школе-интернате» выделяют такие основные цели деятельности кадетской школы, как интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадетов, их адаптация к жизни в обществе [1].

31 июля 2020 года был принят Федеральный закон №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [2].

В рамках данных инициатив с 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование» [3]. Он направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. В рамках федерального проекта ведется работа по развитию воспитательной работы в образовательных организациях, проведению мероприятий патриотической направленности. Приоритетной задачей воспитания в современной России является развитие

высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. В связи с этим происходят изменения в рабочей программе воспитания. Появляются такие внеурочные занятия: программа «орлята России», курс «Разговоры о важном» и привлечение родителей к таким разговорам, РДДМ «Движение первых», церемония поднятия флага [4].

Младший школьный возраст открывает большие возможности для систематического и последовательного воспитания в самом широком спектре: гражданско-патриотического, нравственного, эстетического. В целом вопросы патриотического воспитания достаточно хорошо проработаны в отечественной педагогической науке. Данными вопросами занимались такие исследователи, как В.А. Вазлеев, он утверждает, что «одним из направлений патриотического воспитания является кадетское движение. Большое внимание в работе с кадетами уделяется воспитательной и гражданско-патриотической работе» и др [5].

Большой потенциал в гражданско-патриотическом воспитании заключён во внеурочной деятельности кадетской школы. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Она понимается преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить реализацию программы занятий по формированию гражданско-патриотического воспитания младших школьников в процессе внеурочной деятельности кадетской школы.

Как считают В.В. Кулишов, И.В. Зотова, «гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха» [6].

Л.И. Манина, описывая гражданско-патриотическое воспитание, выделяла следующие критерии: когнитивный, эмоциональный, деятельностный [7].

Кадеты получают такое же образование, что и обучающиеся обычных классов общеобразовательной школы. Одновременно с этим

осуществляется специальная программа дополнительного образования.

Особое внимание уделяется физической подготовке, гражданско-патриотическому воспитанию, культурно-нравственным ценностям.

Анализируя внеурочную деятельность, направленную на формирование гражданско-патриотического воспитания кадет, следует обозначить то, что для эффективной работы и достижения образовательного результата необходимо структурно и комплексно выстраивать всю организацию, расширять и углублять воспитательные задачи, подключать к работе различные структуры, позволяющие полноценно обеспечить взаимосвязь профессиональных и опытных военных и спасателей с кадетами, кроме того, необходимо ориентироваться на интересы самих обучающихся и позволять им добровольно выбирать направления внеурочной деятельности. Со стороны педагогов важно своим личным примером активизировать мотивацию и потребность кадет к освоению навыков, опыта и личностных качеств в рамках гражданско-патриотического становления.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня гражданско-патриотического воспитания обучающихся начальных классов. Нами были проанализированы такие критерии гражданско-патриотического воспитания как: когнитивный критерий, эмоциональный критерий, деятельностный критерий. Нами были использованы такие методики: «Незаконченное предложение» Н.Е. Щурковой, «Моё отношение к малой родине» и «Я-патриот» Т.М. Масловой.

На основании проведенных методик нами был сделан вывод, что у 11 обучающихся 3 класса средний уровень сформированности когнитивного критерия гражданско-патриотического воспитания, младшие школьники знают символику Российской Федерации, называют часть государственных символов, не имеют чёткого представления сущности понятия «Родина». 18 обучающихся знают символику Российской Федерации, дают чёткое определение понятиям «патриот», «гражданин», «Родина», что соответствует высокому уровню сформированности когнитивного критерия гражданско-патриотического воспитания. Только у 2 обучающихся низкий уровень сформированности когнитивного критерия гражданско-патриотического воспитания, младшие школьники не знают символику страны, а также не имеют представления о сущности понятий «патриот», «гражданин», «Родина».

У 6 обучающихся 3 класса низкий уровень сформированности эмоционального критерия гражданско-патриотического воспитания. Они не проявляют чувств по отношению к своей малой Родине, в дальнейшем планируют сменить место жительства. Также у 6 обучающихся средний уровень сформированности эмоционального критерия гражданско-патриотического воспитания, обучающиеся имеют чувство гордости по отношению к своей малой Родине, но находясь за её пределами, не

испытывают желания вернуться назад, а у 19 обучающихся высокий уровень сформированности эмоционального критерия гражданско-патриотического воспитания. Ребята проявляют чувство гордости и любви по отношению к своей малой родине, интересуются культурой и историей своей малой Родины, а также восхищаются её красотой.

У 9 обучающихся 3 класса низкий уровень сформированности деятельностного критерия гражданско-патриотического воспитания. Они не принимают участия в мероприятиях и акциях патриотической направленности, проводимых в рамках города, школы, класса, не проявляют интереса и не посещают культурно-досуговые учреждения. У 12 обучающихся – средний уровень сформированности деятельностного критерия гражданско-патриотического воспитания. Обучающиеся принимают участие в мероприятиях и акциях патриотической направленности, проводимых в рамках города, школы, класса не по собственной инициативе, а с посыла учителя или родителей, не посещают культурно-досуговые учреждения. У 10 обучающихся высокий уровень сформированности деятельностного критерия гражданско-патриотического воспитания. Ребята принимают активное участие в мероприятиях патриотической направленности, проводимых в рамках города, школы, класса, посещают культурно-досуговые учреждения.

Обучающиеся 3 класса не полностью заинтересованы в участии в гражданско-патриотических мероприятиях. На основании всех проведённых методик: «Незаконченное предложение» (Н. Е. Щуркова), «Моё отношение к малой родине» (Т.М. Маслова), «Я-патриот» (Т. М. Маслова) мы выявили, что низкий уровень сформированности гражданско-патриотического воспитания у 5 обучающихся 3 класса.

Из результатов вытекает необходимость комплекса внеурочных занятий по формированию гражданско-патриотического воспитания младших школьников в кадетской школе. Поэтому, мы разработали программу внеурочных занятий. Данная программа включает в себя 20 занятий, которые будут проводиться два раза в неделю. В программу включены такие темы, как: Моя Родина – Россия, Моя малая Родина, День кадетского образования, Международный день родного языка, День защитника Отечества, Широкая масленица, Экскурсия по памятным местам города, Символика страны, Герои моего города местам города, Экскурсия в пожарную часть, Твои гражданские права и обязанности, Многонациональная моя Родина – Россия, «Исторический поход» - экскурсия в краеведческий музей, Моя семья – моя история!, Всемирный день здоровья, День космонавтики, Наша планета – наш дом, Акция «Сделаем наш город красивее!», Живые страницы прошлого, Я-патриот своей страны.

Внедрение данных внеурочных занятий в учебный процесс будет повышать уровень гражданско-патриотического воспитания младших

школьников в кадетской школе по трём критериям: когнитивный, эмоциональный, деятельностный.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2010 г. №117 «Об утверждении Типового положения о кадетской школе и кадетской школе-интернате» выделяют такие основные цели деятельности кадетской школы, как интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадетов, их адаптация к жизни в обществе [Электронный ресурс] https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98172/, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

2. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс] URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] URL: https://rso.kuz-edu.ru/patrioticheskoe-vosp-about, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва [Электронный ресурс] // Правительство РФ. URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

5. Вазлеев В.А. Патриотическое воспитание в кадетских корпусах/ В.А. Вазлеев – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2016 - №5(10) – с. 1-3 [Электронный ресурс] – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/48/1692/, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

6. Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования. Методические рекомендации. – Краснодар. Институт социальных технологий. 2018 [Электронный ресурс] URL: http://gorono-ozersk.ru/sites/default/files/naprav_deayt/dopolnitelnoe_obrazovanie/vospit_sist/metod_rec2018.pdf, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

7. Манина, Л.И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев / Л.И. Манина // Вестник Тамбовского университета. 2008. №7. С. 285-288. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-patrioticheskogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov-problema-razrabotki-kriteriev, свободный (дата обращения: 03.02.2025).

РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЗМА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ

Н.М. Зимарин, I курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль «Менеджмент в образовании»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Школьные музеи представляют собой уникальный образовательный ресурс, сочетающий в себе функции сохранения исторической памяти и формирования гражданской идентичности. В данной статье проводится комплексный анализ их роли в патриотическом воспитании подрастающего

поколения. Автор подробно рассматривает теоретические основы патриотического воспитания, включая его когнитивные, эмоциональные и деятельностные аспекты. Особое внимание уделяется практическим механизмам работы школьных музеев: экспозиционной деятельности, интерактивным форматам, исследовательским проектам и социальным инициативам. На основе анализа современных исследований и педагогического опыта демонстрируется эффективность музейной педагогики в формировании патриотических ценностей. Статья содержит конкретные рекомендации по преодолению существующих проблем и дальнейшему развитию школьных музейных практик.

Современная образовательная парадигма все больше внимания уделяет вопросам формирования гражданской идентичности и патриотического сознания подрастающего поколения. В условиях глобализации и цифровой трансформации общества школьные музеи приобретают особую значимость как центры сохранения исторической памяти и национальной культуры. Они выполняют не только образовательную функцию, но и становятся важным инструментом социализации, способствуя формированию у учащихся ценностного отношения к прошлому и настоящему своей страны. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных механизмов патриотического воспитания, соответствующих вызовам современности. В статье ставится задача всестороннего анализа возможностей школьных музеев в этом процессе, выявления наиболее успешных практик и разработки рекомендаций по оптимизации их деятельности. Особое внимание уделяется интеграции традиционных и инновационных подходов в музейной педагогике.

Современная педагогическая наука рассматривает патриотизм как сложное, многоаспектное явление, включающее три основных компонента: когнитивный (знания об истории и культуре своей страны), эмоциональный (чувство сопричастности и гордости) и поведенческий (готовность к активным действиям на благо Родины). Как отмечает академик Д.С. Лихачёв, «истинный патриотизм – это прежде всего ответственность перед прошлым и будущим, осознание себя частью великой культурной традиции» [4]. Современные исследователи подчеркивают, что эффективное патриотическое воспитание должно основываться не на механическом усвоении информации, а на формировании глубокого, осознанного отношения к историческому наследию. Особую роль в этом процессе играет принцип «от близкого – к далекому», когда изучение истории начинается с познания родного края, семейных традиций, истории школы [1].

Правовые основы патриотического воспитания в Российской Федерации закреплены в системе документов различного уровня. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ)

определяет воспитание как неотъемлемую часть образовательного процесса, подчеркивая важность формирования гражданской идентичности [8]. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ» на 2021–2025 годы устанавливает конкретные механизмы реализации государственной политики в этой сфере, включая развитие музейной работы в образовательных учреждениях. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения включают формирование российской гражданской идентичности в число ключевых личностных результатов образования [3]. Эти нормативные документы создают прочную правовую основу для развития школьных музеев как центров патриотической работы, определяют направления их деятельности и механизмы поддержки.

Современный школьный музей выполняет комплекс взаимосвязанных функций, каждая из которых вносит свой вклад в процесс патриотического воспитания:

Образовательная функция реализуется через углубленное изучение истории родного края, знакомство с материальными и духовными памятниками культуры. В отличие от традиционного урока, музейная среда позволяет осуществить «погружение» в историческую эпоху, создать эффект присутствия.

Воспитательная функция проявляется в формировании у учащихся системы ценностей, основанной на уважении к историческому наследию. Через эмоциональное восприятие экспонатов у школьников развивается чувство сопричастности к судьбе страны.

Социальная функция заключается в создании пространства для межпоколенческого диалога (встречи с ветеранами, старожилами), что способствует передаче традиций и опыта.

Мемориальная функция обеспечивает сохранение исторической памяти и передачу её будущим поколениям. Особенно важна эта функция в работе с материалами о Великой Отечественной войне, трудовых подвигах земляков [6].

Современная музейная педагогика предлагает богатый арсенал форм работы, позволяющих эффективно решать задачи патриотического воспитания:

Тематические экскурсии («История школы в годы войны», «Выпускники - герои труда») позволяют локализовать исторические события, показать их связь с жизнью конкретных людей. Такой подход делает историю ближе и понятнее для школьников.

Уроки мужества с участием ветеранов боевых действий, тружеников тыла, известных земляков создают эмоциональную связь с историей, формируют уважение к старшему поколению.

Исследовательские проекты (изучение семейных архивов, создание «Книги памяти», поисковая работа) развивают навыки самостоятельной

работы, критического мышления, способствуют осознанию личной причастности к истории страны.

Интерактивные форматы (исторические квесты, виртуальные выставки, музейные мастер-классы) особенно эффективны для работы с цифровым поколением, повышают мотивацию и вовлеченность учащихся.

Эмпирические исследования убедительно доказывают эффективность музейной работы в патриотическом воспитании. По данным профессора А.Н. Вырщикова (2010), у учащихся, систематически занимающихся в школьных музеях, показатели гражданской идентичности на 35% превышают средний уровень.

Масштабное исследование, проведенное РГПУ им. Герцена в 2018 году, выявило что:

• 78% педагогов отмечают положительное влияние музейной деятельности на формирование патриотических чувств;

• 65% учащихся, участвующих в музейных проектах, демонстрируют более высокий уровень знаний по истории родного края;

• В школах с развитой музейной работой на 40% снижен уровень вандализма в отношении памятников истории.

Несмотря на очевидные успехи, школьные музеи сталкиваются с рядом серьезных проблем:

Материально-техническое оснащение многих музеев не соответствует современным требованиям. Отсутствие специального оборудования, систем хранения и климат-контроля ограничивает возможности экспозиционной работы.

Кадровый вопрос остается одним из самых острых. Руководители школьных музеев, как правило, совмещают эту деятельность с основной преподавательской работой, не имея специальной музейной подготовки.

Методические сложности связаны с необходимостью адаптации традиционных форм работы к цифровой среде, разработкой новых подходов, соответствующих психологическим особенностям современного поколения.

Перспективные направления развития школьных музеев включают:

Создание сетевых музейных проектов, объединяющих несколько школ района или города. Это позволяет объединить ресурсы, проводить совместные выставки и мероприятия.

Разработка мобильных приложений для виртуальных экспозиций делает музейные материалы доступными в любое время, позволяет использовать элементы дополненной реальности.

Включение модулей по музейной педагогике в программы повышения квалификации учителей поможет повысить профессиональный уровень руководителей школьных музеев.

Школьные музеи доказали свою эффективность как центры патриотического воспитания, сочетающие в себе образовательные,

воспитательные и социальные функции. Их уникальность заключается в способности сделать историю «живой» и близкой каждому ученику.

Дальнейшее развитие школьных музеев требует системного подхода, включающего модернизацию материальной базы, внедрение цифровых технологий, совершенствование методик работы, профессиональную подготовку кадров.

При должной поддержке школьные музеи могут стать важнейшим звеном в формировании гражданской идентичности нового поколения, способного сохранить историческую память и внести вклад в развитие страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание: теория и современные технологии. Волгоград: Перемена, 2010. 172 с.

2. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. 2005. №6. С. 59-63.

3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2021-2025 годы» (утв. Постановлением Правительства РФ от 30.12.2020 № 2406).

4. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1996. 207 с.

5. Материалы I Международной научно-практической конференции РГПУ им. Герцена 2018 г.

6. Методика работы школьного музея: сборник практических рекомендаций / Под ред. И.М. Косова. М.: Просвещение, 2019. 144 с.

7. Современные технологии музейной педагогики в школе: монография / О.В. Петрова, Е.Н. Сидорова. СПб.: РГПУ, 2020. 216 с.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

М.М. Лапин, I курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье описаны основные векторы реализации государственной политики в сфере патриотического воспитания такой группы, как школьники. Рассмотрены действующие на данный момент в Российской Федерации на федеральном уровне программы, проекты и национальные стратегии по организации патриотического воспитания в условиях образовательной среды школы. Выявлены зоны риска в рамках следования ключевым целям и задачам Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Перечислены основные технологии организации патриотического воспитания в условиях образовательной среды школы.

Сегодня в условиях глобальных трансформаций молодежь становится основой действующей социально-экономической системы. Наукоемкость, кадровый потенциал, благосостояние общества – все это определяется качеством полученного образования. В то же время учащиеся школ как особая в силу социально-психологических особенностей целевая категория нуждается в комплексном образовательном процессе, сочетающем в себе как образовательное, так и воспитательное начала.

До 2020 г. в рамках Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Далее – ФЗ «Об образовании в РФ») воспитательный компонент принимался образовательными учреждениями к использованию исключительно в рамках внутренних календарных планов и управленческих решений. Однако важно подчеркнуть, что к 2021 году ситуация в стране выравнивается. Это обусловлено принятием главой государства Владимиром Путиным изменений в ФЗ «Об образовании в РФ». В соответствии с новыми корректировками, воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде [4].

Позитивность тенденции выделяется и Министром просвещения Российской Федерации Сергеем Кравцовым: «воспитание вернулось в школы – это очень важный шаг» [3].

Как итог, сегодня в Российской Федерации реализуется множество государственных проектов и программ, направленных на патриотическое воспитание молодежи: Национальный проект «Образование» (включающий подпрограммы – Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан», Федеральный проект «Современная школа», Федеральный проект «Успех каждого ребенка», Федеральный проект «Молодые профессионалы», Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», Федеральный проект «Социальная активность», Федеральный проект «Социальные лифты для каждого», Федеральный проект «Патриотическое воспитание», Федеральный проект «Молодежь России»), Всероссийский проект «Навигаторы Детства» (в рамках которого в школах была введена новая должность – советник директора по воспитанию), Всероссийский проект «Движение Первых») (программа воспитания и становления личности, активного и ответственного молодёжного сообщества, которому важны уважение к традициям и культуре народов России, историческая

преемственность и сопричастность с судьбой страны, главная ценность которой была, есть и будет – семья), Всероссийский проект «Юнармия» (каждому участнику движения открывается доступ к сотням увлекательных событий, возможности изучать технику и заниматься спортом), Всероссийский проект «Орлята России» (идея о том, что необходимо воссоздать в начальной школе систему общественного воспитания, которая будет опираться на опыт и достижения отечественной педагогики, признанной одной из лучших в мире).

Заинтересованность государства в усилении патриотического воспитания в школах подтверждается и ростом федерального финансирования. Еще в 2022 г. на реализацию федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» направлено 5 млрд руб. В 2024 г. – 45,85 млрд руб. [5].

При всей масштабности осуществления патриотического воспитания школьников сегодня в России выделяют и определенные проблемные зоны. Например, в рамках опроса Общественной палаты Российской Федерации от 2024 г. было установлено, что в среднем 42% опрошенных по стране заявляют о проблеме низкого уровня знаний об истории и культуре страны среди школьников. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, из 77% опрошенных школьников, утверждающих, что они являются патриотами, лишь 27% заявили о характерном для них безусловном патриотизме. При этом, в возрастной категории 14–16 лет о желании покинуть Россию высказалось 35% опрошенных [2].

В совокупности векторы реализации государственной политики в сфере патриотического воспитания такой группы, как школьники, определяются следующим образом:

– образовательные программы и курсы (Введение и внедрение патриотических компонентов в учебные планы и программы. Разработка курсов и занятий, посвященных истории России, культуре, традициям и достижениям);

– воспитательные мероприятия (Организация патриотических акций, конкурсов, фестивалей, праздников, посвященных важным историческим датам. Проведение уроков мужества, тематических классных часов, встреч с ветеранами и представителями вооруженных сил);

– система дополнительного образования (Развитие кружков, секций и объединений, связанных с патриотическим воспитанием, таких как военно-патриотические клубы, исторические общества и др.);

– сотрудничество с общественными и военно-патриотическими организациями;

– взаимодействие с НКО, которые занимаются патриотическим воспитанием, для организации совместных мероприятий и инициатив.

– использование современных технологий и медиа (Актуализация патриотических тем через интернет-платформы, социальные сети и специальные мобильные приложения для вовлечения молодежи);

– поддержка семейных и национальных традиций (Поощрение роли семьи в патриотическом воспитании, разработка программ для родителей по вопросам воспитания патриотизма);

– развитие инфраструктуры (Создание и модернизация мест для проведения патриотических мероприятий: музеев, мемориалов, военно-исторических комплексов);

– формирование сознания и культуры поведения (Привитие ценностей гражданственности, уважения к истории и культуре своей страны, развитие толерантности и взаимопомощи среди школьников).

Вышеуказанные направления входят в состав Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [1]. Проект направлен на формирование у граждан чувства патриотизма, уважения к истории и культуре страны, а также на развитие гражданской ответственности и активного участия в жизни общества. Однако реализация его целей и задач в условиях российских школ может сталкиваться с несколькими проблемными зонами:

– недостаточная подготовка педагогов (Многие учителя не имеют достаточной подготовки в области патриотического воспитания. Отсутствие специальных курсов или тренингов затрудняет их способность эффективно реализовывать программу);

– сторонность информационных источников (Необходимость использования однобоких или идеологизированных материалов может снижать интерес учеников к патриотической тематике);

– отсутствие мотивации у учащихся (Многие подростки могут не ощущать своей идентичности с историей или культурой страны, что может приводить к апатии и безразличию в отношении патриотического воспитания);

– нехватка практических мероприятий (Ограниченные возможности для реализации практических мероприятий (экскурсий, встреч с ветеранами, патриотических акций) могут снижать эффективность теоретического обучения);

– разное восприятие патриотизма (В других культурах и контекстах патриотизм может восприниматься по-разному. Поэтому важно избегать универсализации понятий и учитывать разнообразие мнений и подходов);

– конфликт идеологий (Разные идеологические установки в обществе могут негативно сказаться на восприятии патриотического воспитания. Патриотизм может восприниматься как средство политической манипуляции);

– информационная среда (Современные подростки получают информацию из различных источников, включая интернет и социальные

сети, что может приводить к искажению исторической правды и формированию ошибочных представлений о стране);

– семейные влияния (Патриотические ценности могут не поддерживаться в семьях, что может создавать противоречия и замедлять процесс воспитания).

Таким образом, преодоление данных проблемных зон требует целенаправленных усилий по формированию общего системного подхода к содействию самореализации школьной молодежи в условиях общеобразовательного учреждения. Начиная с 2024 г. в рамках исполнения Национального проекта «Образование» в образовательных организациях Российской Федерации активно реализуется молодежная политика в сферах гражданского воспитания, формирования здорового образа жизни, поддержки в получении образования, поддержки талантливой и одаренной молодежи, а также др. Так, поднимается вопрос о введении специализированных подразделений в составе образовательных учреждений, проводящих комплексную работу по воспитанию, развитию и социальной защите обучающихся в школе, содействию охране их прав, проведению мероприятий по профилактике антиобщественного поведения учащихся, по предупреждению правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, формированию общепринятых норм культуры поведения и здорового образа жизни. Так, исполнению образовательным учреждением вышеперечисленных функций должна способствовать модель «Штаб воспитательной работы», требующая в перспективе существенной доработки и усовершенствования.

В то же время сегодня в научном педагогическом сообществе активно рассматриваются различные технологии организации патриотического воспитания в условиях образовательной среды школы. Например, в технологии И.С. Якиманской раскрывается субъектно-личностный подход, предполагающий отношение к каждому ребенку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В концепции И.С. Якиманской целью личностно-ориентированного образования и патриотического воспитания является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

Технология поддержки ребенка Е.В. Бондаревской в свою очередь выделяет ряд существенных требований к технологии личностно-ориентированного образования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, поддержка индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

Технология Д.И. Фельдштейна обеспечивает на этапе контроля организации патриотического воспитания реализацию принципов развивающего личностно-ориентированного образования.

Проблемно-диалогическое обучение Е.Л. Мельниковой в рамках патриотического воспитания позволяет дать развернутый ответ на вопрос, как учить, чтобы ученики ставили и решали проблемы. В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения.

Технология обучения в сотрудничестве также позволяет осуществлять патриотическое воспитание через три идеи: обучение в коллективе, взаимооценку, обучение в малых группах.

Такие инновационные технологии, как технологии кооперативного обучения, «case study», технология дидактической игры, технология проектного обучения, позволяют усилить эффект патриотического воспитания в силу следующих специфик: 1) в центре внимания – ученик, содействие развитию его творческих способностей; 2) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении; 3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития; 4) комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика; 5) глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: edu.gov.ru.

2. Россияне назвали главные проблемы развития патриотизма у молодежи: [Электронный ресурс] // oprf.ru. URL: https://www.oprf.ru/news/rossiyane-nazvali-glavnye-problemy-razvitiya-patriotizma-u-molodezhi (дата обращения: 24.02.2025).

3. Сергей Кравцов: «Воспитание вернулось в школы – это очень важный шаг»: [Электронный ресурс] // edu.gov.ru. URL: https://edu.gov.ru/press/4640/sergey-kravcov-narusheniya-prav-detey-i-bulling-vo-mnogom-svyazany-s-nedostatkom-vospitatelnoy-sostavlyayuschey-v-shkole/?ysclid=m7w5bav2i3465306391 (дата обращения: 24.02.2025).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 24.02.2025).

5. Финансирование проектов по патриотическому воспитанию достигнет ₽46 млрд: [Электронный ресурс] // rbc.ru. URL: https://www.rbc.ru/economics/09/10/2023/651ee6869a79477ee012d174?ysclid=m7w5cog81k423060225 (дата обращения: 24.02.2025).

6. Установлены законодательные основы системы воспитательной работы в сфере образования: [Электронный ресурс] // kremlin.ru. URL: http://www.kremlin.ru/acts/news/63836 (дата обращения: 24.02.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

А.Ю. Мельник, 4 курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т. А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время в России происходит процесс модернизации школьного образования, целью которого является совершенствование воспитательно-образовательной системы. Эта система должна помочь детям осознать и внутренне принять смысл человеческой жизни, способствуя свободному и естественному восприятию гуманистических ценностей каждым обучающимся. Реализация программы патриотического воспитания важна для создания условий, способствующих повышению гражданской ответственности за будущее страны, а также для укрепления единства общества в решении задач, связанных с национальной безопасностью и устойчивым развитием Российской Федерации. Это также поможет усилить чувство принадлежности граждан к великой истории и культуре России, обеспечивая преемственность между поколениями. Важнейшей задачей является воспитание граждан, которые любят свою Родину и семью и имеют активную жизненную позицию [2].

Патриотическое сознание — это совокупность взглядов, чувств и убеждений, характеризующих любовное отношение человека к своей родине. Оно включает в себя осознание истории, культуры, языка и традиций своей страны, а также чувство гордости за достижения и поддержание национальных ценностей. Патриотическое сознание может проявляться в готовности защищать интересы своей страны, участвовать в ее развитии и сохранять ее наследие. Этот термин также связан с чувством принадлежности к нации и стремлением к её благополучию.

В работе Л.Н. Котруца выделяются такие компоненты патриотического сознания: интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный, аксиологический, поведенческий [1].

Формирование патриотического сознания младших школьников через литературно-художественные произведения о Великой Отечественной войне – важная задача в системе образования. Литература обладает уникальной способностью передавать чувства, переживания и исторические события, что позволяет юным читателям глубже осознать подвиги своего народа и значение исторической памяти.

Ключевые аспекты формирования патриотического сознания через литературу:

– Знакомство с историей: Произведения о Великой Отечественной

войне помогают детям познакомиться с ключевыми событиями и героями той эпохи. Это может быть как художественная литература, так и воспоминания ветеранов.

– Эмоциональное восприятие: Литературно-художественные произведения, описывающие страдания и подвиги людей в военное время, вызывают у детей сильные эмоции. Это способствует формированию чувства гордости за свою страну и ее героев.

– Развитие критического мышления: Обсуждения литературы помогают детям лучше понимать моральные и этические аспекты войны, осмысливать важность таких понятий, как мужество, честь, доля и солидарность.

– Воспитание эмпатии: Чтение о переживаниях людей, участвовавших в войне, развивает сочувствие и понимание к личным жизням и страданиям, прежде всего, ветеранов и их семьям.

Стоит отметить, что младший школьный возраст идеально подходит, для формирования патриотического сознания. По мнению И. А. Богдановой нравственный опыт, который приобретается в данный период жизни является наиболее прочным [3].

Патриотическое сознание активно формируется во внеурочной деятельности. Кружковая работа, участие в общественных объединениях, волонтерская деятельность и проекты, связанные с патриотизмом, создают дополнительные возможности для практического освоения ценностей, связанных с гражданственностью и социальной ответственностью. Стоит отметить роль литературно-художественных при использовании их не только на уроках литературного чтения, а также во внеурочной деятельности.

Стоит подчеркнуть, что в формировании патриотического сознания детей ключевую роль играет сохранение и развитие исторической памяти. Знания о подвигах предков, их героических историях служения Родине не просто создают основу для патриотических чувств – они формируют идентичность и чувство принадлежности к своей культуре и истории.

В современном мире от педагога требуется более тщательный подход при формировании патриотического сознания. Необходимо использовать произведения поэтов, которые продолжают оставаться не только актуальными, но и крайне важными. Например, как произведения С. Михалков, например, «После победы»; «Детский ботинок»; «Десятилетний человек»; «Три товарища»; «Граница». Произведения А. Барто: «В дни войны», «Сашко», «Наташа» и многих других. Их стихотворения, посвященные подвигу и мужеству советских солдат и партизан, напоминают нам о беспримерной отваге тех, кто защищал Родину, невзирая на трудности и опасности. Эти литературные произведения не просто рассказывают о прошлом; они закладывают основу для формирования чувства гордости и патриотизма у обучающихся начальной школы.

Рассказы о Великой Отечественной войне, о детских судьбах, которые в тяжёлые времена стали участниками событий, тоже играют очень важную роль в воспитании патриотических чувств. Например, рассказ Сергея Баруздина «Шел по улице солдат»; Рассказ Владимира Лидина «Завет»; Рассказ Льва Кассиля «У классной доски» и др. Данные рассказы помогают детям погрузиться в историю, также учат сопереживанию и пониманию, рассказывают каковы были испытания наших предков.

Формирование патриотического сознания младших школьников через литературу о Великой Отечественной войне является мощным инструментом воспитания. Он помогает детям не только осознать историческое наследие своей страны, но и развивать важные моральные качества, которые закладываются на всю жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лаврова Т.В. Развитие патриотического самосознания учащихся колледжа при изучении курса «история России» // Вестник ТГПУ. 2011. Вып.2 (104). С. 36-38.

2. Постановление правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. №1493. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // правительство Российской Федерации. [электронный ресурс]. -2015. -№1493. URL: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf, свободный, (дата обращения 01.02.2025).

3. Суртаев В.Я. Социально-педагогические особенности детского досуга. Ростов н/Д: Вестник, 1997. 74 с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ В СФЕРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Р. Веденеева, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Начало обучения в школе – один из самых серьезных моментов в жизни ребенка, связанный с большим количеством разного рода нагрузок. Это в первую очередь социально–психологические перемены в жизни ребенка – новые контакты, новые отношения, новые обязанности, новая социальная роль ученика со своими плюсами и минусами. Несмотря на то, что для детей созданы все необходимые условия для получения образования (разработаны образовательные программы, подобраны квалифицированные специалисты, организации оснащены необходимым материально-техническим оборудованием), на сегодняшний день обучающиеся испытывают серьезные затруднения в адаптации к учебе и детскому коллективу [1, с. 1064].

Проблема дезадаптации учащихся начальных классов требует особого внимания и разработки эффективных методов и приемов работы, направленных на преодоление трудностей в учебной деятельности и успешную интеграцию детей в образовательную среду. Важно не только выявить причины дезадаптации, но и найти пути их устранения, обеспечив каждому ребенку возможность реализовать свой потенциал [4].

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликт отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии» [2, с. 130].

В ходе рассмотрения теоретических основ дезадаптации были выделены основные ее формы: эмоциональная, поведенческая, когнитивная и социальная. Каждая из этих форм имеет свои специфические признаки, которые позволяют своевременно выявлять проблемы и принимать меры для их решения [3, с. 130].

Анализ педагогического опыта по использованию методов и приемов показал, что наиболее продуктивными методами работы с обучающимися дезадаптированными в сфере учебной деятельности являются: дидактические игры, создание проблемных ситуаций и метод проектов. Дидактические игры – это способ организации познавательной

деятельности ребёнка, направленный на получение им новых знаний, навыков, развитие его логического и ассоциативного мышления. Проблемная ситуация в педагогике – ситуация, связанная с наличием противоречия в характеристике состояния образовательного пространства, которая требует определённого разрешения. Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий [5, с. 20].

В рамках исследования нами была проведена эмпирическая работа для выявления младших школьников, дезадаптивных к учебной деятельности по следующим параметрам: уровень познавательных УУД, доминирующие мотивы и уровень успеваемости на базе МОУ ЛСШ № 2 в г. Лихославль. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста (20 человек).

Результаты диагностики мотивационной готовности к обучению в школе (мотивы учения) по методике М.Р. Гинзбурга «Мотивы учения» показали, что в исследуемой группе испытуемых преобладает неадекватная мотивация к учению (60%). При этом, адекватная мотивация выявлена у 40 % дошкольников.

Анализируя данные, можно сделать вывод, что внешние мотивы не выражены ни у одного ребенка. Учебные мотивы сформированы у 7 детей (35%), то есть, у этих детей был сделан выбор следующей ситуации: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься – и можешь стать, кем захочешь». Возможно присутствие учебного и позиционного мотивов: «Я хожу в школу потому, что мне нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я всё равно бы учился».

Среди испытуемых у 12 человек (60%) преобладают игровые мотивы. Дети делали выбор на 1 и 3 ситуации: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил» или «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть». У 18 детей (90%) ярко выражены позиционные мотивы. Дети данной группы сделали выбор на 4 мальчике: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким».

Социальные мотивы выявлены у 7 младших школьников старшей группы (35%). Данные мотивы характеризуют, насколько дети стремятся получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. Оценочный мотив выражен у 11 детей старшей группы (55%).

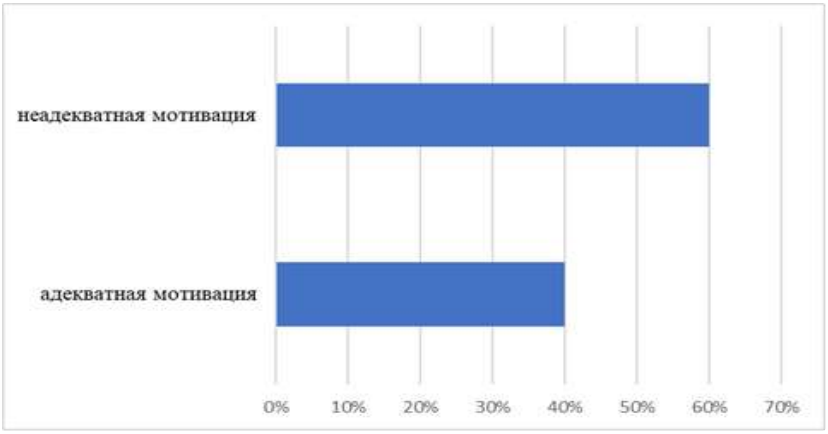


Рис. 1. Результаты диагностики мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе (мотивы учения) по методике М.Р. Гинзбурга «Мотивы учения»

Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейн показали, что высокий уровень был установлен у 6 обучающихся (30%). Дети справились с испытанием полностью, самостоятельно нашли верную комбинацию рисунков и составили связный, грамматически адекватный рассказ. Средний уровень развития способности к логическому мышлению и обобщению выявлен у 9 человек (45%). Дети преодолели первый этап правильного размещения изображений, но испытали затруднения в процессе выстраивания логически связного рассказа, который смог составить только при помощи психолога. Низкий уровень установлен у 5 обучающихся (25%).Младшие школьники не смогли установить последовательность картинок и составить рассказ.

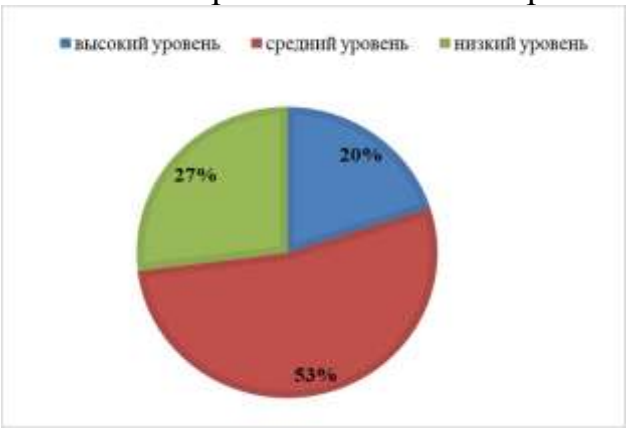


Рис. 2. Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейн

Для выявления младших школьников, дазадаптивных к учебной деятельности, мы использовали следующие методы: беседу с учителями-предметниками, наблюдение, анализ успеваемости в электронном журнале.

По результатам диагностики и беседы с учителями предметниками нами было выявлено 5 младших школьников, дезадаптивных к учебной деятельности

У Матвея Я. преобладают игровые мотивы. Мальчик с трудом

устанавливает контакты со сверстниками и учителями. Школьник не может долго усидеть за партой, постоянно отвлекается, отвлекает других или просто сидит на уроках с отсутствующим видом. Мальчик с трудом выполняет задания по образцу, правилу, инструкции. Сложности вызывают задания на установление причинно-следственных связей. Слабо развиты мыслительные операции.

У Егора Г.преобладают социальные мотивы. Мальчик устанавливает контакты со сверстниками и учителями, но предпочитает, чтоб его слушали. Школьник не может долго усидеть за партой, часто отвлекается. Мальчик легко выполняет задания по образцу. Но большие сложности вызывают задания на установление причинно-следственных связей. Мыслительные операции развиты в пограничном значении нормы.

У Милены К. преобладают познавательные мотивы. Мальчик с трудом устанавливает контакты со сверстниками и учителями. У школьника хорошо развиты навыки саморегуляции. Он не отвлекается, не отвлекает других. Обучающийся с трудом выполняет задания по образцу, правилу, инструкции. Сложности вызывают задания на установление причинно-следственных связей. Слабо развиты мыслительные операции.

У Киры Н. преобладают социальные мотивы. Девочка устанавливает контакты со сверстниками и учителями, но предпочитает, чтоб его слушали. Если сверстники не следуют ее инструкциям, проявляет агрессию. Девочка может на протяжении нескольких уроков усидеть за партой, включаться в работу, проявлять активность. Но периодически «отсутствует» на уроках: на вопросы не отвечает, ведет себя пассивно, плачет, если не может справиться с затруднением. Милена может выполнять задания по образцу, задания на установление причинно-следственных связей, но в зависимости от настроя на урок. Мыслительные операции развиты в норме.

У Мирона С.преобладают познавательные мотивы. Мальчик с трудом устанавливает контакты со сверстниками и учителями. У школьника хорошо развиты навыки саморегуляции. Он не отвлекается, не отвлекает других. Обучающийся с трудом выполняет задания по образцу, правилу, инструкции. Сложности вызывают задания на установление причинно-следственных связей. Слабо развиты мыслительные операции.

Таким образом, результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что младшие школьники, дезадаптивные к учебной деятельности, проявляют равнодушное отношение к учебному процессу, склонность к ипохондрическим проявлениям при посещении школы. Младшие школьники фрагментарно усваивают учебную программу. Как правило, учебные мотивы слабо сформированы. У них отсутствует инициативность, в том числе к самостоятельной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёшина А.В., Поворознюк О.А. Педагогическая поддержка социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой учёный. 2016. № 9. С. 1063−1066.URL: https://moluch.ru/archive/113/29429/ (дата обращения: 25.12.2024).

2. Балашова Е. Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях // Педагогика и психология. 2018. №10. С. 36–38.

3. Райлян Т.А. Школьная дезадаптация // Молодой ученый. 2020. № 48 (338). С. 130–131. URL: https://moluch.ru/archive/338/75561/ (дата обращения: 02.12.2024).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 2 августа 2021 года URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (Дата обращения: 05.02.2025).

5. Чуткина Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Минск, 2017. 17 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01000003096 (дата обращения: 18.01.2025).

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕАДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКОЙ

М.А. Воропаева, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01. Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Крылова М.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Самооценка, как известно, одно из важнейших качеств, свойственных человеку. Она складывается из представлений человека о самом себе, о своих возможностях, способностях, умениях, и эмоционального отношения к этим представлениям. Это один из трех параметров Я-концепции. В детском возрасте самооценка начинает формироваться под влиянием мнения значимых взрослых, затем ребенок приучается самостоятельно оценивать свои достижения. Однако в самом начале младшего школьного возраста самооценка, как правило, довольно пластична и зависит от ситуаций успеха либо неуспеха.

Исходным для анализа самооценки служит традиционное представление о том, что самооценка функционирует как часть самосознания. Она представляет собой мнение индивида относительно себя, собственной значимости, ценности отдельных сторон своей личности, а также поведения, отдельных действий и деятельности в целом. Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, её взаимоотношения с другими людьми. Отражая степень удовлетворенности или неудовлетворённости собой, уровень самоуважения. Самооценка создаёт основу для восприятия собственного успеха, постановки целей определённого уровня.

Изучение самооценки младших школьников необходимо, потому что она является важным показателем развития личности. Самооценка позволяет человеку делать активный выбор в разнообразных жизненных ситуациях, оценивать свои действия и личностные качества, определять уровень стремлений и ценностей, характер отношений с окружающими.

Правильно сформированная самооценка даёт стремительный старт на всю жизнь. Школьнику будет легче находить друзей, самоопределиться в жизни и добиться успехов. Изучение самооценки также важно для установления отношений с человеком, для нормального общения. Особенно важно учитывать самооценку ребёнка, так как она ещё только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддаётся воздействию, изменению.

Целью изучения самооценки младших школьников являлось выявление самооценки детей данного возраста, а также формирование межличностных отношений среди младших школьников с неадекватной самооценкой.

Изучение взаимосвязи самооценки и межличностных отношений младших школьников позволяет понять, как уровень самооценки влияет на взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями. Самооценка и межличностные отношения непосредственно связаны. В зависимости от уровня самооценки, младшему школьнику будет сложнее или, наоборот, легче выстраивать взаимоотношения.

Если у школьника заниженный уровень самооценки, ему будет тяжело построить межличностные отношения с окружающими. Он будет застенчив, ему сложно будет найти общие темы для разговора, он не будет чувствовать себя нужным в компании. Если у школьника завышенный уровень самооценки, ему тоже будет тяжело выстраивать межличностные отношения. Он будет смотреть на всех свысока, требовать должное отношение к себе. Младшему школьнику с адекватным уровнем самооценки будет легко построить межличностные отношения, потому что он будет относиться к сверстникам как к равным, не будет чувствовать себя ненужным и не будет «возвышаться над остальными».

Для изучения взаимосвязи самооценки и межличностных отношений младших школьников могут использоваться различные методики, например, для диагностики самооценки я использовала такие методики, как «Лесенка» В.Г. Щур, «Нарисуй себя», «Если бы ты был волшебником». Для характеристики коллектива использовались следующие методики: социометрический опрос Дж. Морено [3], методика «Какой у нас коллектив?» А.Н. Лутошкин – для получения результатов данной методики, я провела беседу с учителем.

Цель методики «Лесенка» [4] предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. По результатам данной диагностики выяснилось, что у Насти, Миши В., Влада, Миланы, Алёны, Коли Ш., Марка З., Элины самооценка является неадекватно завышенной, у Саши, Любы, Ангелины, Вовы, Гриши, Сони О., Бори, Лёвы, Игоря, Марка П., Авроры, Богдана, Кости, Матвея, Кристины, Маши, Алисы, Сони Ф., Артёма – самооценка является

адекватной, а у Игната, Миши Ч., Дани, Сони Ш., Ксюши самооценка неадекватно заниженная.

Методика «Какой у нас коллектив?» [2] заключается в том, чтобы определить степень удовлетворенности учащихся своим коллективом. Для получения результатов данной методики, я провела беседу с учителем данного класса. Со слов учителя адекватная самооценка у Дани, Насти, Любы, Ангелины, Вовы, Гриши, Сони О., Бори, Лёвы, Игоря, Марка П., Авроры, Богдана, Матвея, Кристины, Маши, Алисы, Сони Ф., Артёма, неадекватно заниженная самооценка у Игната, Миши Ч., Саши, Сони Ш., Ксюши, неадекватно завышенная самооценка у Миши В., Влада, Миланы, Алёны, Коли Ш., Марка З., Элины.

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод, что у большей части класса адекватная самооценка. К процессу формирования адекватной самооценки у остальных обучающихся и навыков самоконтроля необходимо привлекать и родителей учеников, чтобы были единые требования в школе и дома. На родительских собраниях и на индивидуальных консультациях проводятся беседы о способах формирования и значении самооценки и самоконтроля. Родители, которые принимают участие в формировании у своего ребёнка адекватной самооценки и навыков самоконтроля, впоследствии реально оценивают возможности и учебную деятельность своих детей. Опыт показывает, что при совместной работе учителя и родителей результаты получаются более высокие и поставленные цели достигаются быстрее.

Положение человека в группе может неоднократно меняться. Одним из существенных видов групп является коллектив- устойчивая во времени группа взаимодействующих людей, объединенных целями совместной деятельности и сложной динамикой формальных и неформальных взаимоотношений.

Выделяют три этапа формирования учебного коллектива.

На первом, организационном этапе, группа учащихся не представляет собой коллектив. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог. Он внимательно изучает каждого члена группы, его характер, особенности личности. В целом, первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т.е. активным приспособлением к учебному процессу, усвоением требований, норм, традиций учебного заведения.

Второй этап формирования и развития коллектива наступает, когда выявляется неформальный актив, то есть члены группы, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Этот этап характеризуется созданием системы межличностных и деловых отношений между членами коллектива. Педагогу для организации соответствующей коррекционной работы чрезвычайно важно знать, какова структура межличностных отношений в коллективе, а также на чем они основаны. В этой связи

большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявить скрытую от непосредственного наблюдения структуру межличностных взаимоотношений в группе, выявить лидеров и статусное положение всех остальных членов группы. Лидер - определяющая сила группы. Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним.

Третий этап развития коллектива характеризуется высоким уровне сплоченности – ценностно-ориентированного единства, близости взглядов, оценок, позиций членов группы по отношению к объектам наиболее значимым для группы в целом.

Комплексным показателем взаимоотношений в коллективе является его социально-психологический климат – совокупность отношений членов коллектива к условиям и характеру совместной деятельности. Для выявления структуры межличностных отношений в группе необходимо выявить, что показатели этих объектов характеризуют структуру межличностных отношений в данной, определенной группе.

Таким образом, хочется подвести итог о том, что связь самооценки с формированием коллектива в начальной школе является важной темой, поскольку именно в этот период дети начинают активно взаимодействовать друг с другом и формировать социальные связи. Вот несколько аспектов этой связи:

1. Формирование идентичности: в начальной школе дети начинают осознавать себя как личностей. Их самооценка влияет на то, как они воспринимают себя в группе, что, в свою очередь, влияет на их взаимодействие с одноклассниками.

2. Социальные навыки: дети с высокой самооценкой, как правило, более уверены в себе и легче устанавливают контакты с другими. Это может способствовать созданию дружеских отношений и поддержанию положительной атмосферы в классе.

3. Взаимодействие и сотрудничество: самооценка влияет на готовность детей работать в команде. Дети с низкой самооценкой могут испытывать страх перед критикой и избегать групповых заданий, что может затруднить формирование сплоченного коллектива.

4. Эмоциональный климат: коллектив с положительным эмоциональным климатом способствует повышению самооценки детей. Поддержка со стороны сверстников и учителей помогает детям чувствовать себя ценными членами группы.

5. Ролевые модели: учителя и старшие дети могут служить ролевыми моделями для младших школьников. Положительная самооценка взрослых и их поддержка могут помочь детям развивать уверенность в себе.

6. Конфликты и разрешение проблем: низкая самооценка может приводить к конфликтам, так как дети могут чувствовать себя

ущемленными или неуверенными. Работа над самооценкой может помочь детям лучше справляться с конфликтами и находить общий язык с одноклассниками.

7. Таким образом, работа над самооценкой детей в начальной школе имеет большое значение для формирования здорового и сплоченного коллектива. Важно создавать поддерживающую атмосферу, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 2009. 382 с.
2. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. М.: Просвещение, 1986. 208 с.
3. Морено Дж. Методика «Социометрия» / URL: https://sc5-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/3.2.4._Sotsiometriya.pdf (дата обращения 20.02.2025).
4. Щур В.Г. Методика «Лесенка» / URL: https://attestation-grigorieva-nfdou52.edumsko.ru/uploads/58300/58211/section/2004921/Metodika_Lesenka__SHCHur_V.G._.PDF (дата обращения 21.02.2025).

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К РАЗНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

А.Д. Захарова, V курс очной формы обучения
Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки
Профиль Начальное образование и иностранный язык (английский)
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На сегодняшний день, одном из актуальных вопросов в изучении школьной педагогики и психологии является формирование положительного отношения к обучению у младших подростков. Особенно эта тема актуальна для преподавания английского языка, так как успешность освоения материала во многом зависит от эмоционального отношения учащихся к процессу обучения и видам деятельности, предлагаемым на уроках.

В психологическом словаре под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского предлагается определение понятию «отношение личности». В нем указывается, что «Отношение личности – это индивидуально-целостная система субъективно - оценочных, сознательно-избирательных отношений личности к действительности <…> Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческий реакций на внешние воздействия. <…> Положительный или отрицательный опыт взаимодействия однозначно формирует соответствующую систему внутренних отношений личности.» [3, с. 258].

Это определение подчеркивает, что система отношений личности формируется на основе её внутренних оценок и избирательного восприятия

внешнего мира. Она играет ключевую роль в определении характера переживаний, особенностей восприятия реальности и поведенческих реакций на внешние стимулы. Важным аспектом является то, что положительный или отрицательный опыт взаимодействия с окружающей средой напрямую влияет на формирование внутренних отношений личности. Положительный опыт способствует позитивному восприятию действительности, эмоциональной устойчивости. В то же время отрицательный опыт может привести к формированию закрытой, негативно настроенной системы отношений, что выражается в склонности к критическому восприятию, защитным реакциям и эмоциональной напряженности.

Учителя и педагоги должны учитывать, что их подход к обучению и взаимодействию с учениками напрямую влияет на формирование системы отношений учащихся. Создание поддерживающей и мотивирующей атмосферы на уроках, использование методов, которые вызывают положительные эмоции и интерес, способствуют развитию гармоничной системы отношений личности, что, в свою очередь, положительно сказывается на учебной мотивации, эмоциональном состоянии и успеваемости учащихся.

Младший подростковый возраст (10–12 лет) является ключевым этапом в формировании личности, характеризующимся активным поиском собственной идентичности, ростом самостоятельности и критичности к учебному процессу [4]. В этот период отношение учащихся к различным видам деятельности на уроках английского языка может существенно повлиять на их вовлеченность в учебный процесс, успеваемость и долгосрочную мотивацию к изучению предмета.

В связи с актуальностью изучения темы отношения младших подростков к различным видам деятельности на уроках английского языка на базе МБОУ СОШ №34 г. Твери было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 10 учащихся 6-го класса.

Во время диагностики выявлялось отношение учащихся к урокам английского языка в системе предметов, изучаемых младшими подростками, а также отношение к различным видам деятельности, проводимых на уроках английского языка. Для этого использовались методики Н.В. Елфимовой «Лесенка уроков» [1] и О.А. Ореховой «Домики» [2].

Результаты диагностики по методике Н.В. Елфимовой «Лесенка уроков» показали, что урок английского языка занимает достаточно высокий уровень интереса и значимости среди учащихся. Большинство учеников (80%) оценили его выше 5 места, что свидетельствует о высокой мотивации и положительном отношении к предмету. При этом 20% учащихся поставили урок английского языка ниже 4 места, что может указывать на необходимость индивидуализации подхода к этой группе для

повышения их заинтересованности. Отсутствие оценок на последнее место подчеркивает, что английский язык не является наименее предпочтительным предметом для учащихся. Таким образом, можно сделать вывод о достаточно высокой популярности и важности урока английского языка в учебной программе.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике Н.В. Елфимовой «Лесенка уроков»

Имя Ф. Учащегося	Физическая культура	Технология	Английский язык	География	Обществознание	Русский язык	История	Математика
Екатерина Ш.	1	5	2	6	8	4	7	3
Артур М.	3	2	4	6	7	1	8	5
Сардарбек К.	1	3	2	8	5	6	7	4
Александр С.	1	2	3	4	7	5	8	6
Айлин М.	4	8	5	7	3	1	2	6
Софья М.	6	8	5	7	3	4	1	2
Дарья Х.	1	7	2	3	5	4	8	6
Ксения К.	7	8	4	5	1	3	2	6
Никита Б.	4	5	1	2	7	3	8	6
Валерия М.	7	2	1	5	6	4	8	3

В ходе проведения методики О.А. Ореховой, учащихся попросили оценить различные виды деятельности на уроке английского языка, среди которых были: грамматические упражнения, говорение, дидактические игры, диктант, написание письма и эссе, творческие задания, чтение, аудирование. По результатам диагностики, учащиеся были разделены на 3 группы:

1. Учащиеся, у которых большая часть видов деятельности ассоциировалась с положительными эмоциями – дружба, счастье, справедливость, доброта, восхищение.

2. Учащиеся, у которых большая часть видов деятельности ассоциировалась с различными отрицательными эмоциями - горе, обида, ссора, злоба, скука.

3. Учащиеся, у которых в равной степени различные виды деятельности ассоциируются и с положительными и с отрицательными эмоциями.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что учащиеся, ассоциирующие различные виды деятельности на уроках английского языка с положительными эмоциями составляют 60% от общего числа испытуемых, с отрицательными – 20% учащихся, и 20% в равной степени

ассоциируют различные виды деятельности на уроках английского языка и с положительными и с отрицательными эмоциями.

Также, в ходе исследования было выявлено, что наиболее предпочтительным видом деятельности на уроках английского языка являются творческие задания. 80% учащихся ассоциируют данный вид деятельности с положительными эмоциями. Самым нелюбимым видом деятельности на уроке является чтение. 50% учащихся ассоциируют его с негативными эмоциями.



Рис. 1. Соотношение учащихся по отношению к различным видам деятельности (по методике «Домики»)

Таким образом, проведенное исследование показало, что эмоциональное восприятие различных видов деятельности на уроках английского языка среди учащихся распределяется неравномерно. Большинство учеников ассоциируют эти виды деятельности с положительными эмоциями, что свидетельствует о преобладании позитивного отношения к предмету. Однако некоторые учащихся испытывают отрицательные эмоции, а еще сочетают как положительные, так и отрицательные эмоции, что указывает на необходимость более внимательного подхода к организации учебного процесса для этих групп.

Наиболее предпочтительным видом деятельности являются творческие задания. Это подчеркивает важность использования творческих методов в обучении для повышения мотивации и вовлеченности учеников. В то же время чтение вызывает негативные эмоции у половины учащихся. Это свидетельствует о необходимости пересмотра подходов к обучению чтению, чтобы снизить уровень негативных эмоций и повысить интерес к данному виду работы.

В целом, результаты проведенных методик имеют взаимосвязь. Ученики, поставившие урок английского языка на высокие позиции по методике «Лесенка уроков», показывают положительное отношение к различным видам деятельности по методике «Домики», а ученики, поставившие урок английского языка на средние позиции, показывают негативное или нейтральное отношение к различным видам деятельности на уроке английского языка.

Проведенное исследование, показывает, что, отношение к обучению на уроках английского меняется в зависимости от видов деятельности, воспроизводимых на уроке. Для более эффективного обучения необходимо активно внедрять творческие задания, которые вызывают наибольший интерес и положительные эмоции у учащихся, пересмотреть методы преподавания чтения, чтобы сделать этот вид деятельности менее стрессовым для учеников, учитывать индивидуальные эмоциональные реакции учащихся при планировании уроков, чтобы создать комфортную и мотивирующую учебную среду для всех учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 108, [1] с.

2. Орехова О.А. Методика «Домики»: диагностика эмоциональной сферы и прогноз адаптации ребенка: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, сор. 2020. 94, [1] с.: ил., табл.

3. Психология: словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494, [1] с.

4. Щербаков С.А. Возрастные особенности младших подростков // Индивидуальный формат педагогического роста: сборник материалов финального этапа педагогических чтений 2019 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. С. 376–383: [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41461417_29876687.pdf (Дата обращения: 25.02.2025г.).

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В 5 КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

С.Д. Коромыслова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01. Педагогическое образование
Профиль Изобразительное искусство
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Крылова М.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На уроках изобразительного искусства учитель использует методы и приемы обучения. Словесный метод – один из самых используемых на каждом уроке, однако, на уроках изобразительного искусства он неотъемлем от визуализации. Средства наглядности часто применяют для включения учащихся в беседу, развития познавательной деятельности, но на уроках изобразительного искусства, благодаря наглядному материалу можно формировать регулятивные УУД [1].

Уроки часто проводятся с использованием только одного типа наглядности, что формирует регулятивные УУД не в полной мере. Это может быть связано с тем, что многие учащиеся нуждаются в

индивидуальном подходе, который может быть выражен в личной записи в тетради, в раздаточном материале и так далее.

Рассмотрим основную классификацию средств наглядности по Иовлевой Е.А. (см. табл.1).

Таблица 1

Типы наглядного материала [2]

Наглядные материалы	
Демонстрационные	Индивидуальные
Рисунки, иллюстрации, педагогический рисунок	Учебники, тетради, книги
Слайды, видео, презентации, фото	Муляжи
Таблицы, плакаты, репродукции, схемы	Раздаточный материал
Динамические пособия	Карточки

Диагностика проводилась в 5 классе. В ходе исследования на уроках изобразительного искусства использовались следующие средства наглядности: презентации, фото, педагогический рисунок – демонстрационные; учебники, тетради, раздаточный материал-индивидуальные.

Также, исследование проводилось в три этапа: первый этап – проведение уроков изобразительного искусства, используя демонстрационный наглядный материал. Заполнение таблицы «Уровень сформированности регулятивных УУД» (см. табл. 2) и анализ работ учащихся; второй этап - проведение уроков, используя индивидуальные и демонстрационные средства наглядности. Заполнение таблицы и анализ работ; третий этап: подведение итогов, сравнивание результатов, формирование выводов.

Таблица 2

Уровень сформированности регулятивных УУД. Перечень вопросов для наблюдения по М. Ступницкой [3]

Баллы	Виды работ	ФИО
Получив задание:		
3	Планирует работу до ее начала	
2	Планирует действия в ходе работы	
1	Не составляет план	
Вопросы, уточняющие задание:		
4	Не нуждается в дополнительных пояснениях	
3	Задает до начала работы	
2	В ходе работы	
1	Не задает, хотя нуждается	
Выполняя задание:		
4	Точно придерживается плана	
3	Отступает от плана в деталях, сохраняя общую последовательность действий	
2	Начинает работу по плану, но в ходе работы грубо нарушает порядок действий	

1	Работает хаотично без плана	
Завершая задание:		
3	Обязательно добивается запланированного результата	
2	Не доводит работу до окончательного результата	
1	Довольствуется ошибочным результатом	
Закончив работу:		
4	Проверяет ее результат, находит и исправляет ошибки	
3	Результат не проверяет, т.к. довольствуется любым результатом	
2	Результат не проверяет, тк. Всегда убежден в его правильности	
1	Результат проверяет, но ошибок не видит	
Помощь в работе:		
4	Не нуждается	
3	Нуждается и принимает	
2	Нуждается, но не умеет пользоваться	
1	Нуждается, но не обращается	
Общий балл:		

Итоги подводятся подсчетом баллов, где их сумма показывает, к какой группе относится учащийся и как с ним работать. Итак, в процентном соотношении по сформированности регулятивных УУД, если проводить урок используя только демонстрационный тип наглядности, результаты следующие: 54% учащихся относятся к «сильной группе», оставшиеся 46%- «средняя группа». В качестве рекомендации учителю советуют оказывать учащемуся стимулирующую и организационную помощь, а также следует формировать более четкие представления об эталоне. Как раз последнее может конкретизировать наглядность индивидуального типа.

В результате второго этапа исследования, когда учитель начинает использовать на уроках не только демонстрационный, но и индивидуальный тип наглядного материала, результаты получились следующие: 28%- «средняя группа», 72% - «сильная группа».

То есть, результаты наблюдения, что использование разных типов наглядности на уроках изобразительного искусства положительно влияет на качество формирования регулятивных УУД. Параллельно с рассказом учителя и показом презентации, учащиеся могут записывать в тетрадь ключевые моменты темы урока, могут рассмотреть предметы, муляжи, найти дополнительную информацию в учебнике.

Для подтверждения достоверности данных наблюдения, был разработан ряд критериев оценки работ (рисунков) учащихся (см. табл. 3)

Таблица 3

Критерии оценивания работ учащихся

№	Критерии
1	Соблюдение цветовой гаммы
2	Включение основных элементов обговоренных на занятии (элементы росписи, предметы)
3	Работа построена композиционно правильно (2-3 предмета разной величины, которые могут заслонять друг друга, пересекаться; имеется горизонт, передний, средний и дальний план; работа занимает весь лист)

4	Аккуратность рисунка
5	Разнообразие; рисунок отличный от других работ
6	Рисунок похож на образец (основные элементы)

Когда учитель использует только демонстрационный материал, учащиеся выполняют работу, но часто допускают ошибки (несоблюдение второго критерия), также разнообразие работ очень низкое, распространено срисовывание друг у друга. Когда учитель использует муляжи, у учащегося есть возможность посмотреть предметы со всех сторон, увидеть всю теорию на практике. Также, когда учащиеся записывают в тетрадь основные положения и когда они ориентируются на примеры из учебника, работы получаются уникальные, используется правильная роспись или использование предметов в работе, работа выполняется аккуратней и в итоге, рисунок соответствует образцу.

Таким образом, наглядность имеет прямое влияние на формирование регулятивных УУД. Важно использовать разные типы наглядности в течение одного урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горшкова О.А. роль наглядного пособия в системе художественно-эстетического образования учащихся: [Электронный ресурс]/ URL: https://dshil.hmansy.muzkult.ru/media/2019/07/31/1263821799/Rol_naglyadnogo_posobiya.pdf(дата обращения: 15.04.2024)

2. Иовлева Е.А. Эффективность использования нетрадиционного наглядного материала на уроках изобразительного искусства по теме «Дымковская игрушка» // Концепт. 2015. №18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-netraditsionnogo-naglyadnogo-materiala-na-urokah-izobrazitelnogo-iskusstva-po-teme-dymkovskaya-igrushka(дата обращения: 15.04.2024)

3. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированностиобщеучебных умений и навыков школьников // «Школьный психолог».2006. №07.URL: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200600712 (20.02.2025)

4. Шаропова С.Ж., Камолова Н.Б. Особенности использования наглядных пособий на уроках русского языка в школе // Вестник магистратуры. 2020. №2-6 (101). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-naglyadnyh-posobiy-na-urokah-russkogo-yazyka-v-shkole (дата обращения: 19.11.2024)

СПОСОБЫ ДИАГНОСТИКИ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Д.Р. Минаева, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.01. Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Крылова М.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность выбранной темы обусловлена несколькими причинами:

– влияние на отношение с окружающими, так как низкая самооценка приводит к застенчивости, нерешительности, чувству неуверенности в коллективе;

– влияние на учебную мотивацию, обучающиеся с низкой самооценкой избегают сложных задач, отказываются от участия в школьных мероприятиях, что негативно сказывается на успеваемости.

Самооценка – это оценка самого себя и своих возможностей, она тесно связана с межличностными отношениями, ведь мы общаемся с другими людьми, воспринимаем их мнение и реагируем на критику.

Данное понятие можно встретить во множестве исследований, представленных в работах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Р. Бернса, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других. Ученые считают самооценку важной личностной характеристикой, влияющей на поведение и взаимоотношения человека, а также отмечают, что она формируется постепенно и под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Как отмечают А.В. Захарова и Б.Ю. Худобина существует три уровня самооценки: завышенная, адекватная, заниженная [1].

Завышенная самооценка характеризуется тем, что человек переоценивает свои возможности и считает себя лучше других. Проявляется в чрезмерной уверенности в себе.

Адекватная самооценка характеризуется тем, что человек объективно оценивает свои возможности, при этом не возвышает себя, но и не принижает.

Заниженная самооценка характеризуется тем, что человек недооценивает свои возможности, считает себя хуже других. Проявляется в неуверенности в себе и зависимости от критики людей.

Существует множество методик по изучению самооценки, выделим самые часто используемые: методика «Лесенка» (В.Г. Щур), Методика «Какой Я?» (Р.С. Немов), методика Дембо – Рубинштейн, методика анализа самооценки С.А. Будасси.

Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) используется с целью выявления уровня развития самооценки. Имеет два варианта проведения: групповое и индивидуальное. Преимущество в групповом проведении заключается в том, что учителю можно более быстро выявить уровень самооценки младших школьников, при индивидуальном же можно узнать причину, которая формирует ту или иную самооценку.

Ход работы: учащимся раздается лист, где изображена лестница, учащимся предлагается поставить себя на ту ступень, которой он соответствует, начиная от самой низкой, заканчивая высокой. Узнать результат можно с помощью данных показателей:

– ступенька 1 (самая высокая)- показатель завышенной самооценки;
– ступенька 2,3- показатель адекватной самооценки;
– ступенька 4- показатель заниженной самооценки;
– ступенька 5,6- показатель низкой самооценки.

При результатах тестирования было выявлено, что у младших школьников чаще всего доминируют средние значения самооценки,

указывающие на уверенность в себе и адекватную самооценку. Возраст учащихся, участвующих в методике – от 6 до 10 лет [2].

Методика «Какой Я?» (Р.С. Немов) используется с целью выявления уровня самооценки. Преимущество данной методики заключается в индивидуальной работе с каждым из учащихся. Предназначена для учащихся с 1-го по 5-й классов.

Ход работы: учащимся предлагают заполнить перечень личностных качеств (доброта, аккуратность, вежливость, внимательность, честность и т.д.). За определенный ответ ставятся следующие баллы:

– «да» 1 балл;
– «нет» 0 баллов;
– «не знаю» или же «иногда» 0,5 баллов.

Чтобы тестирование показало точные показатели учащиеся должны быть сконцентрированы на задаче и быть в этом заинтересованы. Примечание в данной методике: опрос рекомендуется проводить в устной форме до 9 лет. С помощью общей суммы баллов можно определить самооценку обучающихся:

– «10 баллов» – очень высокий уровень;
– «8-9 баллов» – высокий уровень;
– «4-7 баллов» – средний уровень;
– «2-3 балла» – низкий уровень;
– «0-1 балл» – очень низкий уровень.

Методика Дембо – Рубинштейн используется с целью выявления уровня самооценки. Исследование проводится педагогом по отношению к младшим школьникам в возрасте от 6 до 10 лет. Изначально замысел был взят у Т. Дембо и целью было выявить представление о счастье. Позже его дополнила в 2004 году С.Я. Рубинштейн и данная методика стала использоваться значительно шире, а именно для выявления уровня самооценки.

Ход работы: учащимся предлагается отметить любыми знаками уровень развития некоторых качеств (здоровье, ум, характер и т.д.) и уровень притязаний (эти же качества, но только уровень которых удовлетворял бы их). Преимущество данной методики заключается в том, что за счет техники «выбор ценностей» можно добавлять шкалы, которые хочет учащийся. К положительной стороне данного исследования также можно отнести простоту в применении и легкой интерпретации. Недостаток же заключается в трудности оценки самого себя. Из результатов можно выявить следующие результаты:

– «от 0 до 40 мм» – низкая самооценка;
– «от 40 до 80 мм» – средняя самооценка;
– «от 80 до 120 мм» – высокая самооценка [3].

Методика анализа самооценки С.А. Будасси используется с целью выявления уровень самооценки. Данное исследование разработано для детей от 7 до 16 лет. Тест используется по сей день не только в России, но и в других странах. Преимуществом теста С.А. Будасси является то, что можно узнать уровень самооценки и вовремя на основе этих знаний скорректировать поведение учащихся.

Ход работы: учащимся дается список свойств личности (их 48). Необходимо выбрать 20, которые в наибольшей степени характеризуют идеальную личность в представлении обучающихся, далее нужно построить эталонный ряд по инструкции. Для того, чтобы выявить уровень самооценки необходимо посчитать результат по определенной формуле, которая будет дана педагогу, из этого могут следовать результаты:

– результат не менее 0,37 и не более +0,37 указывает на неадекватное представление человека о своих идеальных качествах;

– результат от 0,38 до +1 говорит об адекватной самооценке;

– результат от -0,38 до -1 указывает на заниженную самооценку. [4]

Стоить отметить, что все перечисленные выше диагностические методы не дают точные и достоверные результаты, так как учащиеся не всегда могут объективно оценивать себя и давать оценку какому-либо действию. В этом случае важно результаты проведенной диагностики уточнять результатами наблюдения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

5. Будасси С.А. Методика исследования самооценки // Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 138–143.

6. Мугаллимова Н.Н., Кожанов В.В., Чапурин М.Н. Развитие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка в процессе обучения в школе// «Проблемы современного педагогического образования». 2022 г. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnogo-i-emotsionalnogo-komponentov-samootsenki-rebenka-v-protsesse-obucheniya-v-shkole/viewer

7. Сергеева М.А., Кубекова А.С. Взаимосвязь самооценки первоклассников с оценкой их личности педагогом и одноклассниками //Мир науки. Педагогика и психология, 2020 год. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootsenki-pervoklassnikov-s-otsenkoy-ih-lichnosti-pedagogom-i-odnoklassnikami/viewer?ysclid=m7drqo45ll353438214

8. Сидоров К.Р. Методика Дембо-Рубинштейн и ее модификация // Вестник Удмуртского университета. 2013. №1. С. 40–42.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А.С. Мурастова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В основе Федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся [5].

Организация работы в данном направлении способствует формированию у обучающихся умения анализировать, систематизировать, обобщать учебно-познавательный материал. Проектная деятельность формирует у обучающихся младших классов умение работать в паре, команде, ставить проблему, а также коммуникативные способности. Вышеизложенные факты обуславливают актуальность выбранной нами темы исследования: «Формирование познавательных УУД у младших школьников».

Познавательные универсальные учебные действия (УУД) по ФГОС НОО– это фундаментальная основа умения учиться, способность учащегося к активной познавательной деятельности, познанию окружающей действительности, саморазвитию и самосовершенствованию [5].

Проанализировав критерии сформированности познавательных УУД у младших школьников, выделенные К.Ж. Ажибековым, мы пришли к выводу о том, что в своем исследовании мы будем диагностировать и формировать следующие умения: способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах; умение определять последовательность событий [1, с.137].

Рассмотрев педагогические средства, описанные К.А. Колесниковой, мы пришли к выводу, что для формирования познавательных УУД целесообразно использовать проектную деятельность. Проектная деятельность – это познавательная, учебная, исследовательская и творческая деятельность, в результате которой появляется решение задачи, которое представлено в виде проекта [4, с. 19].

Л.А. Баденко отмечает, что проектная деятельность направлена на формирование познавательных УУД, в частности: способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах; умение определять последовательность событий [2, с. 15].

Г.Б. Голуб в структуре проекта выделяет следующие компоненты: цели проекта и результаты, которых нужно достичь; бюджет проекта и график финансирования; команда проекта и матрица распределения

ответственности между исполнителями; задачи проекта и график их выполнения; матрица рисков проекта и план их минимизации. Результаты проекта – это изменения, которые происходят в результате ваших действий. Как правило, они связаны с усовершенствованием продукта или услуги [3, с. 103].

Для выявления уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий, обучающихся в начальной школе, нами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ № 1 г. Твери. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 «Б» класса в составе 20 человек.

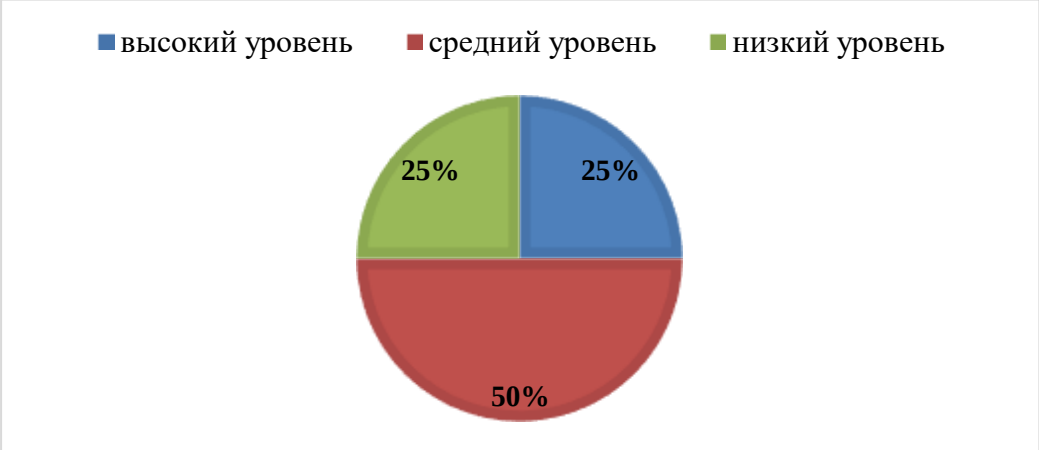


Рис. 1. Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой на констатирующем этапе исследования

Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой показали, что низкий уровень был выявлен у пяти обучающихся (25%); средний уровень способности к классификации и анализу был выявлен у 10 человек (50%); высокий уровень был установлен у пяти обучающихся (25%) (рис. 1).

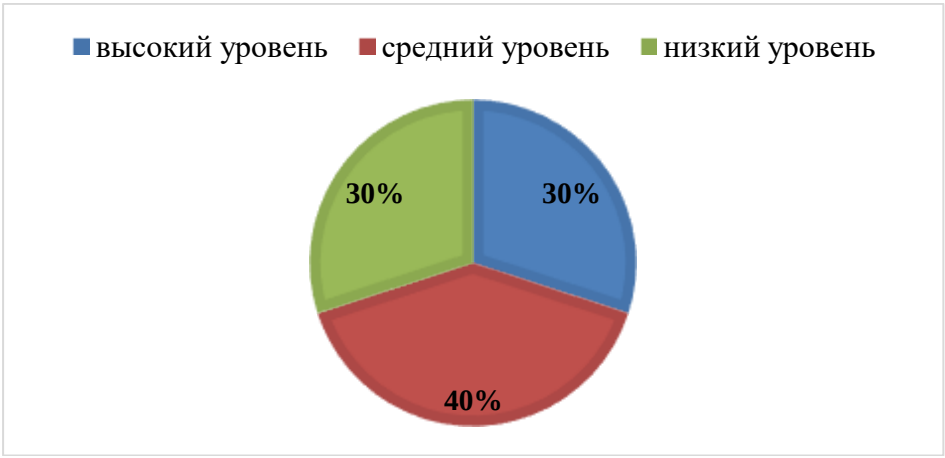


Рис. 2. Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова на констатирующем этапе исследования

Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова показали, что у шестерых обучающихся (30%) – высокий уровень интеллектуальных процессов; у восьми детей был выявлен средний уровень развития интеллектуальных процессов (40%); у шестерых детей (30%) обнаружен низкий уровень развития интеллектуальных процессов. Например, Соня К., Алеся М. и Оля К. практически не смогли дать правильные и разумные ответы по смыслу, путались в ответах (рис. 2).

Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейн показали, что высокий уровень был установлен у шести обучающихся (30%); средний уровень развития способности к логическому мышлению и обобщению выявлен у восьми человек (50%); низкий уровень установлен у шести обучающихся (30%) (рис. 3).

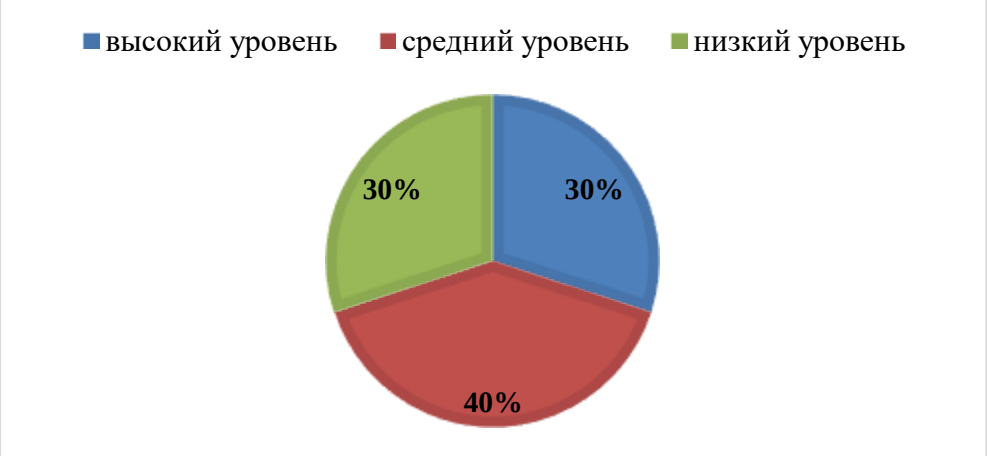


Рис. 3. Результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейн на констатирующем этапе исследования

По итогам диагностики на констатирующем этапе исследования мы сделали вывод, что у большого количества детей познавательные универсальные учебные действия сформированы в недостаточной степени, а именно: слабо развита способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; обучающиеся в недостаточной степени определяют понятия, выясняют причины, выявление сходства и различий в объектах; умение определять последовательность событий. Следовательно, мы пришли к выводу о необходимости разработки программы по повышению уровня познавательных УУД.

Нами была разработана программа занятий по предметам: «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Технология», целью которой было повысить уровень познавательных УУД с помощью проектной деятельности обучающихся начальной школы. Было проведено 20 уроков. Для формирования познавательных УУД были

использованы такие проекты, как: индивидуальные, фронтальные, парные и групповая. На всех этапах урока у детей развиваются способности к классификации, обобщению, синтезу, сравнения, установление причинно-следственных связей, установление аналогий – все эти виды мыслительной деятельности приводят к формированию познавательных УУД. На каждый критерий познавательных УУД были проведены упражнения в соответствии с программой УМК «Школа России» по русскому языку, литературному чтению, окружающему миру, математике и технологии.

Для формирования познавательных УУД у младших школьников на уроке через проектную деятельность нами были использованы следующие этапы:

I. Этап – погружение в проект.

II. Этап – планирование действий по решению проблемы.

Педагог поделил детей на пары по гендерному принципу: мальчик и девочка. Затем,

III. Этап – поиск информации (исследовательская работа учащихся).

IV. Этап – создание продукта проекта (результат работы над проектом, выход проекта).

V. Этап презентации продукта проекта.

Мы пришли к выводу, что, если учитель в начальной школе на уроках будет использовать проектную деятельность, то у обучающихся повысятся такие познавательные УУД, как: способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах; умение определять последовательность событий.

На контрольном этапе исследования мы провели повторную диагностику сформированности познавательных УУД с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

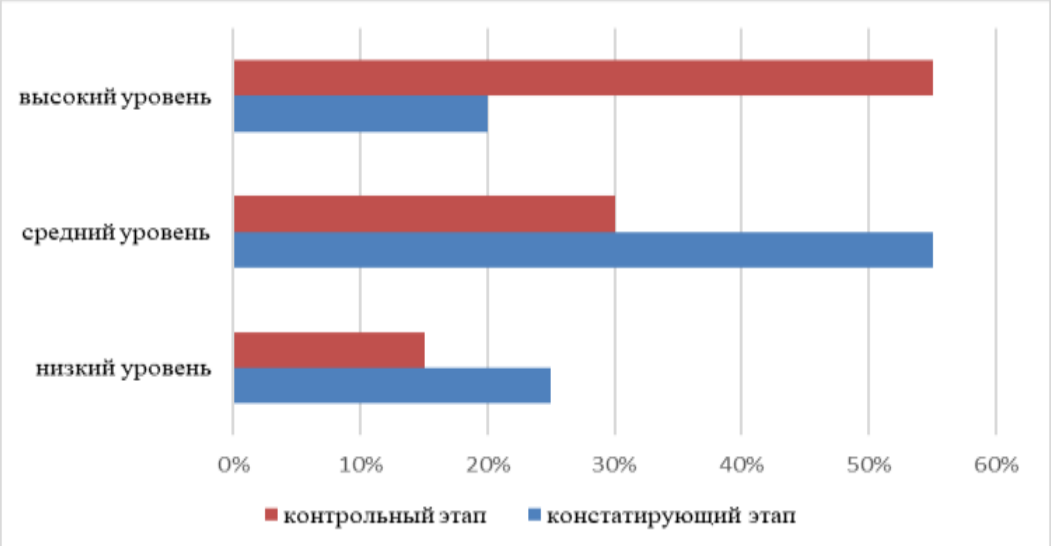


Рис. 4. Сравнительные результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по трем методикам на констатирующем и контрольном этапах исследования

Сравнительные результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой на констатирующем и контрольном этапах исследования показали, что на 10% снизилось число детей с низким уровнем познавательных УУД. На 20% снизилось число детей со средним уровнем познавательных УУД. На 30 % увеличилось число детей с высоким уровнем познавательных УУД.

Сравнительные результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова на контрольном этапе исследования показали, что на 20% снизилось число детей с низким уровнем сформированнности познавательных УУД. Также, на 5% снизилось число детей со средним уровнем сформированнности познавательных УУД. На 25% увеличилось число детей с высоким уровнем сформированнности познавательных УУД.

Сравнительные результаты диагностики сформированности познавательных УУД у младших школьников по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейн на констатирующем и контрольном этапах исследования показали, что на 15% снизилось число детей с низким уровнем сформированности познавательных УУД. Также, на 15% увеличилось число детей с высоким уровнем сформированности познавательных УУД.

Таким образом, по итогам диагностики на контрольном этапе исследования мы сделали вывод, что у детей наблюдается положительная динамика в сформированности познавательных универсальных учебных действий, а именно: способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; определение понятий, выяснении причин, выявлении сходств и различий в объектах; умение определять последовательность событий.

Следовательно, мы пришли к выводу: если учитель в начальной школе на уроках будет использовать проектную деятельность, то у обучающихся повысятся такие познавательные УУД, как: способность к классификации и анализу, выбор основания и критериев для сравнения, классификации объектов; определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах; умение определять последовательность событий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажибеков К.Ж. Особенности формирования познавательной активности у детей школьного возраста / К.Ж. Ажибеков, Г.О. Жетписбаева, А.Т. Агабекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2021. № 3-1. С. 136–138.

2. Баденко Л.А. Педагогические условия общекультурного становления младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2019. 22 с.

3. Голуб Г.Б. Основы проектной деятельности школьника. Методические рекомендации. М.: Федоров, 2021. С.102–104.

4. Колесников К.А. Журнал проектной деятельности школьника. Киров, 2021. 48 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 2 августа 2021 года URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/]. Дата обращения: 05.02.2025

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ПРОБЛЕМ ЛЕВОРУКОГО УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

А.Р. Порошина, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема леворукости является одной из самых серьёзных проблем в психологии и педагогике. На данный момент нет ни одного класса, где не обучалось бы хотя бы одного леворукого ребенка. Леворукость – это индивидуальная, зачастую врожденная, особенность устройство мозга.

При воспитании и обучении ребенка необходимо учитывать все особенности эмоционального состояния, создавать благоприятные условия для развития ребенка. Учет психологических особенностей леворуких детей при организации образовательного процесса может способствовать повышению их успеваемости и адаптации в школе. Это связано с тем, что леворукие дети имеют специфические когнитивные, социально-эмоциональные и физические особенности, которые могут влиять на их обучение. Об этом нам рассказывает Е.И. Николаев [4].

Основными характеристиками леворуких является то, что у них встречается отсутствие или нарушение пропорций формирования речи, эмоций и представлений о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях. От того, что у леворуких нарушено или недостаточно развито зрительно-пространственное восприятие, зрительная память и зрительно-моторная координация, это может привести к возникновению препятствий в обучение, таких как:

- дети испытывают проблемы при восприятии и запоминании сложных конфигураций букв при чтении, поэтому у них медленная скорость чтения;

- из-за нарушенного формирования зрительного образа букв и цифр у леворуких детей нарушается соотношение элементов, они путают сходные буквы, цифры, могут, писать лишние элементы или не дописывать элементы букв и цифр;

- также, дети испытывают сложности при выделении различий у схожих по форме геометрических фигур, например, круг и овал, квадрат и ромб, ромб и прямоугольник;

- могут проявляться сложности при копировании, проблемы могут проявляться и при списывании, т.к. этот определенный вид работы

предполагает одновременное решение нескольких задач. Например, необходимость распределения внимания между поиском нужного элемента текста, заданного для списывания, для которого требуется быстрая и точная пространственная ориентировка, а также выстраивание ряда этих объектов на своем месте, т.е. требуется быстрая, точная и четкая микроориентировка, для которой леворуким требуется больше времени, что довольно часто сочетается с увеличением количества ошибок;

- все леворукие дети испытывают затруднения при формировании устойчивого почерка, как правило, у них неровные штрихи, большие, растянутые и разно наклонные буквы. Так Безруких М. М. рассуждает в своей книге «Проблемные дети» [1].

Учитывая все особенности, можно подобрать альтернативные варианты и способы организации учебной деятельности леворуких детей.

В первую очередь нужно обращать внимание на посадку детей, как у них наклонена тетрадь, как держат ручку, правильно ли падает свет и так далее. Для работы с леворукими детьми требуется особая организация образовательного пространства в классе.

В классе рекомендуется сажать их у окна, слева за партой. При такой посадке ребенку не будет мешать сосед, который пишет правой рукой и также это поможет избежать толчков локтями при письме. Вдобавок, это будет содействовать тому, чтобы леворукого ребенка не задевали проходящие возле парты одноклассники. Для лучшей освещенности свет лампы должен падать с правой стороны.

При письме ребенок должен сам выбрать для себя вариант начертания букв, который ему удобен. Категорически нельзя требовать от леворукого ребенка безотрывного письма. Им тяжело координировать одновременное передвижение руки вдоль строки и сложную траекторию движений при выполнении каждой буквы при безотрывном письме. Безруких В. В. так повествует в своей книге «Если ваш ребенок – левша» [2].

С самого начала должны быть созданы условия, благодаря которым леворукий ребенок не будет чувствовать неловкости и неуверенности. Чтобы он сам выбрал для себя тот вариант, при котором ему комфортнее всего, который в итоге соответствует его способностям и возможностям.

Леворукие отличаются особой переработкой информации, для них характерна поэлементная работа с материалом, т.е. любой материал следует раскладывать «по полочкам», основываясь на этом, строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала.

При обучении и воспитании леворуких следует помнить об особенностях их эмоционального статуса. Учителю необходимо строить общение с ребенком так, чтобы не было акцента на то, что он отличается от

других тем, что пишет другой рукой и благодаря этому создавать благоприятные условия для проявления и развития индивидуальности ребенка. Отличаясь ранимостью, чувствительностью, хорошим пониманием социальных норм и в тоже время, испытывая присуще леворуким затруднения, ребенок чрезвычайно нуждается в поддержки и принятии. Главной задачей взрослого является развитие в ребенке чувства оптимизма, уверенности в себе, самоценности, активного отношения к жизни. Не стоит забывать о повышенной энергоемкости протекания психических процессов у леворуких детей, что приводит к быстрой утомляемости и истощаемости нервной системы, исходя из этого, стоит придерживаться установленного режима дня и строго следить затем, чтобы ребенок не переутомлялся [4].

Главную роль при организации обучения приобретает индивидуализация обучения, т.е. учителю важно ориентироваться на индивидуально-психологические особенности такого ученика. Леворуких детей следует вовлекать во внеклассные и школьные мероприятия, они должны общаться со сверстниками, посещать различные секции. Леворукость ни в коем случае не должна быть препятствием для социальной адаптации ребенка.

Исходя из проблем, рассмотрим рекомендации для учителей и родителей по организации образовательного процесса с учетом психологических особенностей леворуких детей. Мы выяснили, что у леворуких детей, недостаточная сформированность концентрации и устойчивости внимания. Небольшой объем долговременной и кратковременной памяти и неравномерно сформированное мышление. Значит, в работе с этими детьми педагогам обращать внимания на усиление долговременной памяти, работать над усилением концентрации, устойчивости и переключаемости внимания, а также над уровнем мышления. Этого можно добиться с помощью:

-использования пошаговой подачи материала;

-обучение должно проходить ярко и запоминающиеся для детей;

- леворукие обладают повышенной эмоциональностью в понимании своих успехов и неудач. Это требует более чуткого и внимательного отношения педагогов при оценивании деятельности леворуких школьников;

- с целью снижения быстрой утомляемости леворуких детей эффективным является поочередное включение в разнообразную деятельность. Например, использование учителем наглядных пособий, звукозаписей и видеозаписей, проводить игры и квесты на уроках для подачи нового материала и т.п.

- с целью снижения отвлекаемости левшей – не сажать рядом с непоседливым, подвижным, легко возбудимым одноклассником;

- необходимо поддерживать постоянную обратную связь с ребенком. Левша не может что-то изучать не понимая. Он усваивает материал строго

по этапам, и пропуск или недопонимание чего-то приводит к потере нити рассуждения [5].

Мы рассмотрели проблемы, возникающие при обучении у детей, в чем у левшей трудности проявляются при выполнении практической деятельности и рассмотрели рекомендации по организации учебной деятельности для леворуких учеников. Для педагогики и психологии проблема леворукости до сих пор остается одной из самых серьезных проблем. При обучении леворуких детей от учителя требуется понимание и терпение. Каждый леворукий ребенок имеет свои трудности, и для каждого необходимо применять индивидуальный метод коррекции в зависимости от состояния нервной системы ребенка [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М. Проблемные дети. М.: ГИТИС, 2010. 214 с
2. Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок – левша. М.: Ювента, 2010. 267 с.
3. Безруких М.М.: Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург: АРГ ЛТД, 1998 320 с.
4. Николаева Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение коррекция: учебно-методическое пособие. Санкт Петербург. Детство-Пресс, 2005. 127 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Рыканова Т.А., II курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Крылова М.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В отечественной и зарубежной психологии последние пять лет остро стоят проблемы детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в социальной и школьной сферах. Такие авторы как Кучма В.Р., Монина Г.Б., Лютова Е.К., Чутко Л.С. и другие рассматривали данный синдром в своих исследованиях. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – не новое заболевание, ещё в 19 веке появились первые описания чрезвычайно активного ребенка. Детальное изучение данного заболевания медиками началось в 20 веке. Рассматривая статистику за 2017 около 2.2% людей по всему миру страдают синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, в России на 2021 год на 100.000 человек в среднем приходиться 1121.43 человек, при несложных подсчётах, можно увидеть, что каждый девяностый человек страдает СДВГ. Поэтому вопрос изучения данного заболевания медиками, педагогами и родителями в настоящие дни стоит остро, ведь не каждый активный, непоседливый и невнимательный ребёнок страдает синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – сложное расстройство, название которого состоит из двух частей и отталкивается от симптоматики: дефицит внимания - неспособность удерживать внимание на чем-либо, что необходимо усвоить в течение определенного отрезка времени. Гиперактивность – чрезмерная активность, слабый контроль побуждений, отмечает А.Л. Сиротюк [5].

Точные причины СДВГ ещё неизвестны, на сегодняшний день чаще выделяют такие как: генетические механизмы, неврологические, повреждение ЦНС (центральной нервной системы) во время беременности, повреждение ЦНС во время родов, внутрисемейные, а также экологические (воздействие токсинов при беременности). Возможно воздействие сразу нескольких факторов.

Выделяют две группы симптомов при СДВГ: симптом невнимательности и симптом гиперактивности-импульсивности, исходя из которых выделяют три типа:

1) с преобладанием невнимательности: характерно выраженно проявление невнимательности и несущественны проявления гиперактивности. Дети с данным типом внешне выглядят заторможенно, сонливо, апатично, они медленнее сверстников воспринимают и запоминают информацию. Данный тип более характерен для лиц женского пола;

2) с преобладанием импульсивности и гиперактивности: доминируют симптомы нарушения контроля поведения. Характерны нетерпение, нецеленаправленная двигательная активность, необдуманность поступков, трудности при выполнении однообразной работы, вспыльчивость, раздражительность, оппозиционность. Дети данного типа успешно справляются со школьной программой в рамках индивидуального обучения, но испытывают значительные трудности в условиях обычной школы, при этом проблемы с успеваемостью носят дисциплинарный характер;

3) комбинированный: характеризуется одинаковой степенью гиперактивности и невнимательности, но степень импульсивности меньше, чем в типе с преобладанием импульсивности и гиперактивности.

Согласно DSM-IV у детей в возрасте 5–14 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью тип с преобладанием невнимательности составляет 15,6%, с преобладанием импульсивности и гиперактивности-25,3%, комбинированный тип – 59,1%. [6].

В наши дни многие родители говорят, что их ребёнок страдает синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Последние годы тенденция ставить своим детям диагноз возрастает, часто можно услышать фразу: «Он просто гиперактивный», но родители так говорят часто в простых бытовых ситуациях, например, когда ребенок прерывает беседувзрослых, обращая внимание на то, чему он научился или если

ребёнку нужно задать интересующий в данный момент вопрос, привлекая внимание к себе, указывает Т.К. Калашникова [1].

Но не каждый активный ребёнок страдает СДВГ. Для точной диагностики заболевания официальному представителю ребёнка следует обратиться к врачу по специальности психотерапевт или невролог, только данные специалисты имеют право ставить диагноз СДВГ.

Не только родители сталкиваются с проблемой гиперактивности детей. Педагогам, которые не знают, как работать с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, также тяжело организовать рабочий процесс с таким ребенком, также тяжело самому ребёнку и окружающей его группе детей. Проблемы во время процесса обучения можно разделить на те же категории, что упомянуты выше (с преобладанием гиперактивности и импульсивности, с преобладанием невнимательности и комбинированный):

1) СДВГ с преобладанием невнимательности. Составляет 15,6% детей в возрасте от 5 до 14 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Проблемы, которые могут возникнуть во время учебного процесса: ребёнок при выполнении задания не может выполнить его без ошибок, так как не может сосредоточиться на деталях; не может доводить начатую работу до конца, отвлекается на посторонние объекты; неспособен вслушиваться в обращенную речь; не может организовать свою деятельность и отказывается от работы, где требуется усидчивость; в повседневной и учебной деятельности забывает или теряет нужные предметы (ключи, пишущие принадлежности, сменную обувь и т.д.) на постоянной основе; отвлекается на посторонние стимулы при работе, которая ему не интересна. Необходимо отметить, невнимательность не указывает на наличие СДВГ, возможно она связана с обыкновенным отсутствием интереса к определенному виду деятельности. Если у ребёнка сохраняется внимание при определенных видах деятельности и повышенной двигательной активности, то синдром можно поставить под сомнение, невнимательность при выполнении других задач может относится к вопросам мотивационной сферы.

2) СДВГ с преобладанием импульсивности и гиперактивности. Составляет около 25,3% детей младшего и среднего школьного возраста по исследованиям Л.С. Чутко. Проблемы, которые могут возникнуть во время учебного процесса: ребёнок суетлив, при выполнении заданий не может сидеть спокойно, он хочет сорваться с места и заняться своим более интересными делами, не в силах контролировать данный порыв; также в данном типе ребенок не может играть в спокойные, тихие игры или отдыхать, ему всегда нужно заниматься чем-то активным (бегать, кричать, прыгать и т.п); бесцельная активность вне игр и заданий; не дослушивает вопрос, сразу дает ответ, причем зачастую неверный ;нетерпелив, например, не может дождаться своей очереди [4].

3) комбинированный (сочетательный) тип. Встречается чаще всех остальных типов и составляет 59,1% всех случаев синдрома дефицита внимания и гиперактивности и считается самой тяжелой. Степень гиперактивности и невнимательности выражена одинаково, меньше выражена импульсивность. Симптоматика отмечается из 1 и 2 группы.

Характерным признаком гиперактивности также стоит отметить гиперчувствительность. Ребенок младшего школьного возраста тонко чувствует отношение окружающих к себе. В поведении это может проявляться привлечением внимания к тому, что он говорит или делает, ему важно быть в центре внимания в классе, группе, семье. Зачастую ребёнок с СДВГ раздражается и проявляет агрессию, когда ему не оказывают, по его мнению, должного внимания, отмечает Т.К. Калашникова [1].

У детей с СДВГ отмечается достаточно высокий интеллект, но проявления выше способствуют школьной дезадаптации (неприспособленность ребенка к школьной жизни, приводящая к психологическим и физическим проблемам) и низкой успеваемости по учебным предметам. Также в младшем школьном возрасте можно увидеть трудности в чтении и письме, могут фиксироваться признаки расстройств социального поведения, проявляющиеся в агрессивности и лживости [3].

Как отмечает специалист по работе с гиперактивными детьми доктор медицинских наук, профессор Ю.С. Шевченко, «ни одна таблетка не может научить человека, как надо себя вести. Неадекватное же поведение, возникшее в детстве, способно зафиксироваться и привычно воспроизводиться» [7]. На помощь ребёнку с СДВГ приходят педагоги, психологи и родители, совместными усилиями они могут помочь и научить ребёнка эффективным способам общения со сверстниками и взрослыми, а также решить проблему с академической неуспеваемостью.

Как говорилось выше, ребёнок с СДВГ может осложнять жизнь всего коллектива, конечно, для решения учебных трудностей педагогу необходимо установить контакт с учеником с синдромом, эффективность работы учителя во многом зависит от выбранной стратегии воспитания. Для обучения и воспитания ребёнка с СДВГ после проведения диагностики и обнаружении симптомов педагогу необходимо анализировать конкретные ситуации, характерные для тех или иных случаев, и опираясь на это выработать индивидуальную линию поведения. Это один из самых ответственных шагов при работе с детьми с синдромом, так как если выбрать неверную стратегию, положение ребёнка в коллективе сверстников может ухудшится, тогда у ребёнка может возникнуть тревожность и низкая самооценка, что негативно скажется на процесс воспитания.

Существует много различных приемов и подходов к гиперактивному ребёнку, которые помогут ему справится с учебными трудностями, вот некоторые из них: во время урока гиперактивный ребёнок физически не может внимательно слушать учителя, спокойно сидеть и сдерживать свои

импульсы, поэтому во время выполнения заданий учителю не стоит обращать внимания на ерзанье, ведь получив замечание ребёнок сосредоточится на поведении, а на выполнении задания уже нет.

В данной ситуации можно применять метод поощрения - хвалить ребёнка только за хорошее поведение, тренируя навык усидчивости. Также учителю необходимо помнить, что продуктивное время для учёбы ребёнка с СДВГ- первая половина дня, в начале каждого урока, а не в конце. Также нагрузка на ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью должна соответствовать его возможностям.

Педагогу стоит разделять урок на периоды, между которыми играть с детьми или проводить физкультминутки, гимнастики для глаз и пальцев, так как гиперактивный ребёнок не в состоянии удерживать внимание академический час. В начале работы с гиперактивным ребёнком стоит понизить требования к аккуратности выполнения задания, так как ему трудно одновременно выполнять задание и следить за аккуратностью его выполнения.

Также интересной стратегией в работе с гиперактивными детьми является драматичное, экспрессивное, театральное поведение учителя, необычность поведения педагога меняет психологический настрой ребёнка и помогает ему переключить внимание на тему урока.

Ещё один интересный прием – использование стенда с правилами поведения, очередностью выполнения заданий и распорядком дня не только текстового формата, но и с использованием символов и рисунков, при нарушении обращать внимание гиперактивного ребёнка на стенд; для выполнения заданий по правилам можно также просить читать задания именно гиперактивного ребёнка, попросить рассказать сверстникам, как и что следует делать [2].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью имеют учебные трудности и трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Совместной работой педагога, родителей и психолога можно минимизировать данные трудности. Для успешной работы с гиперактивным ребёнком необходим индивидуальный подход и сотрудничество педагога и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калашникова Т.К. Мнение практика. Гиперактивность детей как миф нашего времени. Психологическая газета. 2019 21 января. URL: https://www.psy.su/feed/7229/

2. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутистичными детьми. СПб.: Издательство «Речь», 2007 с. 16–22.

3. Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография.СПб.: Речь, 2007. 186 с.

4. Романцова Е.Б., Бабцева А.Ф., Молчанова И.Н., Фомина А.Г., Чупак Э.Л., Шанова О.В., Арутюнян К.А., Бойченко Т.Е. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: учебное пособие. Благовещенск, 2009. 21 с.

5. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2002.

6. Чутко Л.С., Сурушкина С.Ю., Анисимова Т.И., Айтбеков К.А. Клиническая типология синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. // Экология человека. 2010. № 11. С. 58–60.

7. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. М., 1997. 48 с.

АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ДИАГНОСТИКИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТРЫ ПОДРОСТКОВ

Е.А. Бойцова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Изобразительное искусство
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Российской Федерации согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы является: «формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей» [2]. Следовательно, эстетическая культура является одним из важнейших аспектов во всей системе образовательного процесса.

Эстетическая культура влияет на формирование и развитие у ребенка эстетического восприятия произведений искусства и окружающей действительности, развитие эмоциональной отзывчивости, сочувствие, восторга и других эстетических эмоций, интеллекта человека, развитие творческих способностей личности, а также врожденных задатков, развитие эстетического вкуса, поведение в социуме и общение ребенка с окружающими людьми и миром.

Одним из способов развития эстетической культуры у ребенка является изобразительное искусство. Во время уроков ИЗО, ребенок учится не только воспроизводить на альбомном листе реальные образы, но и видеть главное в картине, её характер и настроение. Кроме того, в сознание ребенка проходит параллель со своими собственными чувствами и эмоциями.

Из изложенного выше следует, что развитие эстетической культуры подростков представляет собой значимую задачу для современной образовательной системы. Для эффективного воздействия на формирование эстетической культуры у подростков необходимо установить текущее состояние их эстетического развития. В связи с этим нами была разработана программа диагностики эстетической культуры подростков, в которой были использованы следующие три методики:

1. Диагностическое задание на основе метода серийных рисунков и рассказов И.М. Никольской. Цель: изучить уровень эмоционального отклика подростков. Автор методики на занятиях по изобразительному искусству обозначает тему занятия и раскрывает его содержание. Ребятам предлагается изобразить в нескольких рисунках изложенную педагогом

тему. На основе рисунка, художественных образов ребенок составляет рассказ, который представляет перед классом. После завершения творческой деятельности дети должны письменно ответить на вопросы и пишут эссе, описывая то, что они нарисовали и какие эмоции это у них вызвало. По двум показателям уровень эмоционального состояния распределяется по трехбалльной системе: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. По показателю «переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства)» и по показателю «удовлетворения творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата».

2. Методика «Экспрессивный тест». Автор: Л.В. Школяр. Цель: изучить уровень развития эстетического суждения у подростков. Обработка результатов:

Испытуемым предлагались репродукции произведений изобразительного искусства, на которых изображены дети: Серов В.А. «Девочка с персиками»; Ренуар О. «Читающая девочка;» Серов В.А. «Портрет Мики Морозова». Испытуемым предлагалось рассмотреть репродукции картин и рассказать о детях, изображенных на картинах, ответив на следующие вопросы: «О чем думают эти дети»? «Какие они по характеру»? «Какое у них настроение»? Уровень развития эмоциональных представлений оценивается по трехбалльной шкале: 3 балла – высокий уровень – ребенок точно улавливал настроение, переданное на картине, свободно и полно рассказывал о характере этих детей, домысливал дальнейшее развитие событий, высказывал оригинальные мысли о чувствах детей; 2 балла – средний уровень – ребенок определял, о чем думают эти дети, их настроение, однако его суждения о картинах неуверенные, неполные, неразвернутые; 1 балл – низкий уровень – ребенок путался в определении настроения детей, наблюдается обобщенность суждений о восприятии им картин, эмоциональные характеристики односложны и скупы, неопределенны.

3. Анкетирование «Осведомленность в области искусства» Т.Я. Шпикаловой. Цель: изучить уровень обоснованности эстетической оценки у подростков. Обработка результатов: высокий уровень – 21–30 баллов; средний уровень – 11–20 баллов; низкий уровень – 10 баллов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 15 обучающихся пятого класса МОУ СОШ №53 г. Твери. Представленные нами методики направлены на определение уровня эстетической культуры у подростков на уроках изобразительного искусства. В табл. 1 представлены результаты оценки эмоционального отклика у подростков на уроках изобразительного искусства согласно диагностическому заданию на основе метода серийных рисунков и рассказов И.М. Никольской на констатирующем этапе исследование.

Результаты оценки эмоционального отклика у подростков на уроках изобразительного искусства согласно диагностическому заданию на основе метода серийных рисунков и рассказов И.М. Никольской на констатирующем этапе показали, что только для двух подростков (13%) характерно гармоничное эмоциональное состояние.

Ксения К. и Иван С. целенаправленно выражали эмоции в собственных творческих работах посредством обоснованного отбора и использования средств художественной выразительности. Дети наиболее точно определили эмоциональные состояния в сюжетных и бессюжетных произведениях изобразительного искусства. В рисунке города явно отображено эмоциональное состояние города. Гриша Р. и Кирилл Г. довольны результатом творческой деятельности. Процесс выполнения творческого задания им понравился. Дети отметили, что им понравилось выполнять творческое задание; понравился результат творческой работы. Ксения К. и Иван С. к изображенному городу в процессе творческой деятельности и при получении результата испытывали эмоции радости и восторга.

Таблица 1

Результаты оценки эмоционального отклика у подростков на уроках изобразительного искусства согласно диагностическому заданию на основе метода серийных рисунков и рассказов И.М. Никольской на констатирующем этапе исследование

Ф.И.	Количество баллов	Оценка эмоционального состояния
Ксения К.	5 б.	гармоничное
Алиса Б.	4 б.	нейтральное
София Л.	2 б.	негармоничное
Павел Х.	3 б.	нейтральное
Людмила Г.	4 б.	нейтральное
Илья Л.	2 б.	негармоничное
Андрей З.	2б.	негармоничное
Константин Г.	1 б.	негармоничное
Иван С.	5 б.	гармоничное
Слава А.	3 б.	нейтральное
Кристина М.	2 б.	негармоничное
Алена Ж.	2 б.	негармоничное
Юля П.	1 б.	негармоничное
Вероника М.	3 б.	нейтральное
Владимир О.	1 б.	негармоничное

У 5 подростков (33%) эмоциональное состояние характеризуется как нейтральное. Например, Алиса Б., Людмила Г. и Павел Х. применяли попытки определить настроение произведения искусства по просьбе педагога или самостоятельно, с помощью взрослого смогли передать настроения в собственных творческих работах, дать им эмоциональную оценку. Дети верно определили эмоциональное состояние в сюжетном произведении изобразительного искусства. Однако, Алиса Б., Людмила Г. и

Павел Х. не определили эмоциональное состояние в бессюжетном произведении изобразительного искусства. В процессе творческой деятельности подросткам было тяжело изображать эмоциональное состояние города. Они не полностью довольны итогом творческой деятельности. Процесс выполнения задания имел сложности, с которыми дети старались самостоятельно справиться. Алиса Б., Людмила Г. и Павел Х. к изображенному городу в процессе творческой деятельности и при получении результата не испытывали ярких эмоций.

Также у 8 подростков (53%) было зафиксировано негармоничное эмоциональное состояние. Например, Вова О., София Л. и Илья Л. не смогли определить эмоциональные состояния в сюжетном и бессюжетном произведении изобразительного искусства. В процессе творческой деятельности детей было тяжело изображать эмоциональное состояние города. Вова О., София Л. и Илья Л. не довольны итогом творческой деятельности. Процесс выполнения задания имел сложности, с которыми дети старались самостоятельно справиться. Подростки к изображенному городу в процессе творческой деятельности и при получении результата не испытывали положительных эмоций.

В таблице 2 представлены результаты оценки эмоционального суждения у подростков на уроках изобразительного искусства по методике «Экспрессивный тест» Л.В. Школяр на констатирующем этапе исследования

Таблица 2

Результаты оценки эмоционального суждения у подростков на уроках изобразительного искусства по методике «Экспрессивный тест» Л.В. Школяр на констатирующем этапе исследования

Ф.И.	Количество баллов	Оценка эмоционального состояния
Ксения К.	3 б.	высокий
Иван С.	3 б.	высокий
Вова О.	1 б.	низкий
Павел Х.	2 б.	средний
Алиса Б.	3 б.	высокий
Людмила Г.	2 б.	средний
Константин Г.	1 б.	низкий
Илья Л.	1 б.	низкий
Андрей З.	2 б.	средний
Кристина М.	1 б.	низкий
Алена Ж.	1 б.	низкий
Юля П.	2 б.	средний
Вероника М.	1 б.	низкий
София Л.	2 б.	средний
Слава А.	2 б.	низкий

Для проведения методики нами были использованы репродукции следующих картин: В.А. Серова «Девочка с персиками»; О. Ренуар «Читающая девочка;» В.А. Серова «Портрет Мики Морозова».

Результаты оценки эмоционального суждения у подростков на уроках изобразительного искусства по методике «Экспрессивный тест» Л.В. Школяр на констатирующем этапе исследование показали, что высокий уровень имеют 3 подростка (20%).

Например, Ксения К. и Иван С. точно улавливают настроение, переданное на картине, свободно и полно рассказывают о характере этих детей, домысливают дальнейшее развитие событий. Кроме того, школьники с высоким уровнем эмоционального отклика высказывают оригинальные мысли о чувствах детей.

Например, ответы на вопросы Ксения К.:

- «О чем думают эти дети»? Мика думает о том, как сбежать от родителей в игровую комнату, чтобы поиграть с матрешкой; девочка с персиками думает о том, какой вкус у спелого фрукта и о прекрасной погоде за окном; читающая девочка думает о том, чем закончится интересный рассказ и понравится ли ей финал.

- «Какие они по характеру»? Мика – любознательный, шустрый, энергичный, веселый, жизнерадостный; девочка с персиками спокойная, уравновешенная, загадочная; читающая девочка любознательная, умная, грамотная, терпеливая, изящная.

- «Какое у них настроение»? У Мики – радостное, восхитительное и весёлое; у девочки с персиками – спокойное, умиротворенное; читающая девочка – вдумчивое, мечтательное.

Средний уровень выявлен у 5 подростков (33%). Например, Павел Х., Людмила Г. и Андрей З. определяют, о чем думают дети на картине, их настроение, однако суждения подростков о картинах неуверенные, неполные, неразвернутые.

Низкий уровень эмоционального суждения зафиксирован у 7 подростков (46%). Например, Владимир О., Константин Г. и Илья Л. путаются в определении настроения детей, у школьников наблюдается обобщенность суждений о восприятии им картин, эмоциональные характеристики односложны и скупы, неопределенны, отсутствует интерес.

Например, ответы на вопросы Константина Г.:

- «О чем думают эти дети»? Мика думает о том, что устал сидеть; девочка с персиками ни о чем не думает; читающая девочка думает о книге.

- «Какие они по характеру»? Мика – нетерпеливый; девочка с персиками – скучная; читающая девочка – любознательная.

- «Какое у них настроение»? У Мики – радостное, хочет заплакать; у девочки с персиками – спокойное, грустное; у читающей девочки – радостное.

В табл. 3 представлены результаты диагностики обоснованности эстетической оценки подростков на уроках изобразительного искусства согласно анкетирование «Осведомленность в области искусства» Т.Я. Шпикаловой на констатирующем этапе исследование.

Результаты диагностики обоснованности эстетической оценки подростков на уроках изобразительного искусства согласно анкетирование «Осведомленность в области искусства» Т.Я. Шпикаловой на констатирующем этапе исследование показали, что высокий уровень имеют 3 подростка (20%). Например, у Ивана С., Ксении К. и Андрея З. наблюдается сформированный интерес к истории, культуре и искусству. Объем знаний учащихся в сфере изобразительного искусства выходит далеко за пределы программы. Иван С., Ксения К. и Андрей З. способны давать анализ, оценку разным эстетическим явлениям. У данных учащиеся наблюдается способность оперировать полученными знаниями, извлекать эти знания из источников и творчески применять, испытывают постоянную потребность в таких знаниях.

Таблица 3

Результаты диагностики обоснованности эстетической оценки подростков на уроках изобразительного искусства согласно анкетирование «Осведомленность в области искусства» Т.Я. Шпикаловой на констатирующем этапе исследование

Ф.И.	Количество баллов	Оценка эмоционального состояния
Иван С.	23 б.	высокий
Ксения К.	27 б.	высокий
Вова О.	10 б.	низкий
Павел Х.	12 б.	средний
Алиса Б.	15 б.	средний
Людмила Г.	17 б.	средний
Константин Г.	10 б.	низкий
Илья Л.	10 б.	низкий
Андрей З.	23 б.	высокий
Юля П.	14 б.	средний
Кристина М.	10 б.	низкий
Алена Ж.	10 б.	низкий
Вероника М.	15 б.	средний
София Л.	16 б.	средний
Слава А.	10 б.	низкий

Средний уровень выявлен у 6 подростков (40%). Например, уровень знаний Людмила Г., София Л. и Павел Х. явно недостаточный. Учащиеся имеют много пробелов. В явлениях искусства и культуры подростки разбираются весьма посредственно. Знания этих обучающихся отрывочны и неосновательны. Суждения и поступки эстетической зрелостью не отличаются.

Низкий уровень эмоционального суждения зафиксирован у 6 подростков (40%). Например, у учащихся Константина Г., Владимира О. и Слава А. интерес к истории искусства практически отсутствует, знания отрывочны и низкого уровня. Подростки не понимают разницу в видах искусства, законах художественного творчества, не способны анализировать и не интересуются историей и искусством. Знания в области у этих учеников эстетики почти отсутствуют.

Таким образом, проанализировав результаты эмпирического исследования на констатирующем этапе исследования, мы пришли к выводу о том, что оценка эстетической культуры подростков на уроках изобразительного искусства проводится на основе следующих критериев: уровень эмоционального отклика, эстетическое суждение, обоснованность эстетической оценки, находится на недостаточном уровне. Подростки не проявляют должного эмоционального отклика к изобразительному искусству; большая часть подростков не способны давать полные и развёрнутые высказывания об эстетической значимости объекта изобразительного искусства, содержащее его оценку; также, у подростков отмечается недостаточный уровень знаний для обоснованности эстетической оценки.

Следовательно, мы пришли к выводу о необходимости разработки и внедрении в педагогическую практику системы уроков изобразительного искусства для формирования эстетической культуры подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никольская И.М. Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь. 2016. 56 с.

2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 200 г. № 1897 URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/

3. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. Пособие для учителей. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2019. 192 с.

4. Школяр, Л.В. Современное художественное образование: историко-ретроспективный анализ // Педагогика. 2015. №6. С. 33–37.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ)

А.С. Виноградов, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье представлен теоретический обзор научных исследований, связанный с вопросами организации выставочной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Выявлены особенности организации виртуальной выставки применительно к дополнительному художественному образованию. Сделаны выводы об эффективности применения цифровых технологий при организации выставочной деятельности.

В Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной

предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства и отмечена значимость организации культурно-просветительской и творческой деятельности обучающихся посредством проведения внеаудиторных мероприятий [8]. К ним относятся: посещения обучающимися выставок, музеев, различных художественных экспозиций и др. Развитие цифровой образовательной среды и развитие компьютерных технологий является вызовом, требующим инновационных подходов в организации образовательного процесса. Исходя из этого мы актуализируем организацию выставочной деятельности в условиях цифровой образовательной среды в дополнительном образовании.

Перед нами встаёт следующий вопрос*:* каковы теоретические особенности организации выставочной деятельности в дополнительном художественном образовании в условиях цифровой образовательной среды?

Для рассмотрения данного вопроса необходимо провести анализ научных исследований о феномене выставочной деятельности и выявить его особенности при реализации ее в условиях цифровой образовательной среды.

Выставочная деятельность.

Прежде всего необходимо уточнить понятие «выставочная деятельность». Например в одном из исследований выставочная деятельность рассматривается в качестве формы социокультурной практики, с акцентом на следующие аспекты: роль выставки в общем процессе создания и потребления художественных ценностей; ее значение как пространства для социального взаимодействия; а также как событийно-ролевую структуру, включающую в себя художников, кураторов, представителей СМИ и зрителей [5].

Следует отметить что основой художественного развития обучающихся является умение анализировать изображенные образы при визуальном восприятии произведения искусства, интерпретируя эти переживания в собственном творчестве [9, с.37]. Выставочная деятельность дает возможность продемонстрировать публике творчество художников с целью представления результатов его деятельности, а также пропагандировать искусство в общество [4].

Исходя из вышесказанного, творческая деятельность учащихся художественных школ, с возможностью публичной выставки и передачи его содержания для широкой аудитории играет важную роль для личности, поскольку это способствует развитию чувства ответственности за свое творчество, укрепляет терпимость к мнению других и формирует опыт в области эмоционально-ценностных взаимоотношений. Выставочная деятельность способствует развитию умения выражать свое восприятие красоты в устной форме, а также осознавать результаты своего творчества

и их представление. Такое взаимодействие на выставке и обсуждение ее послужат стимулом для развития коммуникативных навыков человека.

Цифровая образовательная среда.

В учебном процессе цифровая образовательная среда стала одной из значимой составляющей, оказывающей сильное влияние на формы и методы обучения. Современный подход к образованию тесно связан с использованием цифровых технологий, которые играют важную роль в формировании отношения учащихся к учебному процессу. Эти технологии влияют на интерес учеников художественной школы к обучению, их удовлетворенность получаемыми знаниями, мотивацию к обучению и, в конечном итоге, на их успех в будущей профессиональной деятельности. На сегодняшний день цифровая образовательная среда представляет собой объединение общедоступных цифровых образовательных ресурсов, с ресурсами, доступных участникам конкретного учебного заведения [3]. О.Н. Шилова отмечает, что цифровая образовательная среда является «опосредованным использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [11, с. 40]. Под цифровой образовательной средой школы «понимается не только оборудование и программное обеспечение, но и способы взаимодействия участников среды, их роли и уровень активности» [3, с. 20]. К.А. Медведева и Е.Ю. Куломзина отмечают, что цифровая образовательная среда включает в себя «ИКТ-инструменты, с помощью которых преобразуется учебный процесс, внеклассная и творческая работа учеников, позволяя подстраивать процесс обучения под различные задачи, различные виды обучения и в различном количестве учеников» [7, с. 100].

Итак, цифровая образовательная среда является совокупностью цифровых технологий и образовательного материала, которая обеспечивает доступность образования для всех учащихся, индивидуализирует процесс обучения и способствует улучшению качества обучения и доступности образования.

Выставочная деятельность с применением цифровых технологий.

В современном мире происходят перемены внутри сферы визуальных искусств «будучи рефлексией своих же художественных средств, они позволяют художникам и дизайнерам выйти другие системы взаимодействия, что в свою очередь становится новым инструментом художественной деятельности» [2, с. 15]. Как отмечает В.В. Черненко, выставка, созданная по законам музейного проектирования с помощью цифровых технологий, существующая в онлайн пространстве, является виртуальной выставкой [10]. Т.Н. Анциферова под виртуальной выставкой

понимает «публичную демонстрацию в сети Интернет с помощью средств веб-технологий, виртуальных образов, специально подобранных музейных предметов, которые организованы, структурированы по тематическим направлениям, художественно оформлены и целом создают единый музейный образ, представленных пользователям для обозрения, ознакомления и использования» [1, с. 2]. У экспозиционных цифровых мероприятий существуют свои специфические функции, которые дают возможность разграничить выставки на следующие категории: выставка-конкурс, образовательная и научная выставка, событийная (ярмарка или аукцион), художественно-эстетическая выставка.

Следовательно, внедрение в выставочную деятельность цифровых технологий способствует расширению технических возможностей выставки, а именно – предоставить зрителям произведения искусства, демонстрированные на офлайн выставке, при этом не ограничивать время существования экспозиции.

Виртуальная выставка в дополнительном образовании.

Возможность использования цифровых технологий является необходимой составляющей в контексте учебной и творческой деятельности художественных школ, что влечет за собой применение инновационных форм и методов обучения [12]. Виртуальная выставка, направленная на демонстрацию работ учащихся – это «глубокая интеграция индивидуальных достижений детей, социального заказа родителей, а также результата деятельности педагогов общеобразовательных организаций, учреждений культуры и дополнительного образования» [6, с. 357]. Выставка детского творчества дает возможность каждому ребенку быть участником социальной жизни школы, демонстрировать свои навыки и результаты творческой деятельности; предоставить большее количество работ для неограниченного числа посетителей; дистанционного творческого взаимодействия педагогов и распространение педагогического опыта.

Таким образом, использование цифровых технологий позволит оптимизировать учебный процесс путем создания виртуальных выставок в дополнительном художественном образовании. Организация выставочной деятельности обеспечит более удобный доступ учащимся и преподавателям к изобразительным материалам. Создание проектов, содержательно и технологически соответствующих виртуальной выставки, позволит перейти на новый уровень выставочной деятельности в эпоху цифровой трансформации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анциферова Т.Н. Виртуальная выставка: определение и теоретические подходы к исследованию // Молодежь и наука: сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края. 2014. URL: https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/19356

2. Балахина Е.Е., Копий А.Г. Образовательные технологии: наука и практика // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 3 (39). С. 13–20.

3. Дмитриева Е.Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 19-25.

4. Евтых С.Ш., Морозкина Е.А. Цифровые технологии в выставочной деятельности художника // Вестник Адыгейского государственного университета. Филология и искусствоведение. 2022. №3. С. 148-153.

5. Захаров А.В. Практикум по визуальной социологии // Социология культуры. 2006. №5. С. 1–8.

6. Лыкова И.А. Специфика выставки детского творчества // Гуманитарное пространство. 2014. № 3. С. 356–363.

7. Медведева К.А., Куломзина Е.Ю. Организационно-технологические проблемы развития цифровой образовательной среды российских школ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2020. № 4. С. 98–100.

8. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/

9. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высш. шк., 2004. 216 с.

10. Черненко В.В. Музейные виртуальные выставки: терминологический аспект // Общество: философия, история, культура. 2021. № 9. С. 97–101.

11. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. Человек и образование. 2020. №2 (63). С. 36–40.

12. Щербакова Е.В. Возможности использования виртуальных музеев при преподавании курса «Мировая художественная культура» в общеобразовательной школе // Педагогика и психология образования. 2012. № 2. С. 37–45.

РИТМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т.В. Гаврилова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Изобразительное искусство
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность исследования заключается в возрастающей значимости композиции в формировании творческой и разносторонней личности на занятиях в художественной школе, с акцентом на ритм и пластику. В соответствии с Федеральными государственными требованиями, содержание дополнительной образовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» по предмету «Композиция» должно обеспечивать обучающимся умение находить живописно-пластические решения для каждой творческой задачи. Это включает знание основных элементов композиции, закономерностей построения художественной формы, а также принципов сбора и систематизации

подготовительного материала и способов его применения для воплощения творческого замысла.

Обучение по данной дополнительной образовательной программе направлено на формирование у обучающихся эстетических взглядов, развитие творческого мышления и визуального восприятия, что позволяет применять эти навыки в жизни. Эстетическая культура, в свою очередь, влияет на формирование и развитие у обучающихся эстетического восприятия произведений искусства и окружающей действительности, а также на развитие эмоциональной отзывчивости и творческих способностей личности.

Однако в рамках традиционных подходов к преподаванию предмета «Композиция» в художественных школах, лицеях, гимназиях и других образовательных организациях не всегда достигается необходимый уровень умений грамотного распределения объектов и их элементов (фигур, предметов, объемов, цветов, света и тени, деталей и направлений) на изображении. Это подчеркивает необходимость использования таких приемов композиционного построения, как ритм и пластика. Овладение этими приемами позволит обучающимся создавать гармоничные и выразительные художественные произведения, отражающие индивидуальность каждого.

В зависимости от способа организации ритм может быть: строгий, динамический (или переменный), контрастный, случайный (или хаотичный). Разберем подробнее историю возникновения и развития каждого из видов ритма.

Строгий (регулярный) ритм. Строгий ритм представляет собой последовательное повторение элементов композиции через равные промежутки или в одинаковых формах. Он создаёт ощущение стабильности, порядка и симметрии. Этот ритм можно наблюдать в архитектуре, живописи, графическом дизайне и природе. Строгий ритм использовался ещё в древней архитектуре. Например, в античных постройках Древней Греции колонны в храмах, такие как Парфенон, расставлены с чёткой ритмической последовательностью, создавая гармоничный визуальный эффект. Этот принцип был заимствован и развит в архитектуре эпохи Ренессанса (Леон Баттиста Альберти, Андреа Палладио), а также в классическом зодчестве XIX века. В графическом искусстве строгий ритм активно применялся в орнаментах и декоративных узорах, особенно в искусстве древнего Египта, ислама и Восточной Европы. Орнаментальные бордюры, арабески, кириллические вязи демонстрируют строго ритмическое повторение форм и мотивов.

Таким образом, строгий ритм является универсальным и широко применяемым принципом, который формирует визуальный порядок и гармонию, способствуя более выразительному и целостному восприятию графической композиции.

Динамический (переменный) ритм. Динамический ритм отличается изменяющимся расположением элементов: их размер, форма, цвет или интервал изменяются по мере продвижения композиции. Это создаёт эффект движения, эволюции, развития, создавая ощущение живости и экспрессии. В отличие от строгого ритма, который основан на повторении одинаковых элементов, динамический ритм подразумевает постепенные или резкие изменения, вызывая ощущение перехода и трансформации.

Первые признаки осознанного использования динамического ритма можно наблюдать ещё в древнем искусстве. В античности этот принцип применялся в рельефах, где движения фигур передавались через постепенное изменение поз. Древнегреческие вазописи и фризы демонстрируют динамическое развитие сцен, что создавало ощущение живости и движения.

В эпоху Ренессанса динамический ритм получил новое развитие благодаря трудам таких художников, как Леонардо да Винчи и Микеланджело. В своих картинах и скульптурах они использовали изменение положения и пропорций фигур, чтобы создать иллюзию динамики и живого движения. Например, знаменитая «Тайная вечеря» Леонардо да Винчи демонстрирует плавный переход движений, где каждая фигура находится в немного изменённом положении относительно другой, создавая эффект взаимодействия и естественности.

Хотя элементы динамического ритма можно встретить в древнем искусстве, осознанное его применение в графической композиции стало более заметным в XIX и XX веках. Одним из пионеров, активно использовавших этот приём, был французский художник Эжен Делакруа, который в своих работах стремился передать движение через ритмическое варьирование форм и тональных пятен. Его произведение «Свобода, ведущая народ» является примером мастерского использования динамического ритма, где линии и формы создают впечатление живого движения вперёд (рис. 1).



Рис. 1.



Рис. 2

В XX веке концепция динамического ритма получила развитие в работах художников и дизайнеров, работающих в стиле футуризма и

кубизма. Джакомо Балла, один из основателей футуризма, в своих картинах пытался передать динамику через последовательное изменение форм и цветов. Его знаменитая работа «Динамизм собаки на поводке» иллюстрирует эффект динамического ритма посредством повторяющихся движений лап и хвоста, создавая иллюзию быстрого бега (рис. 2) [5, с. 165].

Таким образом, динамический ритм — это мощный инструмент в искусстве и дизайне, позволяющий создавать эффект движения, изменяемости и эволюции, помогая зрителю воспринимать изображение как живую, постоянно меняющуюся систему.

Контрастный ритм. Контрастный ритм является одним из наиболее выразительных типов ритма, поскольку он основан на резком противопоставлении элементов, отличающихся по форме, размеру, цвету, направлению или насыщенности. Он создаёт эффект напряжённости, драматизма и динамики, позволяя усилить эмоциональное воздействие композиции на зрителя. Этот ритм особенно важен в графическом дизайне, живописи, фотографии, архитектуре и даже музыке.

Первые примеры осознанного использования контрастного ритма можно обнаружить в искусстве древних цивилизаций. В Древнем Египте и Месопотамии использовали контрастные сочетания форм и цветов в настенных росписях и мозаиках, создавая эффект глубины и объёма. В античной Греции и Риме контрастный ритм применялся в скульптуре и архитектуре, например, при чередовании светлых и тёмных колонн или создании мраморных инкрустаций в полах храмов. В Средние века контрастный ритм проявился в готической архитектуре. Высокие, устремлённые вверх стрельчатые арки, резкий контраст света и тени в интерьерах соборов, узкие и вытянутые окна создавали ощущение возвышенности и динамики. В эпоху Ренессанса этот приём приобрёл ещё большее развитие благодаря использованию светотеневого контраста (хироскура), который активно применяли Леонардо да Винчи, Караваджо и Рембрандт. Хотя элементы контрастного ритма можно встретить в древнем искусстве, осознанное применение этого принципа в качестве художественного метода приписывают мастерам эпохи барокко. Караваджо был одним из первых художников, который использовал резкие контрасты света и тени для усиления драмы и экспрессии в своих картинах. Его техника «кьяроскуро» (итал. «светотень») позволяла создавать мощные визуальные эффекты, подчёркивающие объёмность и эмоциональность изображений.

В XIX веке контрастный ритм активно применяли художники-романтики, такие как Франсиско Гойя и Эжен Делакруа. Они использовали цветовые и композиционные контрасты, чтобы передавать напряжение и динамику. Позже в XX веке художники-конструктивисты, такие как Казимир Малевич и Эль Лисицкий, сделали контрастный ритм основой своих геометрических композиций.

Таким образом, контрастный ритм является мощным инструментом в искусстве и дизайне, позволяющим создавать яркие, выразительные и эмоционально насыщенные композиции. Его применение делает изображение более динамичным и привлекающим внимание, что делает его незаменимым приёмом в визуальных искусствах.

Случайный (хаотичный) ритм. Случайный, или хаотичный ритм, является наиболее свободной и спонтанной формой ритмической организации. В отличие от строгого или динамического ритма, хаотичный ритм не имеет явной предсказуемости или последовательности, но при этом может сохранять внутреннюю гармонию. Хаотичный ритм возникает тогда, когда элементы композиции распределены в пространстве неравномерно, создавая эффект нестабильности, случайности и движения. Такой ритм может быть результатом интуитивного творческого процесса или следствием естественных закономерностей природы.

Первые примеры хаотичного ритма можно обнаружить в природе, где случайное расположение элементов подчиняется законам естественной динамики. Например, расположение листьев на деревьях, формы облаков, узоры волн, разброс камней на берегу — всё это примеры естественного хаоса. Человек, наблюдая за природными явлениями, начал применять принципы хаотичного ритма в художественном творчестве.

В первобытном искусстве хаотичный ритм проявлялся в наскальных рисунках, где изображения животных и людей накладывались друг на друга без явной симметрии. Такой ритм создавал ощущение движения и глубины, передавая динамику охоты и ритуальных танцев [1].

В эпоху Средневековья элементы хаотичного ритма встречались в витражах и фресках, где сложные композиции строились на сочетании множества разнородных форм. В искусстве готики хаотичный ритм использовался в оформлении соборов, где пересечение линий архитектурных деталей создавало эффект беспорядочного движения [4].

В XVIII-XIX веках художники-романтики начали использовать хаотичный ритм для передачи эмоционального напряжения и динамики. Уильям Тёрнер одним из первых применил хаотичную композицию в своих картинах, изображая бушующие моря и бурю, где мазки краски накладывались в кажущемся беспорядке [2].

В XX веке хаотичный ритм стал основным элементом художественного авангарда. Джексон Поллок разработал технику «дриппинга», при которой краска разбрасывалась по холсту случайным образом. Его работы стали символом свободного, интуитивного творчества, где хаос превращался в искусство [3].

Таким образом, хаотичный ритм является мощным средством выразительности, позволяя художникам передавать спонтанность, энергию и непредсказуемость. Несмотря на внешнюю неорганизованность, он

сохраняет внутреннюю логику, что делает его ценным инструментом в искусстве и дизайне.

Таким образом, ритм в композиции является важным элементом, который существенно влияет на восприятие художественного произведения. Мы рассмотрели различные типы ритма — строгий, динамический, контрастный и случайный — каждый из которых имеет свои уникальные особенности и возможности для выражения.

Каждый из этих типов ритма не только обогащает художественный язык, но и способствует формированию эстетической культуры у учащихся, развивая их творческие способности и визуальное восприятие. Важно, чтобы образовательные программы в области изобразительного искусства включали изучение этих ритмических принципов, что позволит будущим художникам и дизайнерам уверенно применять их в своей практике, создавая уникальные и выразительные произведения искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гомбрих Э. Х. История искусства. М.: Искусство XXI век, 2021, 688 с.
2. Кларк К. Романтизм в живописи, 1963.
3. Розенберг Х. Американский абстрактный экспрессионизм, 1952.
4. Федин А.Н. Готическая архитектура и динамика восприятия. 1987.
5. Эдди Артур Джером. Кубизм и постимпрессионизм. Чикаго: A.C. McClurg & Co, 1914, стр. 165.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БАЛЕТНОЙ ШКОЛЫ-СТУДИИ

К.В. Дмитриева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
ИП Шевченко В.А. школа-студия балета «Балеринка», г. Тверь

Изучаются компоненты, индикаторы и формы эстетического восприятия младших школьников, обозначается их связь с культурным и социальным контекстом, медиа.

В актуальных исследованиях в области эстетики и психологии восприятия авторы часто подчеркивают, что эстетическое восприятие – это сложный процесс, включающий в себя как когнитивные, так и эмоциональные компоненты. Когнитивная составляющая касается того, как мы интерпретируем объекты, как анализируем их форму, цвет, структуру и другие элементы, в то время как эмоциональная составляющая связана с тем, какие чувства вызывает у нас тот или иной объект, например, радость, умиротворение, восхищение или, наоборот, тревогу и дискомфорт. Эстетическое восприятие не ограничивается только визуальным восприятием, хотя именно зрительные образы играют ключевую роль в данном процессе. Эстетический опыт также может включать слуховые, тактильные, вкусовые и обонятельные восприятия. Примером может служить восприятие музыки, который также может вызывать эстетическое

удовлетворение, аналогичное восприятию произведений изобразительного искусства.

Эстетическое восприятие проявляется в различных формах в зависимости от культурных традиций, индивидуальных предпочтений и личных особенностей восприятия. К основным формам можно отнести:

– эстетику природы. Восприятие природных явлений и объектов (пейзажей, природных форм) часто вызывает чувство восхищения и гармонии. Множество философов, начиная с древнегреческих мыслителей, утверждали, что природа является наилучшим примером эстетической гармонии;

– эстетику искусства. Восприятие произведений искусства – от живописи до архитектуры, музыки и танца – вызывает сложную эмоциональную реакцию. Искусство, создавая определенные образы, формы и символы, обращается напрямую к чувствам и мыслим;

– эстетику повседневной жизни. Эстетическое восприятие проявляется и в повседневных объектах и явлениях, таких как мода, интерьер, дизайн объектов и даже кулинария [1].

Эстетическое восприятие – это способность человека воспринимать и осмысливать красоту, гармонию и выразительность различных объектов и явлений окружающего мира. Оно связано с оценкой эстетических характеристик произведений искусства, природы и других явлений на основе эмоциональных, чувственных и интеллектуальных реакций.

Эстетическое восприятие тесно связано с культурными и социальными контекстами. То, что считается красивым в одной культуре, может быть воспринято совершенно иначе в другой. Эти различия обусловлены как историческими традициями, так и социальными нормами, религиозными взглядами и философскими концепциями. Например, понятие красоты в античности отличалось от современного, поскольку древнегреческие философы рассматривали гармонию как выражение высших законов природы, в то время как в современном мире понятие красоты стало более индивидуализированным [3].

С другой стороны, социальные факторы, такие как воспитание, образование и медийное влияние, также играют важную роль в формировании эстетических предпочтений. Современные исследования в области психологии и социологии показывают, что наше восприятие красоты в значительной степени определяется общественными стандартами и массовой культурой.

Как уже упоминалось, эстетическое восприятие не ограничивается исключительно когнитивными аспектами, но включает в себя эмоциональные реакции. Эмоции, возникающие в ответ на эстетические объекты, могут быть как положительными (удовлетворение, радость, восхищение), так и отрицательными (раздражение, скука, тревога). Изучение этих эмоций помогает понять, как и почему люди воспринимают

определенные объекты как красивыми или уродливыми, гармоничными или дисгармоничными [4].

Современные нейробиологические исследования показывают, что восприятие красоты связано с активацией определенных областей мозга, включая те, что отвечают за положительные эмоции и удовольствие. Например, исследование, проведенное нейробиологами, показало, что восприятие красивого лица или произведения искусства может активировать те же области мозга, что и переживания, связанные с приятными физическими ощущениями

Эстетическое восприятие играет центральную роль в творческих процессах искусства и дизайна. В искусстве важно не только создание объектов, которые воспринимаются как красивые, но и их способность вызывать у зрителей эмоциональный отклик. В то же время в дизайне – будь то графический дизайн, интерьер или промышленный дизайн – ключевым элементом является создание гармоничных и привлекательных объектов, которые удовлетворяют функциональные потребности, но при этом вызывают эстетическое наслаждение.

Архитектор и дизайнер, создавая новое пространство или объект, всегда учитывают не только практическую сторону, но и восприятие этих объектов зрителями. Например, концепция минимализма в архитектуре и дизайне интерьеров ориентирована на создание простых, но эстетически совершенных форм, которые способствуют расслаблению и гармонии [2].

Исследование может выявить, как младшие школьники воспринимают и интерпретируют произведения искусства. Важно изучить, какие виды искусства (живопись, музыка, литература, театр) наиболее привлекательны для детей, как они воспринимают различные художественные формы и какие эмоции вызывают те или иные произведения. Важным аспектом является изучение того, как школьники развивают способность оценивать и интерпретировать искусство. Это исследование может показать, как в младшем школьном возрасте формируются навыки критического мышления, которые впоследствии влияют на эстетическое предпочтение и способность к осмыслению искусства.

Эстетическое восприятие – это процесс восприятия и оценки объектов искусства, природы или других явлений с точки зрения их красоты, гармонии, выразительности. Оно включает в себя эмоции, чувства и суждения, которые возникают у человека при контакте с эстетическими объектами. Оно формируется под воздействием культуры, социальных норм и индивидуальных особенностей, но всегда связано с поиском красоты и гармонии.

Нами выделены три компонента эстетического восприятия: когнитивный, оценочный и деятельностный, индикаторы которых представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты и индикаторы эстетического восприятия младших школьников

№	Название компонента	Индикаторы данного компонента
1	Когнитивный	1.1. Имеет определенное представление о танцевальном искусстве, тяготеет к приобретению глубоких знаний о хореографии 1.2. Стремится к самообразованию и самосовершенствованию
2	Оценочный	2.1. Умеет анализировать и критически ориентироваться в ценностях танцевального наследия 2.2. Проводит сравнения, аналоги эстетического восприятия
3	Деятельностный	3.1. Владеет артистическими и исполнительскими навыками 3.2. Владеет навыками сценической выдержки

На базе школы-студии балета «Балеринка» г. Твери проводится исследование по формированию эстетического восприятия младших школьников. Условиями балетной студии являются пространство для занятий, балетный станок, музыка, регулярность занятий, умение работать в коллективе, красота движений.

Перспективы исследования также могут быть связаны с изучением педагогических методов и техник, которые способствуют развитию эстетического восприятия у детей. Как различные подходы в обучении (например, через активные практические занятия, экспериментальные методы или традиционное изучение искусства) влияют на восприятие и оценку искусства младшими школьниками.

Формирование эстетического восприятия – это процесс, в ходе которого у человека развиваются способности воспринимать, понимать и ценить красоту, гармонию и выражать их через различные виды искусства, такие как музыка, живопись, литература, танец и другие. Эстетическое восприятие формируется с детства и играет важную роль в развитии личных качеств, таких как чувствительность, воображение и эмоциональная глубина. Для младших школьников, например, балет и другие виды искусств могут стать основой для формирования эстетического восприятия через развитие чувства красоты – дети учат, как видеть и ценить гармонию и пропорции в движениях, музыке, рисунках, что помогает им развивать эстетическое восприятие; эмоциональное развитие – искусство вызывает эмоции, заставляет переживать, сопереживать и понимать, что такое красивая форма или идея; восприятие искусства как целого – учащиеся учат видеть, как искусство может воздействовать на человека, формировать внутреннюю гармонию и эстетическое наслаждение; креативность и самовыражение – через танец, музыку и другие творческие занятия дети учат себя выражать свои мысли и чувства в эстетической форме.

Таким образом, формирование эстетического восприятия помогает детям стать более восприимчивыми к красоте мира, развивает их творческие способности и эмоциональную грамотность, а также способствует гармоничному развитию личности.

Разработана программа формирования эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной студии, включающая занятия по основам балетной техники, музыкальные занятия, развитие выразительности тела, коллективные выступления, развитие эмпатии и эмоциональной восприимчивости, культурно-историческое познание.

Создание благоприятной образовательной и культурной среды для младших школьников, а также использование разнообразных педагогических приемов, является основой успешного формирования у детей эстетического восприятия мира.

Понимание механизмов эстетического восприятия имеет огромное значение не только для философии и психологии, но и для искусства, дизайна и повседневной жизни. Таким образом, исследование эстетики восприятия искусства у младших школьников имеет широкий спектр направлений, которые могут быть полезны для дальнейшего совершенствования образовательных практик в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева Н.С. Психология и педагогика эстетического воспитания. Санкт-Петербург: Речь. 2019. 50 с.

2. Дубровина О.В. Теория и методика эстетического воспитания детей. Казань: Казанский университет. 2020. 84 с.

3. Иванова Н.М. Психология искусства в образовании. Мурманск: Мурманский государственный университет. 2018. 201 с.

4. Лещенко И.А. Психология восприятия искусства у детей младшего школьного возраста. Воронеж: Воронежский государственный университет. 2018. 87 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МАЛДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Гончарова, IV курс очной формы обучения,
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире, в тяжелой экологической обстановке, в век инновационных технологий, интернета, компьютеров, ускоренных темпов жизни и постоянного стресса, важной задачей является сохранение здоровья людей и, прежде всего, здоровья подрастающего поколения [5].

Здоровье – правильное и гармоничное функционирование организма, а также его общее физическое и психическое состояние. Забота о нём должна начинаться с самых ранних лет [1].

Большинство детей, приходя в школу, уже имеют какие–либо отклонения здоровья. Это проблемы со зрением и осанкой, гастрит и неврозы, а также инфекционные заболевания, ожирение. Поэтому одним из основных направлений деятельности образовательных учреждений должно стать формирование у учащихся культуры здоровья, начиная с начальной школы [3]. Культура здоровья – это теоретические и практические знания, которые могут применяться человеком с целью собственного оздоровления [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования приводится ряд современных приоритетов образовательной деятельности: включены задачи, направленные на формирование здорового образа жизни и создание условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся [4]. Однако на практике реализация этих задач сталкивается с некоторыми трудностями. Несмотря на наличие необходимых стандартов и рекомендаций, уровень осознания и практического применения принципов здорового образа жизни среди обучающихся остается недостаточно высоким. Это связано как с недостатком информации о здоровье, так и с влиянием внешней среды, включая семейные привычки, доступность вредной пищи и отсутствие физической активности.

Таким образом, актуальность формирования культуры здорового образа жизни в образовательном процессе обусловлена не только требованиями ФГОС, но и необходимостью воспитания здорового поколения, способного противостоять современным вызовам. Важно, чтобы обучающиеся осознавали ценность здоровья, понимали, как их

повседневные привычки влияют на общее состояние организма и качество жизни.

Целью исследования стала разработка комплекса уроков и внеурочных занятий на основе диагностики сформированности культуры здорового образа жизни у младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ №22 г. Твери в 3 классе. В исследовании участвовало 26 обучающихся. В данном классе дети учатся по программе Л.Ф. Климановой, А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой, В.Г. Дорофеева и др. (УМК «Перспектива»). Эмпирическое исследование включало два этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе для определения уровня сформированности культуры здорового образа жизни обучающихся использовались следующие диагностические методики: методика Н.С. Гаркуши «Гармоничность образа жизни школьников», анкетирование Гибадуллиной Л.Г. «ЗОЖ у учащихся 1 – 4 классов», методика Н.С. Гаркуши «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья».

Диагностика по методике Н.С. Гаркуши «Гармоничность образа жизни школьников» показала, что в 3 классе преобладает средний уровень сформированности понимания ценности и значимости здоровья, ведения здорового образа жизни (65%). Всего 3 ученика из 26 обучающихся имеют высокий уровень осознания всей значимости здорового образа жизни (12%). У 6 обучающихся наблюдается низкий уровень сформированности понимания ценности и важности здоровья и здорового образа жизни (23%), что в два раза превышает количество обучающихся с высоким уровнем (рис. 1).

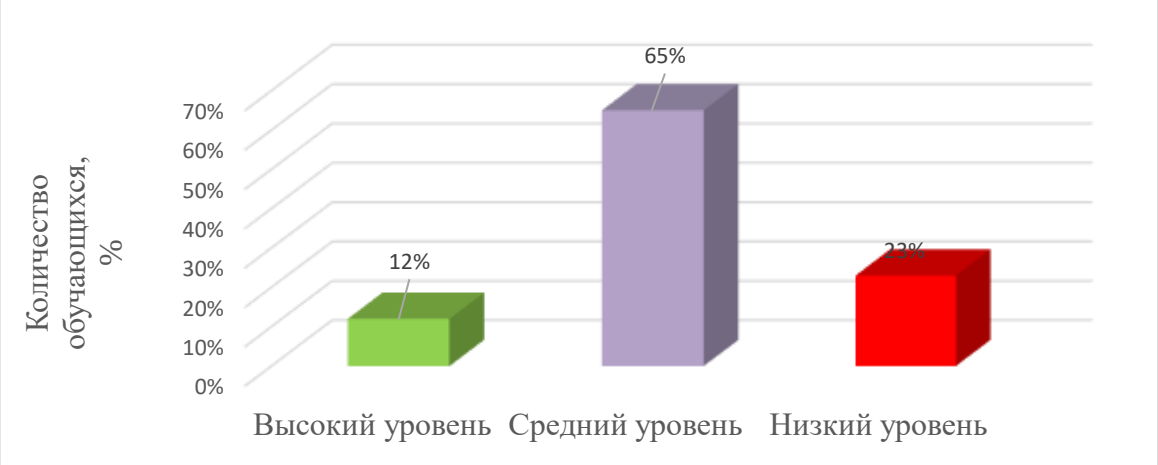


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности понимания ценности и значимости здоровья, ведения здорового образа жизни (по методике Н.С. Гаркуши)

Для выявления знаний у обучающихся, необходимых для применения на практике правил и основ здорового образа жизни использовалась анкета по здоровому образу жизни у обучающихся 1–4 классов Л.Г. Гибадуллиной.

Согласно полученным результатам, 46% обучающихся (12 чел.) демонстрируют высокий уровень знаний о здоровом образе жизни. Это говорит о том, что значительная часть детей усвоила базовые принципы здорового образа жизни, включая, правила личной гигиены (регулярное мытье рук, чистка зубов дважды в день, использование индивидуальных полотенец, зубной щетки, мыла и тапочек). 39% (10 чел.) обучающихся продемонстрировали средний уровень знаний. Проблемы у этой группы наблюдались, прежде всего, в понимании принципов правильного питания и неукоснительного соблюдения правил личной гигиены. 15% обучающихся продемонстрировали низкий уровень знаний о здоровом образе жизни (рис. 2).

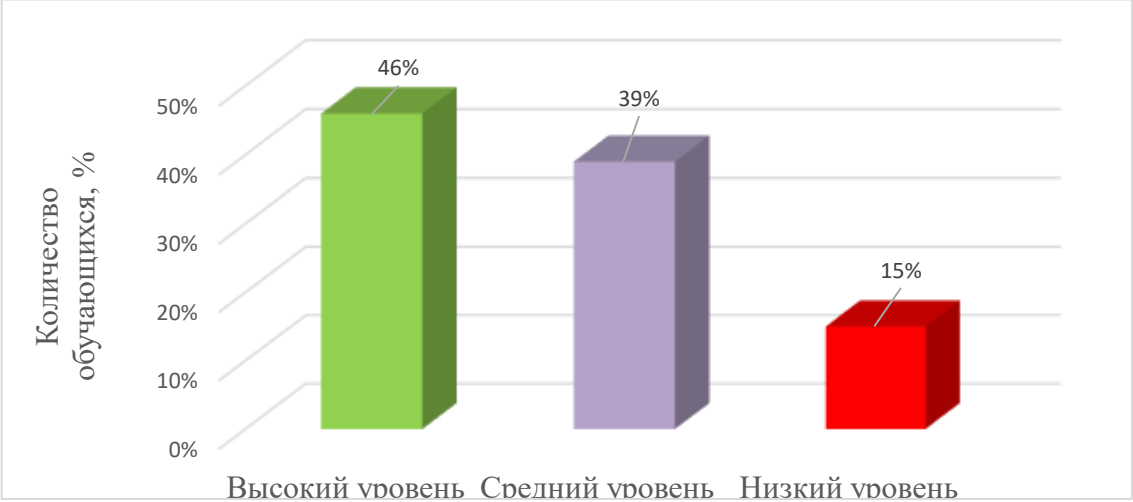


Рис 2. Уровень сформированности практических знаний и умений в области здорового образа жизни (по анкете Л.Г. Гибадуллиной)

Для оценки степени усвоения детьми навыков формирования и сохранения здоровья использовалась методика Н.С. Гаркуши «Уровень владения школьниками навыками здорового образа жизни». По результатам диагностики было выявлено следующее: высокий уровень показателя выявлен лишь у одного учащегося (4%) из группы (рис. 3). Этот обучающийся обладает обширными знаниями о том, как поддерживать свое здоровье и готов делиться своими знаниями с окружающими. Он также готов помогать другим в соблюдении здорового образа жизни. В то же время, у 4 человек (15%) выявлен средний уровень: у этих обучающихся есть некоторые знания о здоровом образе жизни, однако их недостаточно для его полноценного соблюдения. Они открыты к помощи окружающих в поддержании своего здоровья и соблюдении здорового образа жизни. И, наконец, 21 человек (81%) в группе оказались с низким уровнем. Младшие школьники с данной характеристикой не ведут здоровый образ жизни и не обладают достаточными знаниями и мотивацией для его поддержания.

В целом, результаты диагностики обуславливают необходимость проведения специальной педагогической работы по формированию культуры здорового образа жизни у младших школьников.

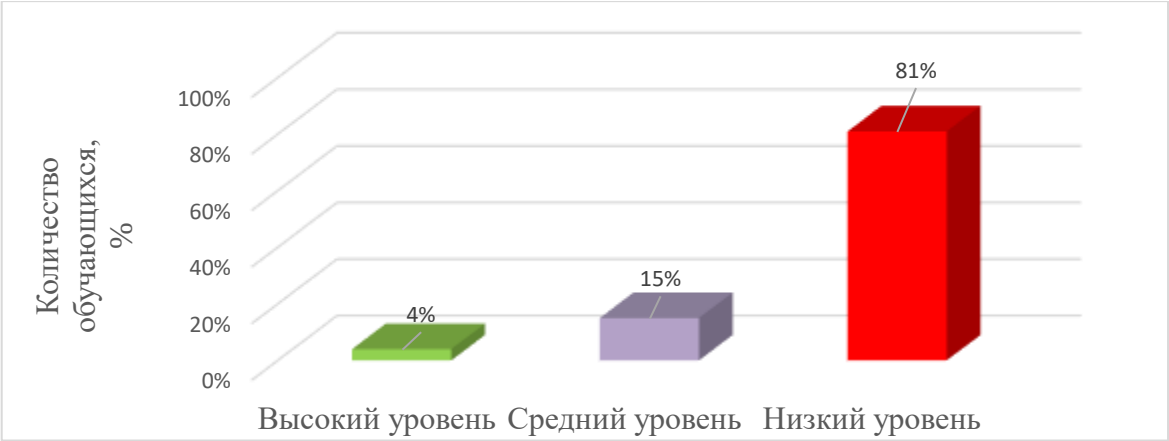


Рис. 3. Уровень владения школьниками навыками укрепления и сохранения здоровья (по методике Н.С. Гаркуши)

Задачей формирующего этапа исследования было разработать и апробировать комплекс уроков и внеурочных занятий по формированию культуры здорового образа жизни у младших школьников в процессе обучения. Разработанный комплекс включал в себя 11 уроков и 9 внеурочных занятий. Цель заключалась не просто в передаче информации о здоровом образе жизни, а в развитии у детей устойчивых привычек и осознанного отношения к своему здоровью. Для достижения этой цели использовались разнообразные методы обучения, учитывающие возрастные особенности младших школьников и их склонность к игровой деятельности. Рассмотрим подробнее некоторые занятия.

Внеурочное занятие «Что такое хорошо, что такое плохо?» было построено в формате квест-игры, что обеспечило высокую вовлеченность детей. Семь станций квеста охватывали различные аспекты здорового образа жизни. Первая станция включала в себя повторение танца, показанного на видеоролике, что развивало двигательную активность. Вторая станция была посвящена решению кроссворда на тему гигиены. Задания были подобраны таким образом, чтобы закрепить знания детей о правилах личной гигиены, о важности чистых рук и тела, правильном уходе за зубами и волосами. На третьей станции детям предлагалось разгадать ребусы, также связанные с темой гигиены и средствами гигиены. Четвертая станция – эстафета «Сбор мусора» – имела экологическую направленность. Дети собирали воздушные шары (символизирующие мусор) с помощью совка, что развивало чувство ответственности за окружающую среду и понимание важности поддержания чистоты. Пятая станция – викторина о способах закаливания – расширяла знания детей о профилактике простудных заболеваний и укреплении иммунитета. Шестая станция, посвященная загадкам о режиме дня, акцентировала внимание на важности соблюдения режима для здоровья. Загадки были построены так, чтобы напомнить детям о необходимости зарядки, прогулок на свежем воздухе и достаточного отдыха. Седьмая, заключительная станция была посвящена составлению меню на день рождения. Детям предлагалось составить

праздничное меню, используя только полезные продукты. Этот этап помог детям понять, что правильное питание может быть вкусным и интересным, даже на празднике. Элемент соревнования позволил добиться большего интереса к изучаемой теме.

Урок «Решение задач по формуле стоимости» включал следующие методы и приемы формирования культуры ЗОЖ: беседа о роли правильного питания для организма человека, решение задач на формулу стоимости покупки в магазине продуктов для правильного питания, дидактическая игра «Полезно-вредно» с мячом. Урок начался с устного счёта, результатом которого стал афоризм «Мы не для того живём, чтобы есть, а едим для того, чтобы жить». Эта фраза задала тон всему занятию, подчеркнув важность питания не как удовольствия, а как основы физического и психического благополучия. После этого последовала беседа о роли питания в жизни человека. Было акцентировано внимание на взаимосвязи между питанием и энергией. В ходе занятия по теме обучающимся предлагались задачи на применение формулы стоимости. В этих задачах дети сталкивались с выбором между дешевыми, но вредными сладостями и более дорогими, но полезными продуктами. Игра «Полезно – вредно» с мячом закрепила знания о полезных и вредных продуктах в игровой форме. Ключевым этапом урока стала самостоятельная работа, представлявшая собой решение практической задачи. Школьникам предлагалось распределить бюджет, предоставленный мамой девочке, на покупку исключительно полезных продуктов. Обучающиеся активно работали в ходе всего урока.

На уроке «Неопределенная форма глагола» использовались следующие методы и приемы: практическая работа с текстом о важности режима дня – нахождение в тексте глаголов в неопределенной форме, беседа о необходимости соблюдения режима дня, составление своего режима дня с использованием глаголов в неопределённой форме. Урок начался с работы с текстом о важности соблюдения режима дня. После этого проводилась беседа о значении режима дня для здоровья, где обсуждались вопросы сна, питания, учебы и отдыха. Кульминацией занятия стало составление обучающимися своего режима дня с использованием глаголов в неопределённой форме, например, «Просыпаться в 7 часов», «Заниматься спортом», «Хорошо питаться», особенно активны обучающиеся были именно на этом этапе урока.

Таким образом, формирование культуры здорового образа жизни – сложное комплексное понятие. Для формирования культуры здоровья младших школьников необходимо использовать различные методы и приёмы на разных этапах занятий. При этом формирование культуры здорового образа жизни может осуществляться как на уроках окружающего мира, так и на уроках по другим предметам. Благодаря разработанному и апробированному комплексу уроков и внеурочных занятий с включением

разнообразных методов и приёмов у младших школьников уровень сформированности культуры ЗОЖ должен повыситься.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бендюкова И.С. Понятие здоровье, его содержание и критерии // Потенциал Российской экономики и инновационные пути его реализации. 2016. с. 146–150.

2. Вараксин В.А., Егорычева Е.В. Проблема формирования культуры здоровья // Международный студенческий вестник. 2015. № 5. С. 487–488.

3. Иванова Е.В. К вопросу о воспитании культуры здоровья младших школьников во внеурочной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2022. №3. С. 129–140.

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

5. Сандалов С.Е., Бажин А.В. Формирование здорового образа жизни как актуальная проблема образования // Интеграция науки и практики в современных условиях. Москва: изд. «Перо». 2016. С. 10–13.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Грецкая, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Одной из ключевых задач российской системы образования является усвоение обучающимися начальной школы знаний и умений в области учебных предметов, а также формирование универсальных учебных действий. На это указывает Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования как на требование, которое реализуется в основной образовательной программе ФГОС НОО [2]. Именно эти учебные действия рассматриваются как основа для отбора и структурирования содержания образования, приёмов, методов и форм обучения.

Важной частью образования современных детей является экологическое образование. Оно необходимо, чтобы дети стали осознанными и ответственными гражданами, способными анализировать и принимать экологически обоснованные решения [4].

Сегодня экологическое образование можно рассматривать как один из элементов образования, направленный на овладение школьниками научными основами взаимодействия природы и человека. Оно относится к процессу, направленному на развитие понимания и уважения к окружающей среде, а также на формирование навыков и отношений,

способствующих устойчивому использованию ресурсов и защите природы [1].

ФГОС подразумевает, что экологическое образование должно быть встроено в содержание учебных программ различных предметов. Например, в рамках естественнонаучного образования дети изучают природу, экологические процессы, взаимодействие организмов и окружающей среды [2]. Задача учителя – определить педагогические условия и разработать методы, которые позволят продуктивно осуществлять экологическое образование.

Целью исследования было разработать диагностическую работу и выявить с её помощью уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий в процессе экологического образования младших школьников.

Диагностика проводилась на базе МОУ СОШ № 43 г. Твери. В исследовании приняли участие 28 обучающихся 1 «Д» класса в возрасте 7 лет. В данном классе учебный предмет «Окружающий мир» изучается по программе А.А. Плешакова (УМК «Школа России»).

Для выявления уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младшего школьника был разработан комплекс диагностических заданий с экологическим содержанием. При разработке заданий учитывалось содержание программ и учебников по окружающему миру.

В данном исследовании использовалась система критериев, разработанная для определения сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе решения диагностических заданий, предложенная О.А. Шаталовой [3].

Диагностические задания были разделены на 4 блока по три задания в каждом: 1) задания, направленные на поиск и выделение необходимой информации в тексте; 2) задания на установление причинно-следственных связей; 3) задания на классификацию объектов; 4) задания на самостоятельный поиск информации, её обработку, обобщение и использование.

За каждое верно выполненное задание обучающийся получал 2 балла, за неточный ответ – 1 балл, за полностью неправильный – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 24. Уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий определялся в зависимости от набранных в итоге баллов: низкий уровень – 0–12; средний уровень – 13–20; высокий уровень – 21–24.

Результаты диагностики оказались следующими:

При помощи заданий первого блока проверялось насколько хорошо обучающиеся проводят поиск и выделяют необходимую информацию из текста. С заданием, в котором необходимо было найти и выделить ошибки в тексте, справились 50% детей. Во втором задании обучающиеся должны

были прочитать текст и подчеркнуть слова, обозначающие предметы живой природы, правильно выполнили задание 43%. В последнем задании подразумевалось прочитать текст и ответить на вопросы, верно выполнили задание 68% школьников. Полностью на этот блок заданий ответили правильно 6 обучающихся. Большинство учеников допустили в ответах некоторые неточности.

Во втором блоке диагностики были задания на выявление умения обучающихся устанавливать причинно-следственные связи. Затруднение вызвало задание, в котором младшим школьникам необходимо было восстановить правильную последовательность действий, лишь 50% безошибочно справились с ним. Во втором задании предполагалось продолжить фразу: «Если уничтожить все деревья в лесу, то ...». Большая часть обучающихся справилась с данным заданием (71%). Третье задание, в котором требовалось расставить действия по порядку, верно выполнили 57% школьников. Эти задания оказались самыми сложными для детей. Полностью на этот блок заданий ответили правильно 8 обучающихся.

Задания третьего блока были направлены на проверку умения младшими школьниками выполнять логическое действие по классификации объектов, связанных с экологией. С заданием, в котором необходимо было распределить животных на две группы в зависимости от их признака (лесные, морские), справились 79% детей. Второе задание требовало от школьников заполнение таблицы, а именно разделение всех растений на две группы (деревья, травы). Безошибочно это задание выполнили 71% класса. Последнее задание в этом блоке представляло собой классификацию предметов мусора по типам (бумажные, пластиковые, стеклянные). Это задание оказалось сложным для учеников, лишь 54% выполнили его верно. Полностью на этот блок заданий ответили правильно 11 обучающихся. С диагностическими заданиями третьего блока дети справились лучше, чем с заданиями других блоков.

Задания четвёртого блока были направлены на определение умения обучающимися самостоятельно искать необходимую информацию в различных источниках, обрабатывать и использовать её. В первом задании необходимо было самостоятельно найти ответы на вопросы в атласе-определителе А.А. Плешакова «От земли до неба». Это задание верно выполнили 57% обучающихся. Задание, в котором нужно было найти по три примера растений и животных, занесённых в Красную книгу России, не вызвало затруднений и 86% детей безошибочно с ним справилось. В последнем задании требовалось составить 5 предложений по теме: «Откуда берётся и куда девается мусор?», используя дополнительные источники. С данным заданием справилось лишь 39% младших школьников. Полностью на этот блок заданий ответили правильно 9 обучающихся.

Проанализировав ответы младших школьников, можно сделать вывод, что сформированность познавательных универсальных учебных

действий у половины из них (50%) находится на среднем уровне, у 29% – на высоком уровне, у 21% – на низком уровне (рис.1).

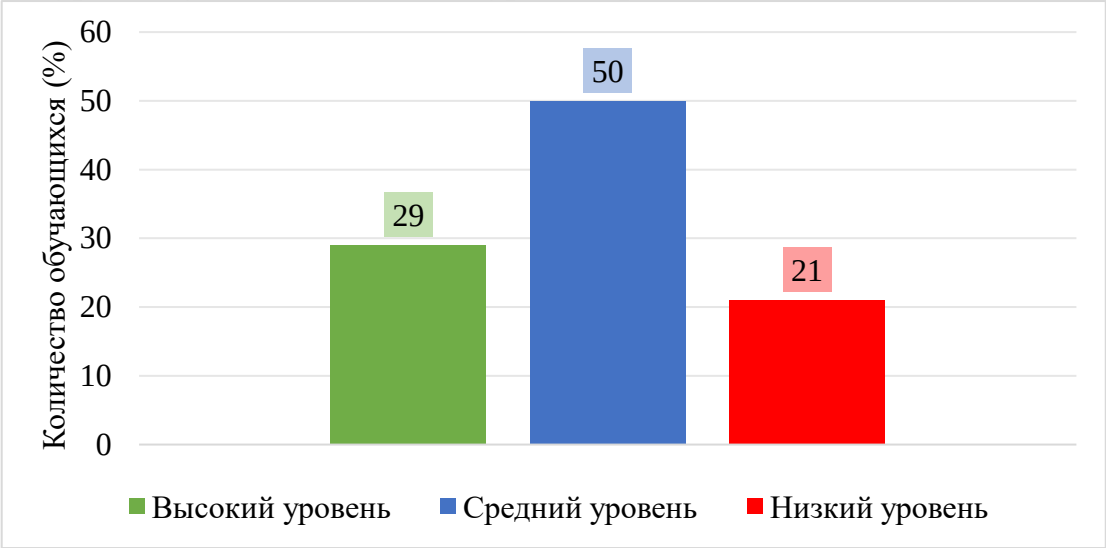


Рис. 1. Уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий

Выполненная диагностика позволяет сделать вывод о том, что лучше всего у младших школьников выполнены задания третьего блока на классификацию объектов. Затруднения вызвали задания второго блока, где обучающиеся устанавливали причинно-следственные связи. В целом сформированность познавательных универсальных учебных действий в первом классе находится на среднем уровне, что требует организации целенаправленной работы по его повышению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сальникова М.В. Экологическое образование и воспитание обучающихся // Молодой ученый. 2021. № 49. С. 423-425. URL: https://moluch.ru/archive/391/86161/ (дата обращения: 09.02.2025).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286, в ред. приказа от 08.11.2022) // Справочная правовая система КонсультантПлюс https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 09.02.2024).

3. Шаталова О.А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у учащихся начальной школы. М.: Русское слово. 2014. 168 с.

4. Шатилова М.Ю. Проектирование в начальной школе: от замысла к реализации: программа, занятия, проекты. Волгоград, 2019. 127 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Кондратенко, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Стратегической задачей государственной образовательной политики, направленной на приумножение человеческого капитала, социально-экономического роста и общественной безопасности страны, является сохранение здоровья нации на основе высокого уровня культуры здоровья [2].

Данное положение нашло отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НОО) нового поколения, реализация которых направлена на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни. Культура здорового образа жизни является частью общей культуры человека и представляет собой способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и укрепление здоровья, это система социальных механизмов, формирующих мотивацию личности к сохранению и укреплению здоровья [1].

Вопросы формирования культуры здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста в урочной деятельности изучены достаточно подробно [3].

В тоже время ФГОС НОО обращает внимание на обязательную организацию внеурочной деятельности, так как она является продолжением учебной деятельности и играет большую роль в формировании учебных универсальных действий [5].

Внеурочная деятельность – это деятельностная организация обучения на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения. Она проводится с обучающимися школы после уроков учителями-предметниками, классным руководителем, педагогами дополнительного образования и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе и по здоровьесберегающей деятельности [4].

Возникает необходимость поиска эффективных форм внеурочной работы по формированию основ культуры здорового образа жизни у младших школьников.

Для выявления уровня сформированности культуры здорового образа жизни у младших школьников во внеурочной деятельности нами было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ СОШ № 35 г. Твери. В исследовании приняли участие учащиеся 4 «Б» класса в количестве 20 человек.

Диагностическое исследование проводилось по комплексной методике Ю.В. Вивич, которая включала ценностный, когнитивный и поведенческий критерии. Ценностный критерий позволял выявить отношение ребенка к своему здоровью, когнитивный критерий - наличие определённых знаний о здоровом образе жизни. Поведенческий критерий позволял определить круг умений и навыков ведения здорового образа

жизни у младших школьников

При анализе ответов школьников о ценности своего здоровья было выявлено, что большинство детей (70%) считают, что здоровым нужно родиться, здоровье зависит от удачи и от родителей. Многие ребята связывают здоровье с хорошей квартирой, высокой зарплатой, удобным графиком работы (65%). Половина школьников считают, что наш организм сильный от природы и может сам защитить себя. Часть детей (45%) считают, что их здоровье зависит от врачей и уровня развития медицины.

Меньше половины школьников (40%) считают, что здоровье зависит от образа жизни (двигаемся, правильно питаемся, умеем отдыхать и расслабляться, следуем правилам личной гигиены, соблюдаем режим дня). Небольшой процент ребят (30%) считают, что здоровье – это отсутствие вредных привычек (курения, переедания, малоподвижного образа жизни, алкоголя).

По сумме баллов были выявлены уровни сформированности у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью. У 40% детей недостаточный уровень ценностного отношения к своему здоровью (адаптационно-поддерживающий тип). Половина школьников (50%) осознанно относятся к своему здоровью (ресурсно-прагматический тип). Только у двух детей (10%) зафиксирован высокий уровень ценностного отношения к здоровью.

Анализ результатов диагностики уровня сформированности знаний по вопросам культуры ЗОЖ у обучающихся (когнитивный критерий) показал, что с правилами личной гигиены знакомы всего лишь 20% учащихся. Они знают, что нужно мыть руки, вернувшись с улицы, после посещения туалета, перед едой, чистить зубы два раза в день и своевременно стричь ногти.

Большинство ребят (75%) посчитали, что нужно больше двигаться, чтобы быть выносливым, ловким, чтобы хорошо себя чувствовать и не болеть. Остальные решили, что больше двигаться нужно для того, чтобы быть быстрее и сильнее всех. Менее половины учащихся (40%) ответили, что закаляться нужно для того, чтобы укрепить здоровье, не боятся холода и жары, тренировать силу воли. Остальные утверждали, что закаляться нужно для того, чтобы все завидовали.

Большая часть детей (65%) ответили, что питаться правильно - это есть в одно и то же время, не менее 4 раз в день, полезную для здоровья пищу. Многие школьники справились с вопросом важности соблюдения режима дня (70%), ответив, что соблюдение режима дня нужно для того, чтобы все успевать, быть здоровым, меньше уставать.

По сумме баллов (когнитивный критерий) было выявлено, что у 35% детей уровень сформированности знаний по вопросам здоровья и ЗОЖ находится на низком уровне. Эти дети плохо ориентируются в вопросах сохранения и поддержания здоровья, знания у них бессистемные и

отрывочные, они затрудняются назвать компоненты здорового образа жизни. У части школьников (50%) отмечен средний уровень формированности знаний по вопросам здоровья и ЗОЖ. Знания о здоровье у них фрагментарны, ответы неполные. Высокий уровень сформированности знаний о здоровье и ЗОЖ выявлен только у 15% обучающихся. Школьники хорошо ориентируются в вопросах сохранения здоровья, их знания полные, систематизированные.

Анализ результатов диагностики уровня сформированности круга умений и навыков ЗОЖ (поведенческий критерий) показал, что 45% детей считают, что лучше всего может позаботиться о своем здоровье может сам человек, и заботиться о нем нужно ежедневно (85%). Больше половины школьников (55%) гуляют редко или не гуляют. Небольшой процент учащихся (30%) выполняют гигиенические процедуры без напоминания взрослых. Практически все дети (75%) всегда выполняют режим дня. Около половины школьников (55%) предпочитают полезную еду и отказываются от вредной (чипсы, сладости, газировка). Во время болезни члена семьи заботятся о нем и берут на себя некоторые обязанности по дому 45% детей.

По результатам диагностики учащихся было выявлено, что 15% детей имеет высокий уровень сформированности круга умений и навыков ЗОЖ. Около 40% школьников имеют средний уровень сформированности умений и навыков ведения ЗОЖ, у 45% детей низкий уровень сформированности круга умений и навыков ЗОЖ.

Уровень сформированности культуры здорового образа жизни определялся по сумме баллов по всем трем критериям вместе. Низкий уровень выявлен у 33% детей. У данных школьников отсутствует или недостаточно сформировано отношение к своему здоровью как к ценности, знания о здоровье и здоровом образе жизни отрывочны, бессистемны, уровень умений и навыков ЗОЖ сильно ограничен.

Средний уровень сформированности культуры здорового образа жизни выявлен 47% младших школьников. Учащиеся не в полной мере осознают ценность своего здоровья, знания о своем здоровье, организме и здоровом образе жизни не достаточно полные, имеются знания только о некоторых компонентах здорового образа жизни, значимость других компонентов недооценивается, допускают неточности при ответах на вопросы, круг умений и навыков ЗОЖ сформирован не полностью.

Высокий уровень сформированости культуры здорового образа жизни показали лишь 20% учащихся. Школьники осознают ценность своего здоровья, обладают необходимым объем и глубиной знаний о ЗОЖ и здоровье, у них сформирован круг умений и навыков ЗОЖ. Они соблюдают основные правила ведения здорового образа жизни, выполняют все гигиенические процедуры.

Результаты диагностики младших школьников на констатирующем этапе исследования позволили разработать комплекс внеурочных

мероприятий, направленных на повышение уровня сформированности культуры здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста. Основным направлением организации внеурочной деятельности явилось спортивно-оздоровительное. В ходе формирования культуры здорового образа жизни у младших школьников планируется использование различных форм внеурочной деятельности (соревнования, праздники, викторины, беседы, различные виды игр). Основной задачей всех мероприятий по внеурочной деятельности является формирование у младших школьников ценностного, осознанного отношение к своему здоровью, формирование представления детей о собственном организме, о профилактике заболеваний, гигиенических навыках, развитие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Н.А. Понятие «здоровый образ жизни» и проблема приобщения к нему в дошкольном возрасте // Вестник магистратуры. 2019. №4-1 (91). URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 10.03.2025).

2. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании: учебное пособие /Илькевич Т.Г., Илькевич К.Б., 2023. 190 с.

3. Кильдиярова Р. Р. Основы формирования здоровья детей: учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования, обучающихся по спец. «Педиатрия» / Р.Р Кильдиярова, В.И. Макарова, Ю.Ф. Лобанов. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2019. 324 с.

4. Организация внеурочной деятельности в начальной школе: учеб. пособие / Т.А. Колесникова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, Т.В. Газизова, И.А. Власова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. 144 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 2 августа 2021 года URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 24.02.2025).

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР

Е.Ю. Котлинская, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФОП НОО), младшие школьники должны овладеть основами знаний о различных геометрических фигурах и их свойствах. Эти знания формируются в процессе практической деятельности и остенсивным способом через демонстрацию.

В настоящее время существует множество учебно-методических комплексов (УМК), предназначенных для изучения математики в начальной школе. Каждый из них обладает своими особенностями и преимуществами.

Проанализировав геометрический материал, представленный в учебниках для начальной школы различных авторов, таких как И.И. Аргинская, Е.Н. Бененсон, Л.С. Игина, С.Н. Кормишина, В.Н. Рудницкая, М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, можно составить следующую таблицу (табл. 1):

Таблица 1

УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» [1, 2, 3, 4]	Геометрические фигуры	Метрические свойства
1 класс	Круг, квадрат, треугольник, прямоугольник	Длина, ширина, высота, сравнение длин, площадь (введение)
2 класс	Прямоугольник, треугольник, круг, овал, многоугольники. Углы	Периметр, площадь (простые фигуры), сравнение площадей, (введение)
3 класс	Квадрат, прямоугольник, треугольник, круг. Углы	Периметр и площадь (сложные фигуры),
4 класс	Квадрат, прямоугольник, треугольник, круг, ромб, трапеция, параллелограмм, цилиндр, куб. Углы (острый, тупой, прямой)	Объем, площадь поверхности, симметрия, диагонали, высоты
«Начальнаяшкола XXI века» [11, 12, 13, 14]	Геометрические фигуры	Метрические свойства
1 класс	Точка, линия (прямая, кривая, ломаная), отрезок, квадрат, треугольник, круг, шар, прямоугольник	Измерение длины отрезка в условных мерах
2 класс	Прямая, отрезок, луч, угол (прямой, острый, тупой), многоугольники (треугольник, четырехугольник, пятиугольник и т.д.),квадрат, прямоугольник (определение), круг, окружность	Длина, измерение длины в сантиметрах, дециметрах, метрах
3 класс	Куб, шар, пирамида, конус, цилиндр, развертка куба прямоугольного параллелепипеда	Площадь, измерение площади в квадратных сантиметрах, дециметрах, метрах, вычисление площади прямоугольника
4 класс	Прямоугольный параллелепипед, куб, угол, окружность, круг	Объем, единицы объема (кубический сантиметр, кубический дециметр, кубический метр), вычисление объема прямоугольного параллелепипеда

«Школа России» [7, 8, 9, 10]	Геометрические фигуры	Метрические свойства
1 класс	Прямоугольник, квадрат, многоугольник, круг, куб, шар, угол, прямой угол	Длина, точка, кривая, ломаная, прямая, линии, отрезок, луч
2 класс	Прямоугольник, квадрат, угол и его виды	Периметр многоугольника
3 класс	Окружность, круг, виды треугольников	Площадь, площадь прямоугольника, единицы длины, площади
4 класс	Куб, параллелепипед, пирамида, цилиндр, конус	Площадь, единицы длины, площади

Учебно-методический комплекс «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» предлагает постепенное усложнение материала, что способствует углубленному изучению геометрии. Уже в четвертом классе ученики знакомятся с такими сложными фигурами, как ромб, трапеция и параллелограмм, а также с их свойствами, включая симметрию, диагонали, высоты и площадь поверхности. Такой подход помогает детям сформировать устойчивые математические навыки и получить глубокое математическое образование.

Учебно-методический комплекс «Начальная школа XXI века» акцентирует внимание на объемных фигурах, таких как куб, цилиндр и пирамида, а также на их развертках. Одной из ключевых особенностей этого комплекса является акцент на практических аспектах математики – измерении длины, площади и объема. Это позволяет детям применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, что делает обучение более прикладным и понятным.

Учебно-методический комплекс «Школа России» ориентирован на изучение базовых понятий с постепенным переходом к более сложным фигурам и их свойствам. В четвертом классе материал включает объемные фигуры и метрические свойства, однако этот комплекс не предполагает такой глубокой проработки, как в системе Л.В. Занкова. Тем не менее, он обеспечивает плавное освоение материала, что может быть полезно для детей с разным уровнем подготовки.

Если сравнивать эти комплексы, то УМК Л.В. Занкова выделяется самым широким спектром изучаемых фигур, охватывая как плоские, так и объемные формы, включая сложные геометрические фигуры. УМК «Начальная школа XXI века» больше ориентирован на объемные фигуры и их практическое применение, а «Школа России» предлагает базовый подход с постепенным усложнением материала, но менее разнообразный по сравнению с системой Л.В. Занкова.

Что касается изучения метрических свойств, то наиболее глубокий подход демонстрирует УМК Л.В. Занкова, где большое внимание уделяется симметрии, диагоналям, высотам и площади поверхности. УМК «Начальная школа XXI века» акцентируется на практическом измерении площади и

объема, а «Школа России» подходит для постепенного освоения метрических характеристик, но без углубленного изучения.

Таким образом, выбор учебно-методического комплекса зависит от целей обучения. Если требуется глубокое изучение геометрии, то оптимальным вариантом будет УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова». Для практического подхода, ориентированного на измерения и вычисления, подойдет УМК «Начальная школа XXI века». А для базового освоения материала с постепенным усложнением наиболее подходящим будет УМК «Школа России».

А.А. Аргинская в своей работе подчеркивает особенности обучения младших школьников, связанные с активным использованием наглядных и деятельностных методов. Она считает, что важно создать условия, при которых дети смогут самостоятельно открывать свойства геометрических фигур, выполняя различные виды измерительной деятельности. Это не только способствует более глубокому усвоению материала, но и развивает познавательную активность учащихся.

Среди наглядных методов можно выделить простой прием демонстрации моделей, картинок и схем. Например, на уроке учитель может использовать различные модели прямоугольников, сделанные из картона, дерева или пластилина, разных размеров и цветов. Он показывает, что такое стороны и как их измерить с помощью линейки. Для этого можно использовать любой деревянный брусок, книгу прямоугольной формы или тетрадь.

Среди деятельностных методов чаще всего встречается работа учеников в парах, группах или самостоятельно с линейкой. Учитель печатает интересные фигуры с разными сторонами, а команды должны измерить их на скорость и максимально точно. Общая картина специфики работы с младшими школьниками подчеркивает необходимость разработки комплексного подхода обучения, который объединяет все эти методы [5, с. 215].

Таким образом, изучение метрических свойств в начальной школе требует комплексного подхода, основанного на ряде методических принципов. Прежде всего, важно привязать изучаемые понятия к конкретному опыту, что позволяет младшим школьникам воспринимать абстрактные идеи через призму материальных объектов. Понятия длины, площади и периметра становятся для ученика не просто теоретическими категориями, а отражением его непосредственного жизненного опыта.

Такая методика обучения подчеркивает необходимость использования наглядных материалов и практических упражнений, что способствует «конкретизации» геометрических понятий и облегчает переход от восприятия к осмысленному познанию. В отечественной практике существует множество разнообразных методических принципов.

Каждый автор выделяет свои принципы, но в ходе опыта сложились основные принципы работы, которые мы сейчас разберем.

Основными принципами изучения геометрии в начальной школе являются принципы наглядности, доступности, систематичности и преемственности, которые тесно взаимосвязаны и обеспечивают эффективность образовательного процесса. Поскольку каждый принцип обладает своими особенностями, рассмотрим их подробнее.

Принцип наглядности – это основа обучения, которая заключается в том, что изучаемые объекты и явления должны быть представлены в зримом виде. Его значимость в изучении метрических свойств геометрических фигур трудно переоценить, так как визуальное восприятие значительно облегчает понимание и запоминание материала.

Реализация этого принципа осуществляется через использование моделей геометрических фигур, иллюстраций, схем, измерительных инструментов (линейки, сантиметровой ленты и т.д.) и интерактивных образовательных ресурсов. Благодаря этому у школьников формируются ясные и устойчивые образы геометрических объектов, что значительно облегчает понимание таких метрических понятий, как длина, периметр и площадь.

Принцип наглядности является ключевым элементом в формировании у детей ясного представления о длине, периметре, площади и других метрических характеристиках. Использование моделей, схем, измерительных инструментов и интерактивных ресурсов позволяет не только визуализировать изучаемый материал, но и сделать его более доступным для восприятия, что способствует закреплению понятий через непосредственный опыт [6, с. 142].

Принцип доступности предполагает, что изучаемый материал должен соответствовать возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся. В процессе обучения важно двигаться от простого к сложному, от конкретного к абстрактному.

Последовательное формирование понятий и постепенное усложнение задач помогают учащимся достичь глубокого понимания метрических свойств геометрических фигур. Этот принцип позволяет адаптировать содержание обучения к особенностям восприятия и мышления младших школьников. Постепенное усложнение материала способствует формированию базовых представлений, что облегчает детям усвоение метрических понятий. Такой подход позволяет избежать перегрузки и эффективно перейти от интуитивного понимания к более формальному усвоению знаний.

Системный принцип заключается в логической организации учебного материала, а также в его регулярном повторении и закреплении. Такой подход помогает учащимся не только усвоить основные метрические понятия, но и эффективно применять их при решении разнообразных задач.

Этот принцип тесно связан с принципом доступности, поскольку регулярное повторение и закрепление изученных свойств и понятий позволяют избежать перегрузки и обеспечивают постепенное углубление знаний.

Таким образом, системный принцип является основой для эффективного обучения геометрии, способствуя формированию у учащихся целостной системы знаний, применимой в самых разных ситуациях.

Принцип преемственности в изучении геометрии предполагает согласованность между начальным этапом, на котором рассматриваются метрические свойства фигур, и последующими ступенями образования в средней и старшей школе. Этот принцип направлен на создание единой линии развития геометрических представлений учащихся, что позволяет им сформировать целостное восприятие геометрических знаний.

Преемственность в изучении геометрии способствует формированию у учащихся устойчивого интереса к предмету и помогает им сохранить и развить полученные знания в будущем. Она также играет важную роль в обеспечении плавного перехода от простых задач начального этапа к более сложным, которые решаются в средней и старшей школе. Согласованность учебного материала позволяет создать единую линию развития геометрических представлений, что не только поддерживает интерес к предмету, но и закладывает прочный фундамент для дальнейшего углубленного изучения геометрии.

Все перечисленные принципы тесно связаны между собой и образуют целостную систему методических подходов, направленных на эффективное усвоение младшими школьниками метрических свойств геометрических фигур.

Принцип наглядности обеспечивает понятность и конкретность материала, что тесно связано с принципом доступности, который позволяет постепенно вводить новые понятия. Принцип систематичности, в свою очередь, поддерживает последовательное усвоение материала и закрепляет уже полученные знания, обеспечивая преемственность геометрического образования.

Со стороны внедрения метрических свойств принцип наглядности обеспечивает конкретизацию и визуализацию материала, принцип доступности – постепенное и адаптивное введение новых понятий, систематичность – логическое и регулярное повторение знаний, а преемственность – создание устойчивой линии развития, необходимой для дальнейшего изучения геометрии.

Совокупное применение этих принципов позволяет обеспечить глубокое понимание и практическое применение метрических свойств, что является важным этапом в формировании целостных геометрических представлений у учащихся.

Анализ нормативных документов и современных исследований в области методики преподавания метрических свойств геометрических фигур позволяет сделать вывод, что для формирования представлений о них у младших школьников необходим комплексный и системный подход.

В статье доказывается, что обучение геометрии на начальном этапе должно быть основано на эмпирическом опыте учащихся, с активным использованием наглядных и деятельностных методов. Обосновывается необходимость непосредственного практического взаимодействия школьников с учебными пособиями и реальными объектами, что позволяет конкретизировать абстрактные понятия, такие как длина, периметр и площадь.

Особое внимание уделяется применению методических принципов, таких как наглядность, доступность, систематичность и преемственность. Каждый из этих принципов играет важную роль в формировании целостной системы геометрических знаний. Наглядность обеспечивает визуализацию и понятность материала, доступность – адаптацию содержания к возрастным особенностям, систематичность – логическую организацию и повторение изучаемого, а преемственность – создание условий для плавного перехода к более сложным геометрическим понятиям в будущем [15, с. 36].

Таким образом, успех в обучении геометрическим понятиям младших школьников напрямую зависит от интеграции практической деятельности и теоретических знаний. Это позволяет не только глубоко усвоить материал, но и стимулировать познавательную активность учащихся. Результаты исследования подтверждают важность применения комплексного методического подхода, основанного на богатом опыте отечественной педагогической практики и актуальных научных разработках в области методики обучения начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргинская И.И. Математика. 1 класс: для общеобразовательных организаций / И.И. Аргинская, Е.П. Бененсон, Л.С. Игина, С.Н. Кормишина. Москва: Издательский дом «Фёдоров», 2012. 128 с.

2. Аргинская И.И. Математика. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций / И.И. Аргинская, Е.П. Бененсон, Л.С. Игина, С.Н. Кормишина. Москва: Издательский дом «Фёдоров», 2012. 127 с.

3. Аргинская И.И. Математика. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций / И.И. Аргинская, Е.П. Бененсон, Л.С. Игина, С.Н. Кормишина. Москва: Издательский дом «Фёдоров», 2012. 125 с.

4. Аргинская И.И. Математика. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций / И.И. Аргинская, Е.П. Бененсон, Л.С. Игина, С.Н. Кормишина. Москва: Издательский дом «Фёдоров», 2012. 128 с.

5. Атласова Г.А. Особенности формирования геометрических представлений у младших школьников // Вестник Таджикского национального университета. Серия Гуманитарных Наук. 2024. № 10. С. 212–215.

6. Мастеркова Д.В. Принцип наглядности как основополагающий принцип обучения геометрии в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование, 2020. №1. С. 140-143.

7. Моро М.И. Математика. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова, С.В. Степанова. М.: Просвещение, 2023. 112 с.
8. Моро М.И. Математика. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова, С.В. Степанова. Москва: Просвещение, 2023. 122 с.
9. Моро М.И. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций / М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова. М.: Просвещение, 2023. 125 с.
6. Моро М.И. Математика. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций / М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова. М.: Просвещение, 2023. 224 с.
7. Рудницкая В.Н. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.Н. Рудницкая, Е.Э. Кочурова, О.А. Рыдзе. М.: Вентана-Граф, 2019. 144 с.
8. Рудницкая В.Н. Математика. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.Н. Рудницкая, Е.Э. Кочурова, О.А. Рыдзе. М.: Вентана-Граф, 2019. 145 с.
9. Рудницкая В.Н. Математика. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.Н. Рудницкая, Е.Э. Кочурова, О.А. Рыдзе. М.: Вентана-Граф, 2019. 150 с.
10. Рудницкая В.Н. Математика. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.Н. Рудницкая, Е.Э. Кочурова, О.А. Рыдзе. М.: Вентана-Граф, 2019. 192 с.
11. Шмакова А.П. Методика преподавания геометрии в начальной школе: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2021. 61 с.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Рублик, V курс очной формы обучения
Направление 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки
Профиль Начальное образование и иностранный язык (английский)
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные тенденции в образовании требуют разработки новых подходов к оценке знаний обучающихся, в частности, в области усвоения иноязычной лексики. Это обусловлено тем, что интеграционные процессы в образовании требуют создания комплексного подхода к оценке языковых компетенций, включающего как родной, так и иностранный язык.

Важность диагностики возрастает в связи с возможностью разработки индивидуализированных программ обучения, направленных на развитие лексикона младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей и уровня подготовки [3].

Таким образом, актуальность темы определяется как теоретическими, так и практическими потребностями современной образовательной системы в эффективной диагностике и развитии лексических навыков младших школьников при изучении английского языка.

На основании теоретического анализа литературы нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное диагностике

сформированности английской лексики у младших школьников. Исследование включало один этап – констатирующий.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №15 в 3-А классе. Диагностика предполагала выполнение 10 заданий, в рамках которых необходимо сопоставить значение слова и перевод, записать имена существительные в единственном и множественном числе, заменить имена существительные соответствующими местоимениями, дополнить ряд слов по аналогии (например, название игрушки), подобрать обобщающее слово для группы слов, прочитать текст и определить, являются верными или неверными высказывания после него, описать иллюстрацию, описать объект с помощью цветовой характеристики, дополнить текст с пропущенными словами и отгадать загадку [1].

Критериями, по которым отслеживался уровень развития лексикона детей младшего школьного возраста, нами были выбраны следующие:

1. Владение тематическими группами слов;
2. Использование в речи фразеологических единиц;
3. Использование в речи синонимов;
4. Использование в речи антонимов. [2]

Данная методика состоит из двух блоков. В первом блоке определяется понимание и употребление слов номинативного лексического значения. Во втором блоке выявляется состояние структурного аспекта определения лексического значения слова [2]. Методика направлена на выявление способности детей быстро подбирать наиболее точные слова, а также употреблять обобщающие слова. На основании выделенных критериев определялись уровни сформированности лексики у исследуемой группы детей младшего школьного возраста.

Диагностика показала, что оптимальный уровень сформированности английской лексики имеют всего 16% обучающихся, допустимый уровень – 46% обучающимся класса, критический уровень отмечается у 38% обучающихся. Преобладающими являются допустимый и критический уровни сформированности английской лексики в данном классе.

Анализируя работы обучающихся, были выявлены основные типичные ошибки:

1. Часть обучающихся испытывает трудности в соотнесении английского слова и его значения на русском языке: в блоке с названиями продуктов особенно часто ошибки встречались соотнесении таких продуктов как печенье, картофель, морковь, мясо.

2. Возникли трудности с подбором местоимения в словах братья, змея, художник и воздух. Мы связываем это с тем, что данные слова были неправильно интерпретированы по смыслу, что привело к нарушению понимания рода.

3. Для того, чтобы написать единственное и множественное число необходимо вспомнить и написать грамматически верное слово. Помимо

того, что многие слова были написаны с грамматическими ошибками, кроме слов «рыба», «солнце», часто были полностью пропущены слова «мышь», «зуб» и «овца», в связи с их незнанием.

4. Среди основных ошибок у младших школьников было отмечено неумение назвать какую-либо одежду, игрушку, однако примерно половина обучающихся класса не смогла назвать цвет и дикое животное.

5. Наиболее сложным заданием для младших школьников оказалось исправление ошибок в предложениях особенно, в предложениях, связанных с действиями героя: что он любит и не любит делать, что может и умеет делать. На наш взгляд, это связано с тем, что в общем контексте предложения обучающемуся трудно понять общий смысл и исправить ошибку.

6. Некоторые сложности у младших школьников возникли при обобщении групп транспорта, частей тела, достопримечательностей и спорта. Поскольку для обобщения необходимо знание хотя бы нескольких слов с пониманием смысла, можно сделать вывод, что данные слова были незнакомы младшим школьникам.

7. Также для обучающихся 3-го класса оказались сложными задания, где нужны комплексные знания лексики, не какой-то определенной группы, а в целом: действия, цвета, животные, характеристики объекта по размеру, возрасту и некоторым другим понятиям.

Исходя из анализа результатов диагностики можем сделать вывод, что, уровень сформированности лексики английского языка у обучающихся 3-его класса находится преимущественно на допустимом и критическом уровне. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию английской лексики у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быкова Н.И. Английский в фокусе 3 класс // Учебник Часть 2Spotlight. 2023. С. 13-18.

2. Региональное методическое приложение № 57 к журналу «Просвещение. Иностранные языки»: методические рекомендации об использовании в образовательном процессе действующего учебника для 3 класса по английскому языку линии УМК «Английский в фокусе» в период перехода на новый ФГОС- 2021 / Центр лингвистического образования. 2023. С. 6–7.

3. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Т.С. Соколова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Малышева Ю.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье описываются основные этапы экспериментальной работы по формированию экологической грамотности младших школьников с учетом возрастных особенностей детей и использованием проблемных методов обучения на уроках и внеурочных занятиях.

В современном мире мы все чаще сталкивается с глобальными экологическими проблемы, которые становятся угрозой жизни человека. Для того, чтобы не допустить необратимых последствий, необходимо понимание каждого о том, какую роль играет экология в нашей жизни. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей и готовность руководствоваться этими ценностями, приобретать первоначальный опыт деятельности на их основе, в том числе в части экологического воспитания, которое включает в себя бережное отношение к природе и неприятие действий, приносящих ей вред [6]. Также, в числе предметных результатов освоения курса «Окружающий мир» в начальной школе предусмотрено формирование экологической грамотности у младших школьников и элементарных правил нравственного поведения в мире природы. Акцент ставится на умение использовать эти знания в реальной жизни.

Формирование экологической грамотности особенно актуально для младшего школьного возраста, поскольку именно в это время обучающийся, с одной стороны, уже готов к взаимодействию с природой, а с другой – у него формируются необходимые для этого навыки и качества личности, которые будут определять его поведение в будущем [1]. Экологическая грамотность, по мнению А.Н. Захлебного – это «экологические знания в области взаимоотношений природы и общества, эмоционально-ценностное отношение к природе, понимание и соблюдение правил эколого-ориентированного поведения» [2, с. 10].

Школа занимает основное место в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения, именно поэтому государство ставит перед ней задачу приобретения опыта положительного эмоционально-ценностного отношения к природе; стремления действовать в окружающей среде в соответствии с экологическими нормами поведения, что и обуславливает формирование данного понятия в младшем школьном возрасте [1]. В этом возрасте ученики наиболее мотивированы для общения с природой, обладают высокой познавательной активностью и мышлением, которое тесно связано с чувственным восприятием. Именно поэтому данный возраст наиболее благоприятен для формирования экологической грамотности [3]. Однако стоит учитывать некоторые особенности данного возраста, которые связаны с мотивацией, мышлением и восприятием окружающего мира младшими школьниками. В данном возрасте обучающиеся лучше усваивают новые знания, умения и навыки через активные методы обучения

и воспитания, поэтому необходимо включать их в образовательную деятельность с помощью экскурсий, решения практических задач, открытых уроков на природе, являющихся, согласно ФГОС НОО, реализацией деятельностного подхода в образовании [6]. Также для формирования экологической грамотности удобно использовать внеурочную деятельность, в том числе экологические акции, праздники.

Анализ образовательных программ для начальной школы по предмету «Окружающий мир» [4] показывает, что в них значительное внимание уделяется формированию экологической грамотности. Материал, содержащийся в различных программах, знакомит младших школьников с основами ухода за живым уголком, домашними животными и растениями, правилами поведения в природе в разных природных сообществах, грамотным и ответственным отношением к воде, воздуху, почве, полезным ископаемым, способами их сохранения, охраны и приумножения, основными экологическими проблемами, ролью в них человека и способами преодолении неблагоприятных последствий его деятельности, с живой и неживой природой и их взаимосвязями, последствиями их нарушения, значением национальных парков и заповедников, Красной книгой и её представителями, необходимостью беречь природу и планету. Формирование экологической грамотности строится в рассмотренных программах на основе работы с текстами и практической деятельности (опыты, лабораторные работы, экскурсии, поделки, конкурсы, упражнения, а также организация работы в живом уголке), что помогает наилучшим образом усваивать правила экологически грамотного поведения и бережного отношения к природе.

Использование проблемных методов в процессе формирования экологической грамотности повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, интерес к изучению и исследованию окружающего мира, способствует развитию самостоятельности детей. В экологическом образовании младших школьников можно применять такие методы проблемного обучения, как поисковый, частично-поисковый, исследовательский метод, эвристическую беседу. В ходе экологического образования младших школьников целесообразно использовать проблемные методы обучения как на уроках «Окружающего мира», так и на уроках по другим предметам, а также во внеурочной деятельности, опираясь на междисциплинарные связи, и сочетая проблемные методы с традиционными (наглядными, игровыми, практическими и др.), поскольку именно во взаимосвязи и рассмотрении экологических проблем с разных сторон возможна успешная реализация экологического образования.

В 2024-2025 учебном году нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию экологической грамотности младших школьников с учетом возрастных особенностей детей и использованием проблемных методов обучения на уроках окружающего

мира на базе 3-го класса МБОУ СШ №53 г. Тверь. С помощью анкетирования в ходе начальной диагностики были получены следующие результаты: у 38% обучающихся – высокий уровень сформированности экологической грамотности, у 57% – средний уровень и низкий уровень – у 5% обучающихся. Таким образом, у большинства младших школьников, принимавших участие в исследовании, был выявлен средний уровень сформированности экологической грамотности. В ходе диагностики были выявлены пробелы в экологических знаниях (когнитивном компоненте экологической грамотности), а именно: в вопросах и темах о видах охраняемых природных территорий, мерах охраны природы, взаимосвязях в природе, экологической безопасности. Анализ результатов диагностики показал также, что необходимо скорректировать отношение детей к непривлекательным («некрасивым») природным объектам, показать их значение и роль, учить замечать интересное и удивительное в окружающей природе, видеть ее красоту и уметь передавать в своем творчестве (рисунках, поделках, сочинениях, стихах, музыкальных произведениях), вспомнить и закрепить правила поведения в природе. На все вышеперечисленное необходимо обратить особое внимание на формирующем этапе – при разработке комплекса уроков и внеурочных мероприятий, направленных на повышение уровня экологической грамотности младших школьников.

С учетом результатов диагностического исследования была разработана программа формирования экологической грамотности у учеников 3-го класса. Программа включает комплекс из девяти уроков и двенадцати внеурочных занятий, направленных на повышение уровня экологической грамотности обучающихся с применением проблемных методов обучения. Были составлены конспекты уроков по окружающему миру, а также двенадцати внеурочных мероприятий экологической направленности для обучающихся 3-го класса. Все уроки и внеурочные занятия были разработаны с использованием технологии проблемного обучения. Суть данной технологии заключается в том, что педагогом организуется учебно-коммуникативная деятельность обучающихся, нацеленная на самостоятельное изучение материала с помощью решения проблемных ситуаций [5]. В учебной деятельности это реализуется через разработку и использование в ходе занятий проблемных задач, вопросов и заданий. Под проблемной ситуацией подразумевается такая задача, которую обучающийся не может решить сразу, в данный момент. Ученики строят гипотезы и обсуждают варианты решения, проводят проверку их истинности, аргументируют свои выводы и анализируют результаты. Разработанная программа формирования экологической грамотности младших школьников будет апробирована в ходе формирующего этапа эмпирического исследования на базе МОУ СОШ №53 г. Твери в 2025 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрусякова И.П. Особенности воспитания экологической культуры у младших школьников // Молодой ученый. 2018. № 1 (187). С. 118–120. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/187/47624/ (дата обращения: 12.02.2025).

2. Каленская В.П. Педагогическая технология формирования экологического мышления старшеклассников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Моск. гос. открытый пед. ун-т. М.: 1999. 32 с.

3. Котко О.В. Формирование экологической культуры младших школьников в учебной деятельности: на примере курса природоведения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. М.: 1999. 18 с.

4. Плешаков А.А. Окружающий мир. 1-4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 175 с.

5. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения //Науки об образовании: Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (Дата обращения - 20.10.2023).

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБСЛУЖИВАНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

И.С. Архипов, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Система долговременного ухода действует в Тверской области с 2019 года, в городе Тверь остаётся в пилотном варианте, а городах Кашин, Бологое, Вышний Волочек и Ржев с 2023 года начали реализовывать по федеральному проекту.

Население России, к сожалению, продолжает стареть. По данным Росстата, доля граждан старше трудоспособного возраста к 2025 году составит 40,5 млн человек. А значит, вырастет число тех, кому требуется постоянный присмотр и особый уход.

Сегодня 4 млн пожилых людей нуждаются в услугах сиделки. А из 12 млн инвалидов больше 7 млн – в посторонней профессиональной помощи.

Как правило, граждане пожилого возраста и инвалиды – представители малообеспеченной категории населения. Они не могут себе позволить услуги сиделки.

Стоит отметить опыт других комплексных центров в РФ, которые реализуют необходимые технологии для своего региона. КГБУ СО «Курагинский КЦСОН» и ГБУ «Советский КЦСОН», они реализуют технологию бригадного метода социального обслуживания на дому, пожилых людей и инвалидов, из-за отдалённости клиентов социального обслуживания возникла необходимость в оказании комплексных мер поддержки населения, возникает необходимость в реализации социальных в комплексе и поэтому создают выездные бригады, которые осуществляют свою деятельность непосредственно выездным методом.

«Задачами выездной бригады является:

– повышение качества жизни граждан пожилого возраста и инвалидов;

– обеспечение адресности, доступности социального обслуживания и действенной социальной поддержки граждан, обслуживаемых на дому;

– создание комфортных условий, обеспечивающих социальную поддержку комплексное предоставление социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-экономических, социально-правовых услуг, дополнительных платных социальных услуг получателям социальных услуг в объеме индивидуальной нуждаемости;

– экстренное реагирование и оказание в кратчайшие сроки социальных и иных услуг гражданам пожилого возраста, инвалидам;

– улучшение качества социального обслуживания на основе расширения социальных услуг;

– решение проблем с кадрами посредством взаимозаменяемости;

– обеспечение равных возможностей в получении социальных услуг и их доступности» [3, с. 10].

Одной из актуальных технологий, которую начали реализовывать во многих комплексных центрах на территории Российской Федерации, это виртуальный туризм. Данная технология направлена, на улучшение досуговой деятельности пожилых людей, при использовании цифровых технологий клиент может побывать в новых для себя местах страны и мира, благодаря этому человек расширяет свой кругозор и снижается скорость развития когнитивных нарушений. Технология реализуется на базе ГБУ СО «Пятигорский КЦСОН», ГБУ «Железногорский КЦСОН», ГБУ «Советский КЦСОН»

«Задачами данной технологии является:

– повышение уровня социальной адаптации посредством социокультурной реабилитации пожилых людей и инвалидов;

– организацию комфортных досуговых условий для пожилых людей и инвалидов;

– развитие личностного потенциала пожилых людей и инвалидов:

– содействие культурному, познавательному и духовному развитию, именно:

– профилактика негативных возрастных и личностных проявлений:

– развитие познавательных и коммуникативных навыков, тренировка памяти, развитие образного мышления;

– формирование у пожилых людей и инвалидов интереса к истории, культуре и окружающему миру.

– разработку и апробацию новой формы досуговой услуги (виртуальный туризм) для получателей социальных услуг» [3, с.10].

Одной из востребованных технологий является «Приемная семья для пожилого возраста и инвалидов», технология реализуется на базе ГБУ «Советский КЦСОН» целью данной технологии является – улучшение качества жизни пожилых граждан и инвалидов, максимальное продление их пребывания в семейной обстановка, снижение очередности в стационарные учреждения социального обслуживания. Данная стационарозамещающая технология экономически целесообразна и является альтернативой стационарному обслуживанию.

Приемная семья позволяет поддерживать традиции семейной заботы о старшем поколении, наладить связь поколений, поднять статус пожилых людей в семье и в обществе в целом. Эта технология социального

обслуживания является одним из вариантов решения проблем жизнеустройства одиноких пожилых людей и инвалидов. Приемная семья принимает на себя обязательства по содержанию и обеспечению пожилого человека и инвалида необходимым уходом, питанием, лекарственными средствами, предметами повседневного спроса, оказанию доврачебной медицинской помощи, медицинскому сопровождению, организует общий быт, досуг на основе взаимоуважения, создавая благоприятный психологический климат [2, с. 10]. С 2019 года мероприятия по созданию такой системы были включены в федеральный проект «Старшее поколение» национального проекта «Демография» [1, с. 10]. Это совместный проект Минтруда, Минздрава, Минфина и Минэкономразвития РФ, а также Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов [4, с. 10].

Приказом Минтруда от 29 сентября 2020 года № 667 была утверждена типовая модель системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, нуждающимися в постороннем уходе, а Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 27 декабря 2023 г. № 895 «О реализации в Российской Федерации в 2024 году Типовой модели системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, нуждающимися в уходе». Данный нормативно-правовой акт регулирует реализацию системы долговременного ухода по федеральному проекту так, это является компиляцией опыта проведения СДУ в пилотном режиме на территории Российской Федерацией.

Система долговременного ухода – система организации и предоставления органами и организациями социальных, медицинских, реабилитационных и абилитационных услуг гражданам, нуждающимся в уходе, основанная на межведомственном взаимодействии [6, с. 10]. Исходя из приведённого выше определения можно выделить, что данная технология основывается на взаимодействии служб, которые помогают людям в решении проблем или помогают в мобилизации их внутренних ресурсов.

Цели системы внедрения долговременного ухода - обеспечение гражданам, нуждающимся в уходе, поддержки их жизнедеятельности для максимально долгого сохранения привычного качества жизни, а также содействие гражданам, осуществляющим уход.

Исходя из опыта проведения долговременного ухода можно выделить основные задачи данной технологии:

1. совершенствование механизмов выявления граждан, нуждающихся в уходе, для включения их в систему долговременного ухода;

2. совершенствование механизма определения индивидуальной потребности граждан, нуждающихся в уходе, в социальном обслуживании, в том числе в социальных услугах по уходу;

3. совершенствование механизмов предоставления социальных услуг по уходу, включаемых в социальный пакет долговременного ухода;

4. совершенствование механизма осуществления контроля качества предоставления социальных услуг по уходу, включаемых в социальный пакет долговременного ухода;

5. организация оказания содействия гражданам, осуществляющим уход;

6. создание и развитие инфраструктуры системы долговременного ухода, в том числе на базе негосударственных организаций;

7. подготовка (переподготовка) кадров для системы долговременного ухода;

8. организация межведомственного взаимодействия в рамках системы долговременного ухода, включая отработку механизмов обеспечения согласованности деятельности уполномоченных органов, организаций и их работников;

9. обеспечение информационной поддержки системы долговременного ухода;

10. обеспечение поддержки добровольческих (волонтерских) организаций и добровольцев (волонтеров), содействующих развитию системы долговременного ухода [5, с.10].

Благодаря вышеперечисленным задачам системы долговременного ухода можно выделить, что необходимо осуществлять поддержку пожилых людей, которые оказались в тяжелой жизненной ситуации и не способны позаботиться о поддержании уровня жизни, также стоит отметить, что необходимо проводить более обширное обучении социальных работников, потому что для оказания некоторых мероприятий требуется медицинская лицензия в организации, это важная необходимость для того, чтобы не создавать колоссальную нагрузку на медицинские учреждения [6, с. 11].

Система долговременного ухода, реализуемая ГБУ «Тверской КЦСОН», на данный момент реализуется в пилотной форме, которую разработали работники учреждения. Функционирование данной технологии состоит из четырёх этапов [8, с. 10].

Первым этапом является выявление нуждаемости в долговременном уходе, на данном этапе происходит связь заявителя, которым может быть клиент, его родственник или близкий человек, другое учреждение социального обслуживания или медицинская организация о том, что существует человек, который нуждается в помощи в самообслуживании. На данном этапе получается минимальная информация о клиенте.

Второй этап индивидуальная оценка нуждаемости клиента, в этот этап входит выезд типизатора (специалист по социальной работе) и заведующего отделения социальной помощи на дому к заявителю, здесь реализуется методы интервью и экспертной оценки, входе типизации оцениваются способности клиента в самообслуживании, его социально-бытовые,

жилищные условия и также информация о его родственниках, после проведения типизации, специалист по социальной работе выявляет группу нуждаемости пожилого человека.

Третьим этапом является маршрутизация, исходя из данных, полученных в ходе предыдущего этапа, заявитель выбирает из списка предоставляемых услуг необходимые для него и составляется договор об оказании услуг комплексным центром социального обслуживания населения на один год.

Четвертый этап включает в себя создание индивидуального плана работы с клиентом, исходя из определенного типизатором количества часов и выбранных клиентом услуг. На данном этапе начинает социальный работник реализовывать долговременных уход за клиентом.

Система долговременного ухода в ГБУ «Ржевский КЦСОН» реализуется по федеральному проекту, поэтому есть отличия в реализации данной технологии [7, с. 10].

Первым отличием в реализации технологии, является проведение типизации, она заменена на экспертную оценку, которую осуществляет не специалист по социальной работе комплексного центра социального обслуживания населения, а работник центра социальной поддержки населения. Также было сокращено количество групп нуждаемости, если в региональной технологии пять групп нуждаемости, то федеральная технология предлагает всего три.

Второе отличие количество предлагаемых услуг, ГБУ «Тверской КЦСОН» – 28 услуг по системе долговременного ухода, в ГБУ «Ржевский КЦСОН» – 50 услуг по системе долговременного ухода.

Еще одним отличием является, кто реализует долговременный уход, как выше отмечено, что в региональной технологии социально-бытовые и санитарно-гигиенические услуги реализует социальный работник, в федеральной социально-бытовые реализует социальный работник, а санитарно-гигиенические помощник по уходу.

Развитие данной технологии в нашей стране находится на начальных этапах, из-за чего в учреждениях, которые реализуют данную технологию возникают трудности, поэтому следует внести некоторые нововведения, для более комплексной помощи:

Увеличение штата в отделение социальной помощи на дому, для того чтобы появились новые вакансии такие, как помощник по уходу, которые существует на данный момент в учреждениях, которые реализуют технологию по федеральному проекту, а также психолог, который непосредственно будет оказывать помощь работникам комплексного центра социального обслуживания населения. Помощники по уходу не обходимы для того, чтобы не создавать огромную нагрузку на социальных работников, которые осуществляют социально-бытовые услуги у клиентов, а помощник по уходу он занимается оказанием санитарно-гигиенических услуг,

благодаря этому разделению, каждый из работников будет более эффективно выполнять поставленные задачи. Необходимость появления психолога, объясняется тем, что при работе с большим количеством людей, которые столкнулись с проблемами и оказании помощи им, возникает эмоциональное выгорание из-за чего работники покидают свои места, из-за чего возникает дефицит кадров, который ведёт к ухудшению оказания помощи пожилым людям.

Исходя из пройдённой практики ГБУ «Тверской КЦСОН» и посещения ГБУ «Ржевский КЦСОН» обсуждение с работниками учреждения выявили, что у учреждений есть необходимость в помощи волонтёрских организаций, данный факт связан с тем, что людям требуется помощь в оказании некоторых видов услуг из-за чего возникают некоторого рода проблемы, например пожилой человек, который проживает в пятиэтажном доме, решил воспользоваться услуг такси так, как возникла необходимость для посещения медицинского учреждения, социальному работнику тяжело будет выполнить данную услуг одному, поэтому здесь следует прибегнуть к помощи волонтеров, которые могли бы помочь в реализации услуги.

Развитие системы долговременного ухода является необходимостью в современных реалиях нашей страны, благодаря прилагаемым усилиям со стороны, людей, которые разрабатывают и работают с данной технологией, в скором времени можно будет определить, насколько эта технология требует доработок или же наоборот. Актуальные технологии обслуживания пожилых людей в комплексных центрах социального обслуживания населения включают инновационные подходы, направленные на улучшение качества жизни и удовлетворение потребностей этой категории граждан. Важно учитывать как социальные, так и технологические аспекты для создания эффективной системы поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буланова М.А. Федеральный проект «Старшее поколение»: проблемы измерения и перспективы реализации// Власть и управление на востоке России. 2019. №7. С. 101–103.

2. Дьяченко А.Д. Приёмная семья для граждан пожилого возраста, как актуальная технология современной социальной работы // Теория и практика современной науки. 2019. №8. С. 37–39.

3. Курагинский КЦСОН [Электронный ресурс]. URL: https://kcson-kuragino.krn.socinfo.ru/ (Дата обращения 10.05.2024)

4. Новости Росстата [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/220709 (дата обращения 24.04.2024)

5. Полевая Н.М. Система долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, нуждающимися в постороннем уходе: результаты внедрения в амурской области // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 96. С. 63–66.

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 27 декабря 2023 г. № 895 «О реализации в Российской Федерации в 2024 году Типовой модели системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами,

нуждающимися в уходе» URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408290253/?ysclid=mboxcfyuv6428132940
7. Ржевский КЦСОН [Электронный ресурс]. URL: http://кцсон-ржев.рф/ (Дата обращение 13.05.2024)
8. Тверской КЦСОН [Электронный ресурс]. URL: http://тверской-кцсон.рф/ (Дата обращения 10.05.2024)

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ СИРОТСТВА

М.П. Бойкова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В данной статье рассматривается проблема сиротства и предлагается психосоциальный подход как актуальное средство решения данной социальной проблемы. Объектом исследования являются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

В контексте празднования 80-летия Великой Победы и Года защитника Отечества, вопросы социальной поддержки и адаптации детей, лишенных родительской опеки и относящихся к наиболее уязвимым категориям, приобретают особую актуальность. Сиротство, представляющее собой сложный социокультурный феномен, оказывает выраженное негативное влияние на психическое и социальное развитие ребенка, существенно затрудняя процессы его адаптации и интеграции в социум. В этой связи, изучение потенциала психосоциального подхода в решении обозначенной проблемы представляется крайне востребованным. Обоснованность применения данного подхода обусловлена тем, что отсутствие близких отношений оказывает деструктивное воздействие на формирование личности, а психосоциальный подход, учитывающий взаимосвязь психологических и социальных факторов, позволяет разрабатывать и реализовывать более эффективные стратегии поддержки. Указанные стратегии направлены на минимизацию негативных последствий сиротства и содействие гармоничному развитию личности ребенка.

Исследование подходов к решению обозначенной проблемы требует четкого определения сиротства.

В современной научной литературе и практике социальной работы выделяют два смежных, но различных понятия: «сирота (сиротство)» и «социальный сирота (социальное сиротство)». Традиционно, под сиротами понимают детей в возрасте до 18 лет, потерявших обоих или единственного родителя. В отличие от этого, социальное сиротство характеризует

положение детей, также не достигших 18-летнего возраста, которые имеют родителей, однако лишены их родительской опеки.

Для обеспечения терминологической точности, целесообразно обратиться к Федеральному закону от 21.12.1996 № 159 «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Согласно данному закону, «*дети-сироты»* – это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. «*Дети, оставшиеся без попечения родителей»* – это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного родителя или обоих родителей [1]. К данной категории относятся дети, чьи родители: умерли; лишены или ограничены в родительских правах; признаны безвестно отсутствующими или недееспособными (ограниченно дееспособными); отбывают наказание в исправительных учреждениях; обвиняются в совершении преступлений и находятся под стражей; уклоняются от выполнения обязанностей по воспитанию детей или защите их прав и интересов; отказываются забрать детей из воспитательных, лечебных или социальных учреждений, куда ребенок были помещены временно [1].

Анализ законодательно закрепленных причин социального сиротства позволяет выделить несколько основных источников данной проблемы. Во-первых, социальное сиротство зачастую является следствием асоциального поведения родителей, в частности, злоупотребления алкоголем или наркотическими веществами. Во-вторых, оно может быть обусловлено кризисными ситуациями в семье, такими как потеря работы, наличие ребенка-инвалида или тяжелое заболевание одного из родителей. В-третьих, существенную роль играет педагогическая несостоятельность родителей, проявляющаяся в утрате традиций семейного воспитания и безнадзорности детей, вызванной чрезмерной занятостью или родительским равнодушием. В-четвертых, к причинам социального сиротства относится психологическая и материальная неготовность к материнству, особенно у молодых одиноких матерей.

Наиболее часто сиротами становятся дети, воспитывающиеся в семьях, отнесенных к «группе риска». К данной категории относятся семьи, характеризующиеся выраженными материальными и социальными проблемами (низкий доход и/или безработица, отсутствие собственного жилья); наличием проблем с правоохранительными органами у родителей; нестабильностью семейных отношений; нахождением ребенка под опекой престарелых или тяжелобольных родственников; временным пребыванием родителей в медицинских (соматических или психиатрических) учреждениях, исправительных колониях; наличием психических заболеваний у родителей, препятствующих полноценному уходу за ребенком; наличием у родителей смертельных заболеваний; а также

наличием конфликтов между подростками и родителями, приводящих к уходам из дома и длительному проживанию на улице [2, с. 229].

Переходя к рассмотрению психосоциального подхода в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, необходимо раскрыть его сущность. Данный подход основывается на учете взаимодействия психологических и социальных факторов, оказывающих комплексное влияние на формирование и функционирование личности. Применение психосоциального подхода позволяет более полно и глубоко понимать потребности детей, воспитывающихся в условиях сиротства. В связи с этим, важно уделять внимание не только оказанию материальной помощи, но и комплексу мер, направленных на восстановление психоэмоционального состояния, формирование навыков социальной интеграции и оказание всесторонней поддержки. Одним из ключевых аспектов психосоциального подхода является создание безопасной и поддерживающей среды, способствующей раскрытию потенциала личности. Это предполагает организацию групп поддержки, специализированных тренингов и образовательных программ, ориентированных на развитие личностных и социальных навыков, а также формирование эффективных моделей социального взаимодействия [3].

Психосоциальный подход начал свое развитие в начале становления социальной работы, научным описанием этого подхода занимались американские исследователи Мэри Ричмонд и Флоренс Холлис, а позднее, в 50–60-е годы XX века подход формировался под влиянием трудов Зигмунда Фрейда и Джона Боулби [3].

В основе психосоциального подхода лежит принцип активизации внутренних ресурсов личности для преодоления социально опасного положения и предоставление помощи в выборе путей решения возникших проблем. Ключевой задачей специалиста является комплексное изучение индивидуальных особенностей личности и ее социального положения, а также применение адресного подхода, учитывающего специфику проблемы и жизненной ситуации. Данный подход интегрирует социальные и психологические методы работы, применяемые на всех этапах деятельности специалиста по социальной работе: при постановке целей и задач, определении объекта воздействия, выборе и реализации технологий и методик. Центральным элементом психосоциального подхода является гармонизация внутреннего психологического состояния человека и его внешних отношений, межличностных связей и социального окружения [3].

Исследования, посвященные психосоциальному подходу, акцентируют внимание на необходимости понимания личности клиента в контексте его взаимоотношений с окружающим миром. Подчеркивается, что для понимания целостности «человека в ситуации» необходимо рассматривать внутренний мир и внешнюю реальность как взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы, формирующие

психосоциальное единство. В данном контексте, «психосоциальность» определяется как интегративное образование, возникающее в процессе взаимодействия индивида и социума и отражающее активную деятельность по установлению границ между внутренним миром личности и внешней социальной реальностью [5, с. 149].

Понятие психосоциальной работы может рассматриваться в широком и узком смыслах. В широком смысле, психосоциальная работа представляет собой направление социальной работы, ориентированное на углубленное изучение социальных и психологических характеристик личности (или группы лиц) и предоставление психологической помощи и социальной поддержки, направленных на адаптацию в социуме и преодоление жизненных трудностей. В узком смысле, данное направление представляет собой деятельность специалиста, направленную на восстановление психологического и социального благополучия личности, а также мобилизацию внешних ресурсов и личностного потенциала для минимизации проблем и выхода из трудных жизненных ситуаций [3].

Психосоциальная работа реализуется в групповых (тренинг) и индивидуальных формах (профилактика, консультирование, посредничество при разрешении конфликтов, диагностика). Выделяют следующие направления психосоциальной работы: 1) с семьей (формирование конструктивных отношений между членами семьи и с внешним окружением); 2) с лицами, испытывающими возрастные трудности (особенно актуально для подростков); 3) кризисная психосоциальная помощь (неблагополучные семьи, зависимости, семейное насилие, семьи с детьми-инвалидами) [5, с. 150].

Таким образом, центральным элементом психосоциального подхода является гармонизация внутреннего психологического состояния личности и ее внешних отношений, межличностных связей и социального окружения. Применение данного подхода в работе позволяет специалисту оказывать эффективную психосоциальную помощь, направленную на раскрытие внутреннего потенциала и ресурсов человека для преодоления сложных жизненных ситуаций, а также на изучение индивидуальных личностных особенностей. При разработке программ социальной работы необходимо учитывать специфические потребности различных групп детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (подростки из детских домов, дети из приютов, дети, потерявшие родителей в результате конфликтов или стихийных бедствий). Индивидуальный подход к каждому случаю является ключевым фактором эффективности психосоциального вмешательства.

Решение проблемы сиротства требует комплексного подхода, сочетающего государственные меры и активное участие общества. Психосоциальный подход предоставляет ценные инструменты для более глубокого понимания данной проблемы и разработки эффективных решений, а социальная работа, интегрированная с психосоциальным

подходом, может обеспечить эффективную поддержку сирот в их адаптации и развитии в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 13.02.2025)

2. Василькова Т.А. Социальная педагогика. Москва: КноРус, 2010. 229 с.

3. Чагин В.Н. Особенности психосоциального подхода в практике социальной работы // Наука и научный потенциал – основа устойчивого развития общества: сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа: «Агентство международных исследований». 2018. С. 105–108.

4. Рыбакова А.И. Место психосоциальной работы с населением в подготовке социальных работников // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании: сб. статей. Рязань, 2015. С. 148–151.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

Большакова В.А., IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Макеева Н.Ю.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Под влиянием внешних факторов и внутренних мотивов люди принимают решение о пополнении семьи, и таких людей становится все больше. Однако наличие у родителей желания воспитывать приемного ребенка не всегда соответствует тому уровню готовности, который требуется от них в этом процессе, так как они часто переоценивают свой воспитательный потенциал. Высокая субъективная оценка и уверенность в своих воспитательных способностях порождает ситуацию, когда потенциальные родители оказываются оторванными от действительности, что выражается в неадекватном представлении о воспитании и развитии приемного ребенка и несоответствии ребенка с тем образом, каким он должен быть в понимании приемных родителей. Можно выделить общие черты, характерные для большинства современных замещающих семей: ложное понимание значения ребенка в семье, наличие неконструктивных мотивов принятия ребенка, очевидная неготовность воспитания ребенка в семье, завышенные ожидания и требования к кандидатуре ребенка [1].

Именно поэтому, важным аспектом является психолого-педагогический подход к подготовке кандидатов в замещающие родители.

Психолого-педагогический подход в рамках подготовки кандидатов в замещающие родители, реализуется через школу приемных родителей (ШПР), и предусматривает вооружение замещающих родителей необходимыми знаниями и умениями коррекционно-воспитательной

деятельности, способами преодоления возможных проблемных ситуаций и бесконфликтного общения.

Основными задачами в рамках работы ШПР являются:

1) помочь кандидатам в замещающие родители осознать мотивы принятия ребенка в семью;

2) ознакомить с проблемами, которые возникают с появлением нового члена в семье;

3) выделить для каждой семьи, как зоны возможных трудностей, так и ресурсы, позволяющие решать данные проблемы;

4) Вооружить кандидатов знаниями психологических особенностей детей, оставшихся без попечения родителей, и сформировать навыки семейного общения;

5) дать возможность каждому кандидату проявить себя в процессе подготовки для наиболее полной оценки его личностных качеств;

6) сформировать установку у кандидатов в замещающие родители к обращению к специалистам различного профиля в случае затруднений в процессе воспитания приемных детей.

Психологические аспекты данного подхода в работе с кандидатами в замещающие родители включают в себя следующее: ознакомление и изучение особенностей развития привязанности у детей, которые выросли без родителей, психологических травм, полученных в результате различных обстоятельств (жестокое обращение и насилие, смерть одного или обоих родителей, отсутствие родительской любви и внимания, негативный опыт проживания в государственных специализированных учреждениях), этапов адаптации ребенка в приемной семье, методов поддержки ребенка в процессе адаптации, методов решения конфликта и действий в кризисной ситуации.

В педагогическом аспекте рассматриваются вопросы особенностей физического, психологического и социального развития детей разных возрастов, а также типичные проблемы и трудности, возникающие в эти возрастные периоды, специфика воспитания детей, выросших в государственных специализированных учреждениях, методы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, установление границ и правил, способы их донесения до ребенка, а также способы организации совместного досуга с детьми.

Подготовка кандидатов в замещающие родителей может осуществляться через индивидуальные и групповые формы обучения. К ним можно отнести: лекции, консультации, семинары-практикумы, тренинги. Как показал опыт, наиболее эффективны тренинговые занятия. В ходе тренинга замещающие родители имеют возможность под руководством специалиста самостоятельно найти пути решения проблемы, что способствует формированию компетентного поведения, предотвращая опасность роста вторичного социального сиротства [3].

Содержание обучения замещающих родителей-воспитателей включает три компонента их подготовки: информационно-образовательный, практический, коррекционный [2].

Информационно-образовательный компонент предполагает вооружение замещающего родителя минимумом знаний, касающихся воспитательного потенциала семьи, особенностей детей, воспитывавшихся как в неблагоприятной семейной обстановке, так и в условиях государственных воспитательных учреждениях, а также основам их оздоровления, воспитания, социальной реабилитации в условиях замещающей семьи.

Практический компонент в подготовке родителей-воспитателей данной категории реализуется через систему групповых занятий, которые предполагают их активное участие в ролевых играх, анализе типичных жизненных ситуаций, дискуссиях и т.д. Практические занятия направлены на решение комплекса задач:

1) помочь замещающим родителям более глубоко осознать особенности проблем, которые могут возникнуть в связи с принятием в семью чужого ребенка;

2) развить у них способность эффективно слушать, принимать и поддерживать проблемного ребенка, помогать усвоению способов общения;

3) сформировать умение конструктивно взаимодействовать с воспитанником, предвидеть и вовремя погасить обострение отношений, конфликт.

Накопленный на практических занятиях опыт призван способствовать формированию у приемных родителей уверенности в своих действиях, готовности к преодолению неизбежных трудностей, к сотрудничеству, как со специалистами, так и с другими замещающими родителями.

Включение коррекционного компонента в обучение замещающих родителей вызван необходимостью исправления определенных установок кандидата, которые могут снизить эффективность его деятельности (излишне детализированные представления о ребенке; непродуктивный подход к воспитанию: гиперопека, диктат и т.п.).

Психолого-педагогический подход, реализуемый через школу приемных родителей, является комплексным процессом, который направлен на формирование у кандидатов в замещающие родители необходимых знаний, навыков и компетенций для успешного воспитания приемного ребенка.

Таким образом, психолого-педагогический подход в подготовке кандидатов в замещающие родители рассматривает как педагогические аспекты воспитания ребенка, так и психологические, уделяя, при этом, особое внимание эмоциональному благополучию и индивидуальным потребностям каждого ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жильцова Е.С. Формирование готовности замещающих родителей к реализации воспитательной функции // Ярославский педагогический вестник вестник. 2015. № 1. Т. 2. С. 12–15.
2. Захарова Ж.А. Методика формирования педагогической компетентности у замещающих родителей // Ярославский педагогический вестник. 2009. №2(59). С 55–59.
3. Чебаткова И.В. Опыт внедрения и перспективы развития современной замещающей семьи в Тяжинском районе: методическое пособие. Тяжинский: 2015. 13 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КЛИНИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В.В. Васильченко, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье анализируется работа стационарных учреждений для граждан с психическими расстройствами, а также рассматриваются основные аспекты и задачи системы клинико-социального сопровождения лиц с расстройствами в психике, включая медицинскую, психологическую и социальную поддержку. Так как проживающие в психоневрологических интернатах являются одной из наиболее уязвимых социальных групп, исследования в области оказания помощи данным категориям граждан имеют большую актуальность, особенно в условиях растущей доли людей с психическими расстройствами в общей структуре населения Российской Федерации.

Организация клинико-социального сопровождения лиц с психическими расстройствами в стационарных учреждениях социального обслуживания населения представляет собой сложный и многогранный процесс, нацеленный на улучшение качества жизни и здоровья проживающих в психоневрологических интернатах. В условиях растущей доли людей с психическими расстройствами в общей структуре населения России вопросы организации клинико-социального сопровождения лиц с психическими расстройствами в стационарных учреждениях социального обслуживания приобретают особую актуальность [5].

В России вопросы о жизнедеятельности лиц с психическими расстройствами, проживающих в психоневрологических интернатах регулирует Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ [8], а также Приказ Минтруда РФ от 24.11.2014 № 935н «Об утверждении примерного положения об организации социального обслуживания в стационарной форме» [7]. Министерство социальной защиты населения Тверской области (далее – Министерство) является высшим исполнительным органом

государственной власти, который регулирует деятельность стационарных учреждений для лиц с психическими расстройствами, осуществляющих свою деятельность на территории Тверской области.

В связи с ростом количества лиц с психическими расстройствами в России (по данным Минздрава РФ, в 2023 году количество зарегистрированных людей с впервые в жизни установленным диагнозом психического расстройства и расстройствами поведения выросло до 460,4 тысячи. Это самый большой показатель с 2012 года, когда было зафиксировано 469 тысяч таких пациентов [1]), увеличивается потребность в профессиональном сопровождении, направленном на повышение качества жизни, социальную адаптацию и поддержание здоровья этой категории граждан.

Клинико-социальное сопровождение лиц с психическими расстройствами в стационарных учреждениях социального обслуживания – это комплекс мероприятий, направленных на поддержание физического, психического и социального благополучия пожилых людей, проживающих психоневрологических интернатах.

Психоневрологические интернаты (ПНИ) играют важную роль в системе социального обслуживания, предоставляя комплексную помощь людям, которые по состоянию здоровья или возрасту не могут самостоятельно обеспечивать свои жизненные потребности.

Перед психоневрологическими интернатами стоят следующие задачи:

1. Уход и поддержка в повседневной жизни: обеспечение безопасных и комфортных условий проживания, помощь в выполнении повседневных дел, самообслуживании и бытовых нуждах.
2. Социальная адаптация и интеграция: содействие социальной адаптации и поддержание активного участия в жизни общества, организация взаимодействия между проживающими.
3. Психологическая поддержка: помощь в преодолении депрессии, одиночества и других эмоциональных трудностей, проведение групповых и индивидуальных психологических занятий.
4. Организация досуга и развитие личности: проведение культурных и развлекательных мероприятий, организация кружков по интересам, образовательных программ и творческих занятий.
5. Профилактика социальной изоляции: создание условий для общения и взаимодействия с окружающим миром, помощь в поддержании связей с близкими и родственниками [4].

На территории Тверской области осуществляют свою деятельность 8 психоневрологических интернатов в следующих муниципальных образованиях данного субъекта Российской Федерации: Калининском, Торопецком, Нелидовском, Кимрском, Торжокском и Удомельском муниципальных округах [6].

По статистике Министерства на момент 01.04.2025 в данных учреждениях суммарно проживает 2343 человека с психическими расстройствами. Суммарная коечная мощность учреждений составляет 2385 человек. Отсюда следует вывод, что все учреждения переполнены людьми, некоторые учреждения заполнены сверх своей нормы. В целях разгрузки психоневрологических интернатов в Тверской области в 2022 году было открыто геронтопсихиатрическое отделение на базе ГБУ «Ржевский дом интернат для престарелых и инвалидов» [6], в 2024 году еще одно геронтопсихиатрическое отделение на базе ГБУ «Вышневолоцкий дом интернат для престарелых и инвалидов», однако востребованность психоневрологических интернатов остается актуальной.

Лица с психическими расстройствами в ПНИ имеют разнообразные и часто тяжелые диагнозы: шизофрения, органические поражения мозга, биполярное расстройство, аутизм и др. Согласно статистики Министерства, 25,25% проживающих имеют диагноз шизофрения, 45,49% имеют диагноз умственная отсталость и расстройство аутистического спектра и 20,37% имеют диагноз деменция. Эти расстройства проявляются по-разному: одни требуют постоянной медикаментозной поддержки, другие – длительной психотерапии, когнитивной реабилитации или просто сопровождаются социальной дезадаптацией. Клинико-социальное сопровождение позволяет «увидеть» личность за диагнозом, понять её реальные потребности и возможности – например, в трудоустройстве, обучении, досуге, самообслуживании.

Без надлежащего наблюдения и коррекции лечения возможно ухудшение психического состояния подопечных. Клинико-социальное сопровождение включает постоянный мониторинг психического состояния, согласование с психиатрами, медицинскими сестрами, психологами и социальными работниками. Это помогает вовремя выявить ухудшение, провести коррекцию терапии или изменить условия проживания.

Долгое пребывание в интернате может формировать у человека выученную беспомощность, снижение мотивации, пассивность и эмоциональную тупость. Согласно исследованию А.А. Клепиковой и И.В. Утехина, из-за институциональных правил и ограничений в ПНИ многие проживающие интерната испытывают чувство изоляции, утраты автономии и сложности в поддержании личной идентичности. Особенно это касается тех, кто ранее вёл самостоятельную жизнь, но оказался в интернате из-за физических или неврологических заболеваний [3]. Это – результат «одинакового подхода ко всем». Работа со случаем разрушает эту схему, предлагая подопечному персональную траекторию: например, перевод в сопровождаемое проживание, участие в реабилитационных программах, восстановление социальных связей. Это один из способов вернуть человеку субъектность и чувство контроля над жизнью. Клинико-социальное сопровождение объединяет усилия различных специалистов – психиатров,

психологов, социальных работников, юристов и педагогов – вокруг одного человека, формируя единый план помощи, учитывающий здоровье, права и желания самого подопечного [2].

Клинико-социальное сопровождение – это не только методика, это этический стандарт обращения с уязвимыми людьми. Оно возвращает человеку достоинство, выбор и шанс на полноценную жизнь даже в условиях тяжелого психического расстройства. В системе ПНИ это не просто полезно — это необходимо, если цель учреждения – не хранение, а реабилитация и интеграция получателей социальных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В России зафиксирован десятилетний рекорд по количеству людей с психическими заболеваниями // Дзен [Электронный ресурс]. URL: https://dzen.ru/a/ZpZnpy2bZB4Lp3ew.

2. Добросмыслова С.Н., Калуцкая А.С. Теоретико-методологические предпосылки подготовки кадров для клинической социальной работы // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 2. С. 137–146.

3. Клепикова А.А., Утехин И.В. Взрослость инвалидов, проживающих в психоневрологическом интернате // Антропологический форум. № 17. С. 3–67.

4. Клепикова А.А. Санитарка государственного психоневрологического учреждения: «старая» профессия в контексте новой идеологии отношения к инвалидам // Антропология профессий. Профессии в социальном государстве / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2012. С. 137–158.

5. Лельчицкий И.Д., Добросмыслова С.Н., Калуцкая А.С. Современные вызовы и содержание профессиональной подготовки в области социальной работы: клинический вектор развития // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 4. С. 232–243.

6. Организация социального обслуживания населения // Правительство Тверской области. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://xn--80aaccp4ajwpkgbl4lpb.xn--p1ai/sotsialnaya-sfera/sotsialnoe-obsluzhivanie/organizatsiya-sotsialnogo-obsluzhivaniya-naseleniya/

7. Приказ Минтруда РФ от 24.11.2014 № 935н «Об утверждении примерного положения об организации социального обслуживания в стационарной форме» // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172923/?ysclid=mamw6nb8rq460360972

8. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/?ysclid=mamw5yczuu873989793

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ПОДРОСТКОВ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ИХ ПРАВ

Д.А. Виноградов, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль «Социальная работа с различными группами населения»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Социально-правовая защита подростков – это комплекс мер, реализуемых государством и обществом и направленных на обеспечение соблюдения прав и законных интересов несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении [5]. В Российской Федерации центральным звеном в системе социально-правовой защиты подростков являются комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП), которые, являясь межведомственными координационными органами, выполняют широкий спектр функций, направленных на профилактику, выявление и преодоление проблем подросткового возраста.

По данным Главного информационно-аналитического центра МВД России, в 2023 году на учете в органах внутренних дел состояло 41 235 несовершеннолетних, совершивших преступления или общественно опасные деяния, что на 3,7% больше, чем в 2022 году [1]. Количество детей, оставшихся без попечения родителей, по данным Федерального банка данных о детях-сиротах, на 1 января 2023 года составило 43 650 человек. При этом, по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, в 2022 году зарегистрировано 7 890 несовершеннолетних, состоящих на учете в связи с употреблением психоактивных веществ, что свидетельствует о росте подростковой наркомании и токсикомании [4]. Приведённые статистические данные подчёркивают сохраняющуюся актуальность проблемы социально-правовой защиты подростков и необходимость поиска путей повышения эффективности деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав в этом направлении.

Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав играет важную роль в системе социально-правовой защиты подростков, осуществляя комплекс мер, направленных на обеспечение их прав и законных интересов, а также на профилактику безнадзорности, правонарушений и других негативных явлений [2, с. 148]. Эффективность деятельности КДН и ЗП имеет решающее значение для обеспечения благополучия и полноценного развития подрастающего поколения.

В контексте функционирования комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, социально-правовая защита подростков представляет собой комплекс мер, направленных на предотвращение безнадзорности и правонарушений, а также на обеспечение соблюдения прав и законных интересов подростков, их социальную реабилитацию и реинтеграцию в общество. Меры, направленные на профилактику безнадзорности и правонарушений, включают в себя своевременное выявление и устранение причин и условий, способствующих возникновению безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий среди несовершеннолетних. Защита прав и законных интересов подростков включает в себя обеспечение соблюдения

их прав на образование, здравоохранение, социальное обеспечение, жилище, а также защиту от насилия и эксплуатации [3, с. 85]. Кроме того, предоставляется необходимая юридическая помощь. Социальная реабилитация направлена на восстановление социального статуса подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, и их успешное возвращение в общество.

Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав реализуют ряд ключевых механизмов, направленных на обеспечение социально-правовой защиты подростков.

Одним из таких механизмов является координация деятельности субъектов системы профилактики. Это подразумевает организацию межведомственного взаимодействия между различными органами и учреждениями, такими как органы образования, здравоохранения, социальной защиты, внутренних дел, культуры, спорта и молодёжной политики. Такая координация способствует решению проблем, с которыми сталкиваются подростки.

Ещё одним важным механизмом является рассмотрение дел об административных правонарушениях, совершённых несовершеннолетними или в отношении них. В случае выявления таких правонарушений применяются меры административного воздействия.

Кроме того, комиссии принимают решения о направлении подростков, нуждающихся в социальной реабилитации, в специализированные учреждения. Это могут быть социально-реабилитационные центры, приюты или центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Важным аспектом работы комиссий является контроль за условиями содержания, воспитания и образования несовершеннолетних. Проводятся проверки условий содержания подростков в семьях, образовательных учреждениях и учреждениях социального обслуживания.

Комиссии также оказывают помощь подросткам и их семьям. Предоставляются консультации, юридическая помощь, содействие в трудоустройстве, материальная помощь и другие виды поддержки.

Кроме того, комиссии участвуют в судебных заседаниях, представляя интересы несовершеннолетних в вопросах, касающихся их прав и законных интересов.

Наконец, комиссии проводят индивидуальную профилактическую работу. Разрабатываются и реализуются индивидуальные программы реабилитации для подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

Также Комиссия по делам несовершеннолетних осуществляет межведомственное взаимодействие с различными учреждениями и организациями с целью формирования комплексной системы поддержки подростков. В их число входят: образовательные учреждения,

правоохранительные органы, социальные службы, неправительственные организации.

Деятельность Комиссии по делам несовершеннолетних проходит в направлении предотвращения девиантного поведения, которое включает в себя такие меры:

- вовлечение подростков в конструктивные виды деятельности, такие как организация спортивных секций, творческих кружков, волонтёрских проектов и других мероприятий, способствующих развитию талантов и интересов подростков;

- создание безопасной среды, предполагающей формирование благоприятного и поддерживающего окружения в образовательных учреждениях и социуме, где подростки могут свободно взаимодействовать и развиваться, не опасаясь насилия или дискриминации;

- реализацию программ для родителей, направленных на повышение их осведомлённости о проблемах подростков и предоставление эффективных методов воспитания и поддержки.

В деятельности комиссии по делам несовершеннолетних можно выделить ряд успешных практик и инициатив, которые наглядно демонстрируют её работу и влияние на подростков, склонных к девиантному поведению.

В рамках своей деятельности комиссия сотрудничает с органами местного самоуправления, правоохранительными органами и образовательными учреждениями с целью проведения регулярных встреч с подростками, на которых обсуждаются вопросы безопасности в общественных местах; организации патрулирования в районах с высоким уровнем преступности с привлечением волонтёров и подростков; проведения образовательных мероприятий, направленных на повышение правовой грамотности и безопасности.

Проект «Поддержка семьи» включает в себя ряд мероприятий, направленных на оказание помощи семьям в воспитании детей и преодолении возникающих трудностей. В рамках проекта проводятся консультации для родителей, на которых специалисты дают рекомендации по вопросам воспитания и взаимодействия с детьми. Также организуются группы поддержки, где родители могут обмениваться опытом и получать профессиональную помощь. Кроме того, в рамках проекта привлекаются социальные работники, которые оказывают помощь семьям в решении социальных и экономических проблем.

Программа «Творческий подход» направлена на вовлечение подростков в творческую и культурную деятельность, что способствует развитию их талантов и интересов. В рамках программы проводятся художественные выставки, театральные постановки и музыкальные концерты с участием подростков. Также организуются мастер-классы по различным видам искусства, таким как живопись, музыка, танцы и театр.

Создаются кружки по интересам, где подростки могут заниматься тем, что им нравится, и находить единомышленников.

В рамках инициативы «Спорт для всех» КДН реализует программу, направленную на вовлечение подростков в активную спортивную деятельность. Это способствует не только их физическому развитию, но и эмоциональному росту. В рамках данной инициативы организуются спортивные секции и проводятся турниры по различным видам спорта, доступные для всех подростков, независимо от уровня их подготовки. Проводятся тренинги по командным видам спорта, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации. Кроме того, в рамках программы вовлекаются профессиональные спортсмены и тренеры для проведения мастер-классов и мотивационных встреч.

В свою очередь, программа «Профилактика правонарушений» направлена на предотвращение девиантного поведения среди подростков. В рамках этой программы проводятся лекции и семинары о последствиях противоправных действий. Организуются встречи с бывшими правонарушителями, которые делятся своим опытом и рассказывают о том, как они изменили свою жизнь.

Работа комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав представляет собой значимый элемент системы социальной защиты подростков, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. В условиях современных вызовов, таких как социально-экономические проблемы, политическая нестабильность и изменения в социокультурной среде, комиссия по делам несовершеннолетних играет ключевую роль в обеспечении социально-правовой защиты подростков. Применяя разнообразные методы и подходы, КДН эффективно решает проблемы подростков и их семей. Индивидуальные планы, межведомственное взаимодействие, образовательные программы и профилактика девиантного поведения – все эти меры способствуют созданию безопасной и поддерживающей среды для подростков.

Успешные практики, такие как проекты по поддержке семей, творческие и спортивные инициативы, а также программы по профилактике правонарушений, демонстрируют эффективность работы КДН и её влияние на позитивные изменения в жизни подростков.

Таким образом, деятельность комиссии по делам несовершеннолетних направлена не только на защиту прав и интересов подростков, но и на их полноценную социализацию, развитие личностных качеств и формирование здорового образа жизни. Важно продолжать развивать и адаптировать программы и инициативы КДН, чтобы они соответствовали меняющимся потребностям подростков и их семей, обеспечивая тем самым надёжную поддержку в процессе их взросления и интеграции в общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Главный информационно-аналитический центр Министерства внутренних дел Российской Федерации (ГИАЦ МВД России). Состояние преступности в России за 2023 год. - М: ГИАЦ МВД России, 2023. – [Электронный ресурс]. – URL: https://мвд.рф/mvd/structure1 (дата обращения 05.02.2025)

2.Иванова И.П. Деятельность комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2022. № 1. С. 169–176.

3.Жилинкова И.В. Проблемы защиты прав детей в современном семейном праве: монография. М.: Проспект, 2021. 208 с.

4.Министерство здравоохранения Российской Федерации (Минздрав России). Статистический сборник «Заболеваемость наркологическими расстройствами в Российской Федерации в 2023 году». - М: Минздрав России, 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://minzdrav.gov.ru/ministry/61/22/stranitsa (дата обращения 05.02.2025).

5.Федеральный закон от 26.07.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/101008580/ – (дата обращения 21.01.2025).

ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ НА БАЗЕ ГБУ СРНЦ «МОЙ СЕМЕЙНЫЙ ЦЕНТР» ГОРОДА ТВЕРИ И КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА

К.С. Галактионова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Н.Ю. Макеева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается социальное сопровождение семей, находящихся в социально-опасном положении в рамках деятельности социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, актуальные технологии и мероприятия, предоставлены основные нормативно-правовые акты профилактической работы.

На данный момент приоритетным направлением в государственной политике является поддержка и сохранение семей, при этом проблеме социального сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении придается особое значение. Социальное сопровождение является ключевым инструментом в поддержке и реабилитации, что позволяет минимизировать негативные последствия, справится с кризисной ситуацией, восстановить межличностные взаимоотношения, создать условия для позитивного развития, тем самым преодолев социально опасное положение [11, с. 282].

В Концепции ООН о правах ребенка отражена необходимость работы с семьями, в которых законные представители не обладают родительскими компетенциями, злоупотребляют ПАВ, грубо обращаются с детьми [7]. Федеральный закон №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г.

устанавливает, что семья в социально опасном положении – это семья, имеющая детей, в которой родители либо иные законные представители жестоко обращаются, отрицательно влияют на несовершеннолетних, а также не выполняют обязанности по их содержанию, обучению и воспитанию [10]. Быков А.К. отмечает, что в семьях СОП несовершеннолетние дети на постоянной основе находятся без надлежащего контроля и присмотра со стороны членов семьи [4, с. 820]. Вдовина М.В. выделяет такие признаки как зависимости, аморальные и асоциальные действия членов семьи, социальную дезадаптацию, конфликтные и деструктивные внутрисемейные отношения, низкий уровень жизни, малообеспеченность, склонность к иждивенчеству, постоянное ожидание помощи от социальных учреждений [5, с. 10].

Профилактическая работа с семьей начинается с момента выявления семейного неблагополучия, сотрудниками ПДН составляется протокол об административном правонарушении по части 1 статьи 5.35 за неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению и защите прав и интересов несовершеннолетних. Правонарушение рассматривается на Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, где субъектами выясняются причины, вносятся замечания и назначается наказание, в том числе и постановка семьи на учет [2, с. 88]. В Российской Федерации существует система органов профилактики безнадзорности и правонарушений, которая направлена на реализацию реабилитационной и профилактической работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении [1, с. 64]. В Тверской области в систему входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы опеки и попечительства, учреждения социального обслуживания населения и органы управления социальной защиты населения, образовательные организации и органы управления в сфере образования, медицинские организации и органы управления здравоохранением, службы занятости, учреждения органов внутренних дел, учреждения по делам молодежи, органы уголовно-исполнительной системы и иные организации, осуществляющие меры профилактики в пределах своей компетенции [8].

Одним из специализированных учреждений стационарного типа является ГБУ СРЦН «Мой семейный центр» города Твери и Калининского района. Отделение по работе с семьей служит структурным подразделением, предназначенным для социального сопровождения семей с детьми, нуждающихся в социальной поддержке, путем оказания своевременной и квалифицированной социальной помощи различных видов. Отделение осуществляет свою деятельность в соответствии с Федеральным законодательством Российской Федерации, нормативно-правовыми актами Тверской области, порядком межведомственного

взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Тверской области. Анализ личных дел семей, документации по деятельности организации и экспертный опрос специалистов дает понять, что основной причиной нахождения семьи в социально-опасном положении выступает злоупотребление спиртными напитками, отсюда неудовлетворительные условия для воспитания детей, а именно антисанитария, отсутствие продуктов питания, одежды и обуви по сезону, полу и возрасту, места для сна, отдыха и игр. Распространяется недостаточный контроль над воспитанием и обучением детей, следовательно, низкая учебная мотивация, пропуски занятий без уважительных причин, неаттестации по учебным предметам. В основном все проблемы носят комплексный характер, также отмечается повтор семейных сценариев, неоднократная постановка членов семьи на учет. Основными социально-демографическими характеристиками семей выступают возраст законных представителей от 30 до 45 лет, уровень дохода ниже среднего, отсутствие высшего, а также среднего специального образований, неполный состав семьи, в которой несовершеннолетних воспитывает мать, у которой отмечается частая смена партнеров, следовательно, отчимов у детей [6].

Для преодоления социально-опасного положения в рамках социального сопровождения семьи используются приоритетные технологии. Социальный патронаж носит комплексный, систематический подход и выступает в качестве формы адресной и индивидуальной поддержки, комплекса социальных услуг, предоставляемых на протяжении сопровождения семьи, не способной и утратившей возможность самостоятельно справится с кризисной ситуацией [3, с. 58]. Домашнее визитирование позволяет проводить мониторинг ситуации в семье по месту жительства, отмечать любые изменения, помогает наглядно определить в каких условиях проживают члены семьи, ее проблемное поле, установить, какие виды услуг необходимо предоставить. Визитирование необходимо семьям, находящимся на стадии кризиса и нуждающимся в срочной помощи, но не попадающих в систему профилактики, в таком случае сигнал о наличии проблемы поступает извне, от соседей, родственников, различных учреждений [9, с. 140]. Куратор случая подразумевает закрепление определенного специалиста для сопровождения семьи на протяжении реализации индивидуальной программы социальной реабилитации и адаптации семьи, контроль за конкретным случаем и ситуацией с целью вывода семьи из социально-опасного положения, активизации, выявления и использования ресурсов семьи для улучшения ее функциональности. Социальная гостиная является безопасным реабилитационным пространством, в котором члены семьи совместно проводят свой досуг, участвуют в мероприятиях, играх, занятиях и мастер-

классах различной направленности, что способствует развитию и налаживанию доверительных внутрисемейных отношений, стремлению к взаимопониманию, повышает ценность семьи, как ячейки общества. Школа ответственного родительства направлена на повышение педагогической, правовой, коммуникативной, психологической компетенции законных представителей, путем посещения семинаров, занятий, проведения бесед по вопросам развития, воспитания и обучения детей. Кризисная интервенция выступает экстренной профессиональной психосоциальной помощью семье, находящееся в кризисной ситуации, с целью снижения последствий негативных воздействий, повышения уровня адаптированности к ситуации.

В рамках социального сопровождения семьи, находящейся в социально-опасном положении, сотрудниками Центра проводятся определенные мероприятия. Для контроля за условиями проживания организуется посещение семьи по месту жительства, включающее в себя обследование жилищно-бытовых условий семьи на предмет соблюдения санитарно-гигиенических норм, обеспечение информационного взаимодействия с членами семьи, на предмет выявления фактов семейного неблагополучия, встречи и беседы с несовершеннолетними, в том числе направленные на своевременное выявление фактов нарушения и ущемления прав и законных интересов, а также пресечение указанных фактов. В рамках мотивирования законных представителей на должное выполнение обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению и защите прав несовершеннолетних детей проводятся наблюдение и патронаж семьи социальным педагогом, консультирование по исполнению законодательства**,** регулирующего ответственность родителей**,** укрепление статуса и престижа семьи с целью уважительного отношения всех членов семьи друг к другу, помощь в повышении уровня родительской компетенции для сохранения, поддержки и защиты семьи, при необходимости содействие в возвращении детей в семью. Педагогами-психологами отделения по работе с семьей и детьми проводится психологическая реабилитация и коррекция, включающие в себя психологическую диагностику, направленную на выявление социально-психологических характеристик личности, консультации специалиста по проблемной ситуации, непосредственно оказание социально-психологической помощи семье, а также содействие в предотвращении возникновения конфликтов между членами семьи, также стоит отметить возможность посещения логопедических занятий несовершеннолетними. Сотрудниками оказывается педагогическая поддержка путем обеспечения участия родителей в беседах, семинарах на тему воспитания, привлечения семьи к проводимым мероприятиям, а также содействия в организации досуга несовершеннолетних, привлечении их к оздоровлению и занятиям спортом. Проводится мотивирование семьи на получение медицинской помощи, а именно оказание содействия в прохождении лечения от

алкогольной зависимости, выдача путевок для санитарного оздоровления детей, мотивирование родителей на посещение поликлиники. Немаловажным является оказание мер социальной поддержки, заключающиеся в содействии в сборе документов, помощи в оформлении пособий, организации летнего отдыха детей, консультировании семей по мерам поддержки семей в Тверской области. Оказывается гуманитарная и социальная помощь: выдача направлений на получение вещевой помощи, продуктовых наборов, детских игрушек, гигиенических принадлежностей, новогодних подарков, поддержка к началу учебного года и организация работы по установке автономных дымовых пожарных извещателей. При необходимости семьям могут оказываться социально-трудовые услуги, а именно содействие в трудоустройстве законных представителей, выдача направления в Центр занятости населения.

Окончание сопровождения происходит на основании постановления Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав о снятии семьи с учета как находящейся в социально-опасном положении по разным причинам: в связи с устойчивой положительной динамикой, лишением родительских прав, смерти законного представителя, достижением детьми совершеннолетия [6].

Таким образом, социальное сопровождение семьи, находящейся в социально-опасном положении, выступает комплексной технологией, мероприятия, в рамках которой, способствуют психологической, педагогической, социальной реабилитации, исполнению родительских обязанностей по уходу, воспитанию и развитию ребенка, а также сохранению детей в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабицкая Е.А., Третьякова Т.А. Особенности работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2014. №9. С. 64–67.

2. Барабанова О.И., Козина Я.В. Практики и технологии при работе с семьями, находящимися в социально опасном положении // Социальное обслуживание семей и детей. 2024. №23. С. 87–95.

3. Боряк В.П., Дзуева З.Х. Социальный патронаж неблагополучных семей как технология социальной работы // Кант. 2015. №1(14). С. 58–63.

4. Быков А.К. Социально опасное положение // Российская энциклопедия социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой. М.: Дашков и К, 2016. С. 820–821.

5. Вдовина М.В. Социальная работа с семьями, находящимися в социально опасном положении: развитие индивидуально профилактического подхода // Теория и практика общественного развития. – 2016. №11. С. 9–12.

6. ГБУ СРЦН «Мой семейный центр» города Твери и Калининского района: [Электронный ресурс]. URL: https://detitver.ru/ (дата обращения 30.12.2024).

7. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 25.12.2024)

8. Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений

несовершеннолетних на территории Тверской области [Электронный ресурс]. URL: mezhvedomstvennoe_vzaimodejstvie.pdf (eduru.ru) (дата обращения 30.12.2024)

9. Савинов Л.И., Лазарева З.Н., Соловьева Т.В. Технологии социальной работы с семьей и детьми: учеб. пособие. Саранск: ИП Афанасьев В.С., 2017. 160 с.

10. Федеральный закон от 24.06.199 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/12116087/?ysclid=mbp18ksom3212383538 (дата обращения: 25.12.2024)

11. Якина Ю.И. Эффективные практики социально-педагогического сопровождения семьи // Семья и дети в современном мире: сборник материалов конференции том VII, Кызыл, 15 июня 2022 г. / под ред. В.Л. Ситникова: Издательство ФГБОУ ВО ТувГУ, 2022. С.282–286.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

А.А. Герасимова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа, профиль
Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В данной статье рассматривается социальное сопровождение как технология работы с семьями в социально опасном положении, его сущность и принципы. Описаны основные социальные проблемы, с которыми сталкиваются семьи в социально опасном положении.

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, приводят к возникновению новых вызовов, касающихся благополучия семей. В условиях экономической нестабильности, роста уровня безработицы и социальных конфликтов, угрожающей их стабильности и психоэмоциональному состоянию. Социально опасное положение семей может проявляться через различные факторы, включая бедность, насилие в семье, зависимость и другие проблемы, требующие комплексного подхода к решению.

В этой связи социальное сопровождение становится важным инструментом, направленным на поддержку и реабилитацию семей, находящихся в кризисной ситуации. Оно предполагает не только представление материальной помощи, но и психологическую поддержку, консультирование и вовлечение в социальные программы. Актуальность исследования данного аспекта социальной работы обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий, технологий и методов, способствующих улучшению качества жизни семей в социально опасном положении.

Различные аспекты социальной помощи (экономические, психологические, медицинские, педагогические и др.) рассматривались в работах ученых Европы и Америки (конец XIX – начало XX вв.), в

частности З. Фрейда, Б. Ф. Скиннера, К. Левина, Ж. Пиаже, А.Ч. Кули, Ф. Хайдера, Д. Хауманса, А. Зандера, Р. Мертона, М. Залда, Р. Кантера и др. Особую роль в теоретическом обобщении и анализе практики социальной работы сыграли труды женщин-ученых – Д.Ш. Лоуэлл, М. Ричмонд, Д. Адамс, Б. Рейнолдс [4].

В данной статье мы рассмотрим социальное сопровождение семей в социально опасном положении как технологию социальной работы, его сущность и основные принципы.

В Федеральном законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» понятие «семья в социально опасном положении» определено как семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также такая семья, где родители и иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [2].

Семья, находящаяся в социально опасном положении (далее – семья в СОП), определяется как «семья, которая представляет потенциальную угрозу для жизни и здоровья детей, имеет деформированную структуру и не выполняет свои функциональные обязанности» [1].

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, приводят к возникновению новых вызовов, касающихся благополучия семей. Как показывает практика в Социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних г. Твери и Калининского района, около 40% обращений связаны с семьями, где родители страдают от алкогольной зависимости, а 25% случаев касаются насилия в семье.

Говоря о практических аспектах работы с семьями в СОП, можно отметить, что в центре применяется индивидуальный подход к каждой семье, включающий:

1. Первичную диагностику – выявление ключевых проблем (алкоголизм, бедность, педагогическая запущенность детей).
2. Разработку плана реабилитации – совместно с психологами, сотрудниками КДН и ЗП, социальными педагогами.
3. Социальный патронаж – регулярные посещения семей для контроля изменений.

По данным центра, в 2023 году было охвачено более 200 семей, из них:

1. 65% улучшили материальное положение благодаря трудоустройству родителей;
2. 50% сократили случаи конфликтов после курса семейной психотерапии;
3. 30% родителей прошли лечение от алкогольной зависимости.

Примерами успешных практик являются:

1. Программа «Семейный очаг» – включает групповые тренинги для родителей и детей, направленные на восстановление доверия. В 2023 году в ней участвовало 80 семей, у 70% из них зафиксировано улучшение детско-родительских отношений.

2. Акция «Школа без границ» – обеспечение детей из СОП канцелярскими наборами перед 1 сентября. В 2023 году помощь получили 150 детей.

3. Сотрудничество с ЦЗН Твери – содействие в трудоустройстве родителей. Благодаря этому 40 человек нашли работу.

Опыт Тверского центра подтверждает, что межведомственное взаимодействие (КДН, соцзащита, наркодиспансер) и комплексный подход (психологическая помощь + материальная поддержка) значительно повышают эффективность социального сопровождения.

По мнению Л.Я. Олиференко, социально опасное положение – это такая обстановка в семье несовершеннолетнего ребенка, при которой может возникнуть опасность для него, его жизни или здоровья и которая не может удовлетворить потребности в его воспитании и содержании [3, с. 13].

Вследствие описанной ситуации разрушается микросоциум семьи, меняется отношение членов семьи друг к другу и угасает воспитательная функция родителей. В такой ситуации жизненно необходима комплексная помощь специализированных социальных учреждений.

Специалисты таких учреждений должны либо поспособствовать самостоятельному решению семьей возникших проблем, либо, в менее благоприятной ситуации, оказать длительное психологическое, юридическое, социальное сопровождение и установить контроль за ситуацией в семье.

Социальным сопровождением называют комплекс мероприятий по взаимодействию социальных служб с объектом социальных услуг, которое направлено на профилактику или преодоление различных трудных жизненных ситуаций, а также обстоятельств, обусловивших нуждаемость в социальном обслуживании [5, с. 2].

Описание проблемы и необходимости в разработке социальной поддержки семей можно увидеть в работах А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Б.Т. Лихачева, П.И. Пидкасистого и других авторов.

Социальное сопровождение семей, находящихся в социально опасном положении должно базироваться на следующих принципах [5, с. 5]:

- своевременность, комплексность и актуальность оказания помощи семье;

- активная поддержка родителей и старшего поколения семьи, опора на их ответственность и авторитет;

- максимальное использование внутреннего потенциала семьи, раскрытие скрытых способностей членов семьи, направленных на решение конфликтных ситуаций;

- сотрудничество с учреждениями, оказывающими юридическую помощь, правоохранительными органами, занимающимися профилактикой беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних граждан РФ;

- обеспечение систематического контроля на различных этапах социального сопровождения и по его завершению.

Наиболее распространенными социальными проблемами (по мнению специалистов социальных учреждений), с которыми сталкиваются семьи в кризисной ситуации являются:

1) Алкоголизм у родителей или детей;
2) Отсутствие работы у одного или обоих родителей;
3) Зависимость различных видов;
4) Насилие в семье (физическое или психологическое);
5) Нарушение детско-родительских отношений;
6) Безнадзорность детей и подростков.

Исходя из вышеперечисленных социальных проблем возникает необходимость в реализации программ по межведомственному взаимодействию при проведении реабилитационных мероприятий с семьями и детьми, находящихся в социальном положении, которая должна включать в себя следующие направления:

1. Индивидуально-профилактическая работа. При индивидуально-профилактической работе специалисты выявляют неблагополучные семьи, осуществляют постановку их на социальный патронаж для контроля проблемной ситуации у семей, проводят профилактические беседы о надлежащем исполнении родительских обязанностей.

2. Проведение социально-профилактических, социокультурных мероприятий с семьями и детьми. Проведение мероприятий позволяет достичь доверительных отношений среди детей и их родителей: – проведение Новогодних елок для детей из неблагополучных семей с вручением сладких подарков; – проведение праздника «Масленицы» с чаепитием и сладкими угощениями; – проведение акции «Скоро в школу», где для первоклассников из неблагополучных, малоимущих и других нуждающихся семей вручаются канцелярские наборы; – проведение клубных занятий с детьми по изготовлению оригинальных поделок и т.д.

3. Межведомственное взаимодействие с УСЗН, полицией, КДН и ЗП, ПДН, ЦРБ, МЧС и другими социальными учреждениями по работе с семьями, оказавшимися в социально опасном положении. Межведомственное взаимодействие учреждений должно быть направлено на комплексное решение проблем семей, оказавшихся в социально опасном положении и оказание правовых, медицинских, педагогических, психологических и других социальных услуг [6].

Следовательно, благодаря усилиям сотрудников отделения социального обслуживания семьи и детей успешно могут решаться проблемы людей, несмотря на все трудности и препятствия. А вовлечение

детей в культурно-массовые мероприятия позволят положительным образом влиять на их воспитание. Работа специалистов должна быть всесторонне направлена на оказание поддержки и помощи семей и детей, оказавшихся в социально опасном положении и тех семей, которые могут оказаться в неблагополучных условиях. При межведомственной поддержке социальных учреждений семейные проблемы этих семей будут решаться гораздо эффективнее при оказании комплекса различных услуг.

Таким образом, социальное сопровождение семей в социально опасном положении является эффективной технологией работы благодаря индивидуализированному подходу, который учитывает особенности каждой семьи. Оно включает комплекс услуг – от материальной и психологической помощи до юридических консультаций и образовательных программ, а также межведомственное взаимодействие. Такой многоуровневый подход способствует восстановлению социальных связей, предотвращению рецидивов проблем и улучшению качества жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иосипенко С.Ю. Принципы и педагогические условия развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении // Европейский журнал социальных наук. Рига. 2012. № 1(17). С. 42–49.

2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: [федер. закон: принят Гос. Думой 30 мая 1999 г.: по состоянию на 29 дек. 2004 г.] / Законодательство Российской Федерации. М.: Фирма ИСТ, 2018. 42 с.

3. Олиференко Л.Я. Модели социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга // Социальная педагогика. – 2019. № 3. С. 12–18.

4. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. Избранные работы: учебное пособие / Электрон. текстовые данные. М.: Дашков и К, 2015. С.152.

5. Пронюшкина Т.Г., Хватов В.А. Особенности социальной работы с семьями, оказавшимися в социально опасном положении // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2019. № 1. С. 33.

6. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2019. С. 2–8.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ КЛИНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Т.Р. Голубкина, I курс магистратура очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В данной статье рассматривается понятие, актуальность и степень изученности проблемы буллинга в подростковой среде. Раскрывается необходимость профилактики данного явления, как направления

клинической социальной работы. Представлены результаты пилотажного исследования по актуальной проблеме необходимости профилактики буллинга среди подростков.

Буллинг среди подростков – это распространённая и серьёзная проблема. Подростковый возраст считается одним из самых трудных, противоречивых и конфликтных этапов развития личности. В это время происходят как физические, так и психологические трансформации, а также имеет место половое созревание и стремление к самопознанию. Учеба теряет свою первостепенную значимость, и для молодежи основные ориентиры — это их сверстники. В это время наблюдаются борьба за лидерство, которая приводит к возникновению конфликтов. С этой точки зрения, происходящие столкновения среди подростков являются нормальным явлением, но, когда это происходит на постоянной основе и несёт за собой агрессию и издевательство – это, уже перерастает в буллинг.

В настоящее время проблеме профилактики буллинга подростков уделяется большое внимание и значение, а это говорит о том, что данная проблема является актуальной. Как говорилось выше, подростковый возраст является самым трудным и несёт в себе много изменений, в частности это касается психики. В данный период жизни все проблемы и трудности человек переживает особенно сильно, это может отражаться на его психическом состоянии и оставлять отпечаток на всю жизнь. Жертвы буллинга имеют более высокую вероятность развития психических расстройств, таких как тревожные расстройства и депрессия, а также повышенный риск самоубийств. Также последствия буллинга могут сохраняться на протяжении всей жизни жертв, включая хронические проблемы с самооценкой, социальная изоляция и трудности в установлении отношений в будущем. Поэтому проблема профилактики буллинга так актуальна в наше время.

Первый ученый, который заговорил о проблеме буллинга, был К. Дьюкс. Он опубликовал свою работу в 1905 году, посвященную данному явлению, которая положила начало исследования этой проблемы. Люди начали говорить о существовании данной проблемы, исследователи из европейских стран, такие как Д. Олвеус, Д. Лэйн, Таттуи и многие другие, начали заниматься изучением данной проблемы. [2]

Д. Олвеус первый из учёных, который вводит термин – буллинг, который означает особый вид насилия, при котором один человек угрожает или физически нападает на человека слабее себя, чтобы тот чувствовал себя изолированным, напуганным, лишенным свободы действий длительное.

В США начали проявлять особое внимание к буллингу в 1990-х годах Каталано, Хоукинс, Хараричит. Национальная ассоциация школьных работников США определила буллинг как динамические и повторяющиеся модели вербального и невербального поведения, производимые одним или несколькими подростками в отношении другого [2].

Первые упоминания о буллинге в России появляется в монографии ученого педагога, психолога И.А. Баевой (исследование безопасности школьной среды) в 2006 году.

Большое внимание данной проблеме уделял И.С. Кон. По его мнению, буллинг – это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить себе. Позже Кон публикует статью, посвящённую подростковому буллингу в журнале «Семья и школа».

В настоящее время изучением буллинга в России занимаются ученые-педагоги, психологи, социологи, социальные работники Проблема буллинга освещена в работах М. Г. Нечаевой, В. С. Собкина, А. Началджяна, Г. Г. Румянцевой, Л. М. Семенюк, И. А. Фурмановой, В. Р. Петросянц, Д. Н. Соловьева, Д. Н. Гриненко и др. Они изучают такие проявления буллинга [2].

Подтверждением актуальности проблемы профилактики буллинга являются статистические данные. Первоначальные крупные исследования, посвященные анализу и предотвращению буллинга, были осуществлены Дэном Олвеусом и его командой в 1970 году. В настоящее время довольно много есть исследований, посвященных теме «буллинга». Совсем недавно ВЦИОМ опубликовал результаты опроса, который проводился в августе 2024 года на тему травли в подростковой среде. В результате телефонного интервью были получены следующие данные:

- более трети россиян знакомы с этим явлением не понаслышке, в том числе каждый четвертый ответил, что сам сталкивался с травлей (25%);
- каждый пятый – что сталкивались его дети/внуки (19%). В подавляющем большинстве случаев буллинг исходил от других учеников (89% от числа тех, кто сталкивался сам/сталкивались дети или внуки) [3].

Результаты интервью показывают, что проблема буллинга есть и будет, если не применять профилактические меры, которые так необходимы в данной ситуации.

Таким образом, на основании вышеперечисленных фактов, можно сказать, что проблема буллинга и связанные с ней риски возникновения отклоняющегося поведения подростков является актуальной и требует пристального внимания к созданию эффективных профилактических мер по её предотвращению. Существующие исследования показывают, что многие программы профилактики буллинга не всегда оказываются эффективными. Это может быть связано с недостаточной осведомленностью о проблеме, отсутствием комплексного подхода и недостаточной интеграцией клинической социальной работы в процесс профилактики. Исследование методов и технологий клинической социальной работы в контексте профилактики буллинга позволит выявить пробелы в существующих практиках и предложить новые подходы. Клиническая социальная работа, как область, направленная на поддержку и помощь людям в сложных

жизненных ситуациях, может сыграть ключевую роль в профилактике буллинга. Исследование взаимодействия социальных работников, педагогов и подростков в контексте профилактики буллинга позволит разработать более эффективные стратегии и рекомендации, которые могут быть внедрены в практику.

В решение проблемы буллинга помогает её профилактика, то есть комплекс мероприятий, направленных на предупреждение этого явления и устранение факторов риска. Одним из видов является профилактика в рамках клинической социальной работы.

Профилактика буллинга в подростковой среде как направление клинической социальной работы предполагает комплекс мероприятий, направленных на предупреждение травли и помощь детям в борьбе со стрессом и агрессией.

Основная цель профилактических мероприятий – научить детей и взрослых справляться со стрессовой ситуацией и агрессией.

Задачи профилактики буллинга:

- подготовка педагогов для работы с трудными детьми и разрешения ситуаций буллинга;
- содействие улучшению социального самочувствия обучающихся;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- устранение психотравмирующей и социально опасной ситуации;
- развитие толерантности и социальной компетентности у обучающихся;
- изменение представлений, обучающихся о самом себе и об отношениях с окружающими [1].

Проблема заключается в высоком уровне буллинга в подростковой среде, который негативно влияет на психоэмоциональное состояние жертв, их социальную адаптацию и качество жизни. Необходимость разработки и внедрения эффективных методов профилактики буллинга в рамках клинической социальной работы становится актуальной задачей для специалистов в этой области.

Для подтверждения актуальности проблемы было разработано небольшое пилотажное исследование, в рамках которого был проведён онлайн опрос среди подростков, который помог в короткие сроки показать, что проблема буллинга есть и является актуальной в настоящее время. Общее количество подростков (от 10 до 19 лет) города Красный Холм Тверской области составляет около 656 человек. Выборочная совокупность в данном случае составила 243 человека. Данный опрос был распространён с помощью педагогов школ и руководителей кружков и секций.

В опросе было представлено 10 вопросов, которые показывают знают ли подростки, что такое буллинг, встречались ли они с ним и где, в каких формах, к кому можно обратится за помощью и проводятся ли какие-то профилактические меры.

В опросе приняло участие 39% мальчиков и 61% девочек. Распределение по возрасту: 10 лет – 8%; 11 лет – 9%; 12 лет -10% ; 13 лет - 10% ; 14 лет – 12%; 15 лет – 11%; 16 лет – 10%; 17 лет –11% ; 18 лет –10 ; 19 лет -9%. Практически в равном количестве среди подростков разных возрастов был пройден опрос. Это поможет сравнить мнения подростков.

На вопрос «Знаете ли Вы что такое буллинг» 83% ответили, что знают и только 17% – не знают или затрудняются ответить. В основном не знакомы с понятием младшие подростки (от 10 до 12).

Почти половина (46%) подростков сталкивались с ситуацией издевательства одних людей над другими. В данном случае респонденты были свидетелями жесткого обращения.

Основная масса подростков (28%) хотя бы раз сталкивалась с насмешками, придирками, и прочими негативными воздействиями со стороны других людей в процессе взаимодействия с ними. Также почти 30% подростков являются(лись) жертвами буллинга, что подтверждает тот факт, что проблема травли остро стоит в городе.

В большинстве случаев, по мнению опрашиваемых, травля чаще всего происходит в школе (62%), в интернете (31%) или же на улице (7%). Большее количество ответов – проявления буллинга в школе. Можно предположить, что основная масса респондентов являются наблюдателями, отсюда следует, что они следят за травлей. Также присутствует процент респондентов, которые считают, что чаще травля происходит в интернете, что косвенно подтверждает результаты исследования, согласно которому травля в интернете с каждым годом становится все более распространенной. Респонденты, которые выбрали последний вариант, скорее всего сталкивались с такой травлей, где обязательно присутствует лидер, у которого основным мотивом является желание возвыситься над другими.

Если говорить про форму буллинга, то в основном это психологическое давление 88% и остальная часть – физическое насилие. Несмотря на то, что физическая сила почти не применяется, психологическая травля является так же очень опасна. В следствии чего у подростка появляются комплексы, закрытость, ухудшение успеваемости, упадок жизненных сил и проблемы со здоровьем. Не мало случаев, когда из-за буллинга люди готовы были пойти на суицид или причинить вред окружающим.

Практически все респонденты (81%) ответили, что эта проблема замалчивается. Скорее всего потому что проблема буллинга заключается в том, что в современном мире дети всё чаще сталкиваются с травлей и не всегда знают, как вести себя в таких ситуациях, к кому бращаться и как ее избежать. Если старшие подростки ещё могут как-то за себя постоять или сообщить кому-то, то подростки младших возрастов, в силу своей неопытности, бояться предпринять какие-либо меры.

По мнению подростков, оказать помощь могут педагоги, психологи и социальные работники. Специалисты, которые обладают достаточной компетенцией, чтобы помочь в решение данной проблемы. На первом месте респонденты поставили педагогов, так как почти каждый день с ними контактируют в учебных заведениях, далее идут психологи и социальные работники.

Так же респондентам был задан вопрос о профилактике данного явления. Большинство подростков (85%) указало на то, что практические никакие меры профилактики не предпринимаются. Очень редко проводятся какие-либо мероприятия и скорее всего это проводят педагоги на классных часах. Данные меры не помогают в полном объёме предотвратить буллинг, так как в основном они несут лишь ознакомительный характер.

На основании проведённого мини исследования, можно сделать вывод, что проблема буллинга среди подростков города Красный Холм существует. Именно поэтому необходимо прибегнуть к помощи клинической социальной работы, которая поможет более глубоко и тщательно изучить проблему и в рамках данной дисциплины разработать программу профилактики, для комфортной жизни подростков.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что проблема буллинга среди подростков появилась очень давно, но по настоящее врямя является распространённой и актуальной. В решение проблемы может оказать помощь профилактика как направление клинической социальной работы, так как включает в себя комплекс мер направленных на предупреждение травли среди подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нетребенко Л.В. Профилактика буллинга в образовательных организациях: методические рекомендации. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2022. 48 с.

2. Сухова А.А., Куриленко Л.В. Социальная профилактика буллинга в образовательных учреждениях // Журнал «Научный лидер». 2022. №23 (68). URL: https://scilead.ru/article/2472-sotsialnaya-profilaktika-bullinga-v-obrazovat (дата обращения: 23.12.2024).

3. Травля в школе: масштаб проблемы и пути решения: [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-shkole-masshtab-problemy-i-puti-reshenija (Дата обращения: 25.12.2024).

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТЦОВСТВА В ТВЕРСКОМ РЕГИОНЕ: ОПЫТ МЕЖВЕДОМТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

М.В. Громова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз
ФГБОУ ВО “Тверской государственный университет»

В статье анализируется межведомственное взаимодействие, направленное на популяризацию ответственного отцовства в Тверском регионе. Исследуется вклад социальных служб, общественных организаций

и деятельность Русской православной церкви (РПЦ) в решение данной проблемы. На основе анализа деятельности выделены наиболее эффективные практики популяризации ответственного отцовства, реализуемые каждым из субъектов, и продемонстрированы конкретные примеры их применения.

Современная демографическая ситуация в России характеризуется рядом негативных тенденций, представляющих угрозу для устойчивого развития общества. Снижение рождаемости, рост числа разводов, увеличение количества неполных семей и, как следствие, дефицит отцовского воспитания создают предпосылки для социальной нестабильности и ухудшения показателей качества жизни [2, с. 148]. По данным Федеральной службы государственной статистики, в последние годы наблюдается снижение рождаемости, увеличение числа разводов и рост числа детей, рождённых вне брака [1, с. 224]. Так, суммарный коэффициент рождаемости в России в 2022 году составил 1,42 ребёнка на одну женщину, что значительно ниже уровня, необходимого для простого воспроизводства населения (2,1). В то же время растёт число разводов, составляя более 60% от числа заключённых браков в некоторых регионах [5].

Неполные семьи, особенно те, в которых ребенок воспитывается только матерью, сталкиваются с рядом социально-экономических и психологических трудностей. Исследования показывают, что дети из таких семей чаще испытывают материальную нужду, имеют более низкую успеваемость в школе, подвержены риску девиантного поведения и испытывают эмоциональные проблемы. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема популяризации ответственного отцовства, направленная на формирование активной и осознанной роли отца в жизни ребенка и семьи.

В современной России популяризация ответственного отцовства является непростой задачей, требующей скоординированных усилий различных ведомств и организаций. В решении этой проблемы участвуют социальные службы, общественные организации и Русская православная церковь (РПЦ), каждая из которых вносит свой вклад в формирование позитивного образа отца и поддержку института семьи.

В Тверском регионе, как и в целом по стране, демографические вызовы обостряют необходимость активной работы по популяризации ответственного отцовства. В этой сфере действуют социальные службы, общественные организации и религиозные структуры, каждая из которых вносит свой вклад в решение проблемы. Анализ деятельности этих субъектов позволяет выявить наиболее эффективные практики и оценить степень их межведомственного взаимодействия.

В контексте популяризации ответственного отцовства в Тверском регионе социальная работа играет ключевую роль в межведомственном

взаимодействии. Благодаря своей практической направленности и тесному взаимодействию с другими ведомствами и организациями социальные службы оказывают своевременную и адресную поддержку семьям и отцам, нуждающимся в помощи, способствуя укреплению института семьи и повышению благополучия детей. Рассмотрим Центр социальной помощи семье и детям Калининского района г. Твери регулярно проводит цикл лекций «Отцовство – это ответственность», на которых рассматриваются правовые аспекты отцовства, психологические особенности отцов и детей, а также профилактика семейного насилия. Данные мероприятия направлены на повышение родительской компетентности отцов, расширение знаний о возрастных особенностях детей, методах воспитания и развития, а также формирование навыков эффективного общения.

Ещё одним примером могу послужить социальные службы оказывают помощь отцам-одиночкам в оформлении пособий на детей, получении льгот на оплату жилищно-коммунальных услуг и организации летнего отдыха детей. Специалисты помогают отцам решать жилищные проблемы, оформлять социальные пособия, трудоустраиваться и решать другие вопросы.

Так же, в рамках празднования Дня отца в Тверской области социальные службы распространяют буклеты «10 советов ответственному отцу», разработанные психологами и педагогами региона. Специалисты распространяют буклеты, брошюры и памятки, содержащие информацию о правах и обязанностях отцов, способах проведения досуга с детьми, а также контакты организаций, оказывающих поддержку семьям.

В Тверском регионе активно действуют общественные организации, вносящие значительный вклад в популяризацию ответственного отцовства. Обратимся к Тверской областной общественной организации «Многодетные семьи», оказывая всестороннюю поддержку многодетным семьям (материальную, социальную, психологическую, юридическую), косвенно способствует вовлечению отцов в семейную жизнь. Когда семья получает поддержку и чувствует себя увереннее, у отцов появляется больше возможностей для активного участия в воспитании детей. Организация совместных мероприятий для многодетных семей (праздников, конкурсов, спортивных соревнований, экскурсий) способствует укреплению отношений между отцами и детьми. На таких мероприятиях отцы могут проявить свои лучшие качества, продемонстрировать заботу о детях и принять активное участие в их жизни.

Большую роль оказывает Тверская региональная общественная организация содействия ответственному отцовству «Совет отцов» Тверского региона – это активная и эффективная общественная организация, реализующая широкий спектр практик по популяризации ответственного отцовства [4]. Организация успешно сочетает различные формы работы – от организации клубов отцов и проведения спортивных

мероприятий до реализации социальных проектов и участия в работе органов власти.

В Тверской области, где исторически сильны традиции духовности и семейных ценностей, Русская православная церковь выступает одним из ключевых партнеров в системе межведомственного взаимодействия, направленного на популяризацию ответственного отцовства. Духовно-просветительская деятельность, социальная работа и работа с молодежью позволяют формировать позитивный образ отца, повышать отцовскую ответственность и укреплять институт семьи.

Организация паломнических поездок для отцов и детей по святым местам Тверской области и России является эффективным инструментом популяризации ответственного отцовства, позволяющим комплексно воздействовать на духовное, нравственное и культурное развитие участников, укреплять внутрисемейные отношения и формировать позитивный образ отца.

Тверской епархиальный отдел по работе с молодёжью (ТЕОДМ) играет важную роль в духовно-нравственном воспитании молодёжи в Тверской области. В контексте популяризации ответственного отцовства его деятельность направлена на формирование у молодых людей правильного понимания роли отца в семье, ценности брака и ответственного родительства. Мероприятия:

- ТЕОДМ организует лекции, беседы и семинары для молодежи на темы семьи, брака, родительства, взаимоотношений между мужчинами и женщинами;

- совместно со священнослужителями проводит курсы подготовки к браку для молодых людей, планирующих создать семью;

- организуются тематические лагеря и сборы для молодежи, посвященные вопросам семьи, брака и родительства, в них проводятся лекции, беседы, тренинги, а также спортивные и культурные мероприятия.

Священнослужители в своих проповедях и беседах с прихожанами акцентируют внимание на важности роли отца в семье, его ответственности за духовное и нравственное воспитание детей, создание благоприятной атмосферы в семье. Подчеркивается необходимость следования христианским ценностям в семейной жизни, таким как любовь, верность, взаимопонимание и поддержка.

Межведомственное взаимодействие в Тверском регионе в сфере популяризации ответственного отцовства представляет собой важный и перспективный механизм, направленный на укрепление института семьи, повышение роли отца в воспитании детей и формирование позитивного образа ответственного родителя. Слаженная работа различных структур – от органов власти до общественных организаций, церкви и бизнеса – позволяет комплексно решать задачи, связанные с поддержкой отцовства, обеспечивая всестороннюю помощь и создавая благоприятные условия для

семей с детьми. Успех этой работы во многом зависит от эффективной координации, постоянного обмена опытом и ресурсами, а также от разработки и реализации инновационных программ и проектов, учитывающих потребности современных отцов и семей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров С.В. Демографическое развитие России: анализ и прогноз / С.В. Захаров. М.: Новый Хронограф, 2021. 624 с.

2. Иванова В.Н. Межведомственное взаимодействие как условие эффективной реализации программ поддержки семьи и детства // Социальная политика и социология. 2018. № 2.

3. Тверская региональная общественная организация содействия ответственному отцовству «Совет Тверских Отцов» [Электронный ресурс]. URL: https://союзотцов.рф/branches/2187/ (дата обращения 13.02.2025).

4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/statistic (дата обращения 30.01.2025).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Ю.Ю. Колосова, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль «Социальная работа с различными группами населения»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Эмоциональное выгорание – это опасное профессиональное заболевание, особенно распространенное в профессиях, предполагающих интенсивное межличностное взаимодействие, включая социальных работников, где эмоциональная вовлеченность является неотъемлемой частью работы.

Обеспечение психического благополучия сотрудников социальных служб стало в последние десятилетия крайне актуальной задачей. Ежедневная работа с людьми, обращающимися за помощью в сложных жизненных ситуациях, требует от социальных работников значительных эмоциональных затрат. Несмотря на то, что эмпатическое участие и поддержка являются основой их работы, постоянное эмоциональное вовлечение неизбежно ведет к истощению, стрессу и профессиональному выгоранию.

В учреждениях социальной сферы профессиональная деформация часто проявляется как диссонанс между высокими требованиями к эмоциональной вовлеченности и ограниченными внутренними ресурсами сотрудника. Это приводит к перенапряжению, переутомлению и, в конечном итоге, к развитию синдрома эмоционального выгорания. Поэтому разработка и внедрение программ по сохранению психического здоровья социальных работников, с акцентом на развитие навыков эмоциональной

саморегуляции, является первостепенной задачей для обеспечения их профессионального и личностного благополучия [9, с. 37].

Впервые проблема профессионального выгорания среди социальных работников привлекла внимание специалистов в США вследствие расширения социальных служб и возросшего числа контактов с клиентами, испытывающими серьёзные жизненные трудности. Успешная социальная работа требует от специалистов не только профессиональных знаний и навыков, но и определённых личностных качеств.

Для социальных работников, как и для представителей других профессий, здоровье, компетентность и профессионализм являются ключевыми факторами, обеспечивающими эффективную работу и предотвращающими профессиональное выгорание.

Профессиональное выгорание социальных работников усиливается при наличии следующих факторов: монотонность и девальвация работы: отсутствие смысла и перспективы в выполняемых задачах; несоответствие вклада и признания: значительные личностные затраты при недостаточной оценке и отсутствии положительной обратной связи; жесткие временные рамки: нереалистичные срок исполнения задач, ведущие к перегрузкам; неэффективное взаимодействие с клиентами: сопротивление клиентов помощи и незаметность результатов работы; негативный климат в коллективе: напряженные отношения с коллегами и отсутствие поддержки; ограничение самовыражения: подавление инициативы и инноваций; отсутствие возможностей развития: нехватка профессионального обучения и развития; неразрешенные личные конфликты: внутренние проблемы, отрицательно влияющие на работу; профессиональное неудовлетворение: осознание неправильности выбора профессии, несоответствие способностей требованиям профессии или низкая эффективность труда.

Непреодоленное выгорание приводит к личностной деформации: снижению позитивных установок, усилению негативизма по отношению к себе и окружающим, а также к эмоциональной отстранённости от работы и коллег. Это может выражаться в увеличении перерывов и избегании контактов, вплоть до увольнения с работы. Исследования показывают высокую корреляцию между выгоранием и снижением ответственности, прогулами и текучестью кадров [6, с. 202].

В исследованиях, посвященных выявлению уровню и особенностей эмоционального выгорания среди социальных работников в различных областях Российской Федерации, проводимых такими авторами как Чомаева Г.А., Тимофеева М.Г., Хохлова О.И., Серпенинов А.С., Васильченко Е.М. и другими, выявлено, что уровень образования и должностной позиции коррелируют с риском развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у социальных работников. Неожиданно, в исследуемых группе сотрудники с высшим образованием

демонстрировали более высокий уровень СЭВ, чем те, кто обладал лишь средним профессиональным образованием [8].

Аналогично, сотрудники на более высоких должностях (ведущие специалисты, начальник отдела) показали более низкий уровень СЭВ, чем рядовые специалисты. Это может быть объяснено большей социальной защищенностью и удовлетворенностью от работы, связанных с более высоким статусом и заработной платой.

Существует определенная обратная корреляция между уровнем СЭВ и удовлетворенностью работой: чем выше удовлетворенность, тем ниже риск выгорания. Эта взаимосвязь подтверждается и другими факторами, такими как: уровень заработной платы (более высокая оплата труда связана с меньшим риском СЭВ), возможности профессионального роста, разнообразие задач, восприятие престижа профессии (низкий уровень престижа ассоциируется с высоким риском СЭВ), качество отношений с руководством и коллегами (негативные отношения повышают риск выгорания), организация рабочего процесса и интенсивность нагрузки (физической, интеллектуальной и эмоциональной) [11, с. 90, 12, с. 365-367].

На основании полученных данных можно выделить ключевые направления профилактики СЭВ у социальных работников: повышение квалификации и развитие профессиональных навыков; улучшение условий труда и отдыха; обогащение содержания работы; совершенствование инструментов и методов работы; повышение мотивации; пересмотр системы оплаты труда; усиление социальной поддержки самих социальных работников; внедрение программ психологической поддержки и снятия стресса.

Исследования и диагностика социальных работников в различных Центрах социальной поддержки населения позволяют выявить основные проблемы, способствующие развитию СЭВ: высокая психологическая нагрузка, недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства, неопределенность в оценке работы, несоответствие проявляемых эмоций действительности, отсутствие интересов вне работы [1, с. 72–76, 5, с. 234–235].

Таким образом, проблема эмоционального выгорания в профессиях с интенсивным межличностным взаимодействием широко исследуется, методы профилактики выгорания у социальных работников, с учетом специфики их труда, являются актуальными для изучения.

Профилактика эмоционального выгорания социальных работников требует комплексного подхода, формирующего социально-психологические условия, способствующие развитию адаптивных механизмов преодоления стресса. Этот подход охватывает как внутренние личностные ресурсы, так и приобретение практических навыков. Ключевыми аспектами профилактики являются следующие.

Развитие конструктивных механизмов психологической защиты: социальные работники должны освоить когнитивные стратегии осознания и структурирования стрессовых ситуаций, а также научиться рефлексивно оценивать свои защитные реакции, выбирая наиболее эффективные для снижения уровня выгорания [10, с. 66–68, 11, с. 92].

Повышение коммуникативной компетентности: программа должна обучать эффективным коммуникативным техникам взаимодействия с клиентами и коллегами, включая разрешение конфликтов, мониторинг эмоционального состояния и конструктивное общение в стрессовых ситуациях. Это подразумевает самодиагностику стиля поведения в конфликтах и поиск адекватных стратегий их разрешения.

Формирование многоуровневых копинг-стратегий: развитие адаптивных механизмов должно происходить на когнитивном (рациональное осмысление), эмоциональном (контроль и регуляция эмоций) и поведенческом (активная адаптация) уровнях. Это включает в себя управление негативными эмоциями, повышение самооценки и эмоциональной гибкости [7, с. 334–336, 9, с. 35].

Стимулирование рефлексии профессиональной деятельности: важно развитие способности к объективной оценке собственного опыта, без искажений со стороны психологических защит, формирование позитивного самовосприятия и преодоление внутренних невротических факторов [3, 4, с. 160].

Ресурсное преодоление СЭВ основано на взаимодействии внутренних и внешних источников поддержки. К внутренним ресурсам относится личностный потенциал: мотивация, ценностные ориентации, способность к саморегуляции и преодолению стресса. Внешние ресурсы включают: социальное окружение (семья, друзья, коллеги, обеспечивающие эмоциональную и практическую поддержку); специализированные службы, предоставляющие профессиональную помощь; административные ресурсы (поддержка со стороны руководства на разных уровнях); законодательные ресурсы (правовые гарантии и социальная защита).

Важно понимать, что ресурсы – это не статичный запас, а динамичный процесс, требующий постоянного взаимодействия с внешней средой, саморазвития и активного обновления. Эффективная профилактика СЭВ невозможна без системной работы по развитию как внутренних, так и внешних ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.

2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

3. Колосова О.А., Ремизова К.А. Социально-психологические условия профилактики эмоционального выгорания социальных работников // Современные тенденции в психологии. 2018. № 7. С. 156–162. [Электронный ресурс]. URL: URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-usloviya-profilaktiki-emotsionalnogo-vygoraniya-sotsialnyh-rabotnikov (дата обращения 21.02.2025).

4. Лебедева Н.В. Эмоциональное выгорание социального работника: актуальность проблемы // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). № 5. 2015. С. 130–133. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-sotsialnogo-rabotnika-aktualnost-problemy (дата обращения 24.02.2025).

5. Меркулова Н.Н. Индивидуально-психологические особенности личности социального работника в условиях синдрома эмоционального выгорания // Вестник ТГУ. № 11. 2012. С. 234–240.

6. Меркулова Н.Н. Синдром эмоционального выгорания и программа его преодоления в сфере «помогающих» профессий // Вестник ТГУ. № 12. 2011. С. 199–205.

7. Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. д-ра психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2005. 449 с.

8. Попова Н.А. Проблема профилактики эмоционального выгорания социальных работников // Научно-исследовательские публикации. № 6. 2014. С. 84–88. [Электронный ресурс]. URL: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-profilaktiki-emotsionalnogo-vygoraniya-sotsialnyh-rabotnikov (дата обращения 21.02.2025).

9. Семенков В.Е., Черноиванова А. С. Профилактика выгорания как условие повышения качества работы сотрудников: факторы формирования, симптомы и методы профилактики // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2021. Т. 13, № 2. С. 34–47.

10. Тимофеева М.Г. Профессиональное выгорание у социальных работников // Вестник СВФУ. № 1. 2023. [Электронный ресурс]. URL: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-u-sotsialnyh-rabotnikov (дата обращения 19.02.2025).

11. Хохлова О.И., Васильченко Е.М., Верш В.А., Лажинцева О.Б., Арчибасова Ю.В., Тюлькина Н.В., Жестикова М.Г. Синдром профессионального выгорания у медицинских и социальных работников // Вестник восстановительной медицины. 2023. № 22(1). С. 87-97.

12. Чомаева Г.А. Особенности и факторы возникновения синдрома «эмоционального выгорания» у социальных работников [Электронный ресурс]. URL: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-faktory-vozniknoveniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-sotsialnyh-rabotnikov (дата обращения 22.02.2025).

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

О.Н. Кудряшова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. Лельчицкий И.Д.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассмотрены актуальность проблем инвалидности, понятие адаптивной физической культуры, ее виды. использование адаптивной физической культуры как эффективного метода реабилитации людей с инвалидностью.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 15% мирового населения имеют ту или иную форму инвалидности, что

составляет примерно 1 миллиард человек. В Российской Федерации, по данным Федеральной службы государственной статистики, на конец 2023 года насчитывается более 11 миллионов инвалидов. По Тверской области количество инвалидов – 90707 человек, это составляет 7,56 % от всего населения Тверской области. Такие показатели подчеркивают необходимость применения различных способов клинико-социального сопровождения инвалидов.

Одним из способов клинико-социального сопровождения инвалидов (инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [6]), является адаптивная физическая культура. Если детально рассмотреть определение адаптивной физической культуры, то мы можем увидеть, что на современном этапе адаптивная физическая культура – это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде инвалидов, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества[7]**.**

Впервые термин «адаптивная физическая культура» в России был введен в 1995 году профессором С.П. Евсеевым [1]. По мнению С.П. Евсеева, Л.В. Шапковой, специфичность понятия «адаптивная физическая культура» выражается в дополняющем определении «адаптивная», то есть это вид физической культуры, предназначенный для людей с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалидов. Это деятельность и ее результаты по созданию готовности человека к жизни, оптимизации его состояния и развития [2]. Важно отметить, что в отличие от лечебной физической культуры, которая является отдельной областью медицины и базируется на использовании двигательных функций организма в качестве главного стимулятора его развития и роста, адаптивная физическая культура представляет собой значительно более емкое и широкое понятие, которое требует междисциплинарного теоретического подхода. В настоящее время специалисты выделяют следующие виды адаптивной физической культуры [2]:

– адаптивное физическое воспитание (образование) имеющее две основные функции: педагогическую и социальную. Педагогическая функция – это упорядоченное обучение двигательным действиям, развитие физических способностей и формирование связанных с ними знаний. Социальная функция позволяет человеку с ограниченными возможностями включится в жизнь общества, усвоить опыт социальной жизни, почувствовать себя не дефективным и ущербным, а полноценным членом этого общества;

– адаптивный спорт направлен прежде всего на формирование у инвалидов высокого спортивного мастерства и достижение ими наивысших результатов в его различных видах в состязаниях с людьми, имеющими аналогичные проблемы со здоровьем. Основная задача адаптивного спорта заключается в формировании спортивной культуры инвалида, освоении мобилизационных, технологических, интеллектуальных и других ценностей физической культуры;

– адаптивная двигательная рекреация направлена на активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных инвалидом во время какого-либо вида деятельности (труд, учеба, спорт и др.), на профилактику утомления, развлечение, интересное проведение досуга и вообще на оздоровление. Наибольший эффект от адаптивной двигательной рекреации, следует ожидать в случае ее дополнения оздоровительными технологиями профилактической медицины;

– адаптивная физическая реабилитация. Если медицинская реабилитация трактуется как комплекс мер, направленных на наиболее полноценное восстановление функциональных возможностей различных систем организма и опорно-двигательного аппарата, а также развитие компенсаторных приспособлений, приближающих больного к условиям повседневной жизни, к труду и основным принципом медицинской реабилитации является предупреждение инвалидности путем проведения полноценного лечения основного заболевания и последующего восстановительного лечения [4], то адаптивная физическая реабилитация это система и процесс полного или частичного восстановления способностей людей с ограниченными возможностями.

Если рассматривать понятие «реабилитация» (от лат, reabilitatio) в более широком смысле, то на всех языках оно определяется как восстановление, имеет широкий спектр применения в самых разнообразных сферах социальной жизни и всегда относится к человеку, тогда можно сказать о том, что адаптивная физическая культура является важнейшим компонентом системы реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Адаптивная физическая культура помогает людям с ограниченными возможностями в решении многих проблем. Она помогает осознать тот факт, что инвалидность, несмотря на всю трагичность, не является приговором для жизни в четырех стенах. Ее использование способствует улучшению физического состояния, развитию двигательных навыков, снижению уровня стресса и тревожности, а также формированию уверенности в своих возможностях. Благодаря адаптивной физической культуре происходит активное включение людей с инвалидностью в общественную жизнь, что повышает их социальную адаптацию и улучшает качество жизни. Комплексный подход, сочетающий индивидуально разработанные программы тренировок с социальными и психологическими мероприятиями, усиливает реабилитационный эффект и способствует более

полной интеграции людей с инвалидностью в социум. Подводя итог можно сказать, что все рассмотренные вопросы требуют глубокого научного осмысления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реди Н.В., Ивашко Н.В. Адаптивная физическая культура. История. Перспективы. Проблемы // Образование и право. 2023. № 10. С. 338–342.

2. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. — М.: Советский спорт, 2000. 240 с.

3. Арефьев В.Г. Основы адаптивной физической культуры. Москва: Просвещение, 2020.

4. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации Руководство для врачей / [А.Ф. Каптелин и др.]; Под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой. Москва: Медицина, 1995. 399, [1] с.

5. Основные положения адаптивной физической культуры: учебно-методическое пособие / А.С. Самыличев, Ю.А. Бахарев, А.М. Морозов Ю.А. Федотов, И.Л. Юферев, В.П. Тупицын. Н.Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2022. 88 с.

6. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

7. Адаптивная физическая культура / Интернет портал Википедия. URL https://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения 06.03.2025 г.).

СЕМЬЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

О.А. Мельник, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль «Социальная работа с различными группами населения»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Макеева Н.Ю.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность выбранной темы связана с тем, что в настоящее время институт семьи находится под негативным воздействием внутренних и внешних факторов. Семьи оказываются в положении, в котором они не способны справиться со сложившейся в их жизни ситуацией самостоятельно. По данным на 22 октября 2024 года около 220 тысяч детей живут в семьях, находящихся в социально опасном положении. Об этом сообщила уполномоченный при президенте России по правам ребенка Мария Белова-Львова.

Существует множество трактовок понятия семьи, находящихся в социально опасном положении. С.Н. Рудных под семьей в социально опасном положении (далее – СОП) понимает семью, имеющую детей, находящихся в СОП, а также семью, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию, отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [5].

Чуканова Т.В. считает, что семья в СОП – это объект социальной работы, предполагающий организацию взаимодействия специалистов разного профиля [9].

Также согласно Федеральному закону от 24 июня 1999г. №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» семья, находящаяся в СОП – семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [6].

Можно выделить следующие признаки нахождения семьи в СОП:

– наличие детей, воспитывающихся в условиях, представляющих угрозу их жизни, здоровью, нормальному развитию и воспитанию;

– невыполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних своих обязанностей по их воспитанию, обучению и содержанию;

– жесткое обращение с несовершеннолетними.

Характерным признаком семьи, находящейся в СОП, является негативное воздействие факторов риска на функционирование семьи. Гырылова Н.В. выделает следующие факторы риска:

– социально-экономические (низкий материальный уровень семьи, плохие жилищные условия);

– медико-санитарные факторы (неблагоприятные экологические условия, наличие у родителей хронических заболеваний, антисанитария, плохая наследственность, игнорирование санитарно-гигиенических норм);

– социально-демографические факторы (многодетная или неполная семья, семьи с вторичными браками и сводными детьми);

– социально-психологические факторы (семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными взаимоотношениями супругов, детей и родителей, низкой педагогической подготовкой родителей);

– криминальные факторы (наличие судимости у членов семьи, а также наркомания, алкоголизм, аморальный образ жизни родителей, проявления садизма и жестокости) [1].

Как правило, СОП зависит не от состава и структуры семьи, не от уровня ее материального благосостояния, а от сформировавшегося в ней психологического климата. В связи с этим Гырылова Н.В. также выделяет следующие четыре типа семей, находящихся в СОП:

– конфликтная – наиболее распространенный тип. Преобладает конфронтационный стиль отношений, то есть активных самостоятельных действий, направленных на осуществление собственных интересов без учета мнения и интересов другой стороны конфликта;

– аморальная – характеризуется игнорированием моральных и этических норм;

– педагогически несостоятельная – с низким уровнем общей и отсутствием психолого-педагогической культуры. Характеризуется не только ошибками в воспитании детей, но и нежеланием что-либо изменить и исправить в методах воспитания. Такая семья сознательно или невольно настраивает ребенка на неподчинение общественным нормам и требованиям;

– асоциальная – в ней дети с ранних лет находятся в обстановке пренебрежения к общепринятым социальным и моральным нормам, воспринимают навыки отклоняющегося и противоправного поведения [1].

К семьям, находящимся в СОП, как правило, относятся семьи:

– с беспризорностью детей;

– семьи с противоправным поведением родителей или иных законных представителей несовершеннолетних;

– семьи, где родители являются алко- и наркозависимыми;

– семьи с жестоким обращением с детьми;

– семьи с внутрисемейными конфликтами и т.п.

Долгоева Е.В. выделяет несколько типов семьи, из которых вырастают трудные подростки:

– семьи с недостатком воспитательных ресурсов: семьи с низким уровнем развития родителей, не способные оказывать помощь детям по учебе; семьи, где большое внимание уделяется поддержанию материального благополучия, а не воспитанию детей;

– конфликтные семьи: в таких семьях дети принимают такую модель поведения, становятся демонстративно агрессивными, неуравновешенными;

– нравственно-деформированные семьи, где выделяются различия в мировоззрении и принципах общего устройства семьи;

– педагогически некомпетентные семьи: семьи, в которых принципы и методы воспитания ребенка не соответствуют настоящей картине происходящих с ребенком событий [2].

Основной задачей специалистов является не столько раскрытие факта отклонения в поведении и осуществление контроля за трудными подростками, сколько осуществление профилактических работ, организация досуга, формирование представлений о рациональном использовании свободного времени.

Отмечается, что семейное неблагополучие принято делить на два основных типа:

1. Семьи с открытой формой неблагополучия, в которых очевиден недостаток воспитательных ресурсов (в частности, неполные, маргинальные, аморально - криминальные);

2. Семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные семьи, т. е. внешне респектабельные семьи, но ценностные установки и поведение родителей не соответствуют общепринятым моральным ценностям и нормам, что негативно сказывается на воспитании и развитии детей).

Семьи в СОП относятся к первому типу неблагополучия.

Акцент в определении семей и детей в СОП делается на нарушении воспитательной функции семьи. Исходя из этого, к детям, попавшим в СОП, относятся те несовершеннолетние, развитие которых происходит в условиях социальной депривации в силу невыполнения их родителями или иными законными представителями своих обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию детей.

Можно сделать вывод о том, что СОП как семейная ситуация обладает следующими депривациями: конфликтная ситуация в семье, безответственное родительство, жестокое обращение с детьми, алкоголизм и наркомания [8].

В социальной работе статус «семья в СОП» присваивается официально в соответствии с постановлением Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав на основании статьи 5.35 «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 13.12.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.12.2024) – административная ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних. Важным критерием для принятия решения о постановке семьи на учет во все субъекты профилактики как находящуюся в СОП является угроза жизни и здоровью ребенка [3].

По мнению некоторых авторов, основной проблемой семей в СОП является малообеспеченность. Как правило, среднедушевой доход семьи ниже прожиточного минимума. В семьях наблюдается недостаток продуктов питания, одежды и обуви по возрасту и сезону, предметов первой необходимости. Из этого следует, что ребенок в такой семье плохо одевается, питается скудно и не имеет необходимых школьных принадлежностей [4].

Второй немаловажной проблемой является жилищная. В современных условиях жилье не всегда доступно, то есть не каждая семья, тем более находящаяся в СОП, не может себе позволить его приобрести. Вследствие чего многие семьи СОП живут в съемных квартирах без долгосрочных договоров, в аварийном жилье, общежитиях или в других непригодных для проживания местах. Нестабильность проживания приводит к постоянному стрессу и препятствует социальной адаптации.

Семьи в СОП сталкиваются с трудными социальными проблемами. В таких семьях отсутствует социальная поддержка, то есть она зачастую изолирована от общества и не имеет надежных социальных связей, которые могли бы оказать помощь в трудной ситуации. Также присутствуют конфликты в семье и напряженные отношения между членами семьи, что негативно воздействует на их психоэмоциональное состояние. К социальным проблемам также стоит отнести наличие судимостей у членов семьи и алкогольную или наркотическую зависимость, что пагубно влияет как на взаимоотношения в семье, так и в социуме.

Еще одним немаловажным фактором проблем семей в СОП являются психологические проблемы. В жизни членов семьи часто присутствуют такие явления как стресс и депрессия, то есть постоянное нахождение в такой жизненной ситуации приводит к хроническому стрессу, а также проблемам со здоровьем.

Таким образом, семья может оказаться в социально опасном положении по нескольким причинам и сталкивается с рядом серьезных проблем и трудностей, которые она не в силах решить самостоятельно. Из этого мы можем сделать вывод, что семья в СОП является объектом социальной работы и нуждается в помощи и поддержке государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гырылова Н.В. Семья, находящаяся в социально опасном положении: формы и факторы помощи //Социальные угрозы и риски современного общества. 2018. №4. С. 102–105.

2. Долгоева Е.В. Семьи категории СОП как объект социальной работы//Переводное развитие современной науки: опыт, проблемы, прогнозы. 2020. №2. С. 121–124 // elibrary.ru: Интернет-портал. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43055849 (дата обращения 18.02.2025).

3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 29.10.2024, с изм. От 12.11.2024) // elibrary.ru: Интернет-портал. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения 21.02.2025).

4. Молонова А.Э. Современные проблемы семей, находящихся в социально опасном положении//Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. 2021. №5. С. 191–193//elibrary.ru: Интернет-портал. URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=47401458 (дата обращения 20.02.2025)

5. Рудных С.Н. Социально опасное положение в системе форм семейного неблагополучия//Мир политики и социологии. 2019. №8 С. 103–110 // elibrary.ru: Интернет-портал. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42874346 (дата обращения 26.02.2025).

6. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних"//elibrary.ru: Интернет-портал.URL: https://base.garant.ru/12116087/ (дата обращения 21.02.2025).

7. Финаева А.Г. Семья в трудной жизненной ситуации//Современные исследования социальных проблем. 2012. №3. С. 21–32.

8. Чудова С.Г. Семьи, находящиеся в социально опасном положении: специфика социальной работы с учетом их жизненных стратегий // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2013. №5. С. 245–264.

9. Чуканова Т.В. Организация социальной работы с семьями, находящимися в социально опасном положении // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2021. №13. С. 227–230.

ПРАКТИКА НАДОМНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ГБУ «ТВЕРСКОЙ КСЦОН»

Л.В. Морозова, магистрант, очная форма обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль: Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Ершов В.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассмотрена проблема практики надомного социального обслуживания граждан в условиях данного специального учреждения. Выявлены факторы, влияющие на старение в Российской Федерации. Проанализированы базовые ключевые проблемы лиц пожилого возраста, а также определены актуальные методы и технологии надомного обслуживания граждан пожилого возраста.

Глобальное демографическое старение – это не просто увеличение доли пожилых людей в населении, это сложный и многогранный вызов, стоящий перед практически всеми странами мира. На сегодняшний день он представляет собой одну из наиболее серьезных угроз для устойчивого развития, затрагивая экономику, социальную сферу и даже геополитику. Суть проблемы заключается в уменьшении доли трудоспособного населения (обычно определяемого как лица в возрасте 15–64 лет) при одновременном росте численности людей пенсионного возраста. Это дисбаланс создает значительные трудности, поскольку меньшее количество работающих граждан вынуждено обеспечивать все возрастающее число пенсионеров, нуждающихся в социальной защите и медицинском обслуживании. Причины демографического старения многообразны и взаимосвязаны. Во-первых, это снижение рождаемости, наблюдающееся во многих странах мира на протяжении последних десятилетий. Во-вторых, увеличение продолжительности жизни – результат прогресса в медицине и здравоохранении, улучшения условий жизни и питания. Люди живут дольше, что само по себе положительный момент, но создает дополнительную нагрузку на пенсионные системы. В-третьих, миграционные процессы также играют роль, хотя и неоднозначную. Миграция может компенсировать дефицит рабочей силы в одних странах и усиливать демографическое старение в других, в зависимости от возраста мигрантов и страны происхождения. Последствия демографического старения крайне серьезны. Экономически, это ведет к сокращению рабочей силы, замедлению экономического роста, увеличению нагрузки на бюджеты государств из-за растущих расходов на пенсии и здравоохранение, а также к потенциальному дефициту квалифицированных кадров. Социально, это

может привести к росту социальной напряженности, проблемам с обеспечением достойного уровня жизни пенсионеров, нехватке мест в домах престарелых и медицинских учреждениях.

Старение населения – глобальная тенденция, которая ставит перед обществом сложные задачи. Люди пожилого и старческого возраста, в силу естественных возрастных изменений физических и когнитивных функций, представляют собой социально уязвимую группу. Их потребности значительно отличаются от потребностей более молодых поколений, что требует специальных подходов к обеспечению их благополучия и качества жизни. Проблема не ограничивается лишь материальной поддержкой; она глубоко укоренена в социальных и психологических аспектах старения. Одиночество – одна из самых серьезных проблем, с которыми сталкиваются пожилые люди, особенно те, кто потерял супруга или близких родственников. Это состояние нередко приводит к депрессии, ухудшению здоровья и ускорению процесса старения. Неприспособленность к современным условиям жизни, включающая трудности с использованием современных технологий, навигацией в цифровом пространстве, а также физические ограничения, также существенно усложняют жизнь пожилых людей и увеличивают их зависимость от внешней помощи. Государственная политика в отношении пожилых людей должна быть комплексной и многоуровневой. Она должна включать в себя не только пенсионное обеспечение и медицинское обслуживание, но и разработку и реализацию программ, направленных на преодоление социальной изоляции, повышение уровня жизнедеятельности и создание благоприятной среды проживания.

По классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к пожилым гражданам относятся люди в возрасте от 60 до 74 лет. В некоторых странах пожилой возраст начинается с 65 лет. Возраст от 75 до 90 лет считается старческим. Лица старше 90 лет относятся к долгожителям.

В настоящее время в нормативных правовых актах Российской Федерации используются различные термины в отношении пожилого населения: в Конституции РФ – термин «пожилые граждане» [5], в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года – термины «население старших возрастных групп» и «пожилое население» [4], в Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения до 2025 года – термин «граждане (люди) старшего поколения» [7]. Росстат использует термины «граждане пожилого возраста» и «население (люди) старше трудоспособного возраста» [8]. Под всеми перечисленными категориями подразумевают людей пенсионного возраста.

В Российской Федерации пенсионный возраст для женщин – с 60 лет, мужчин – с 65 лет. Е.И. Холостова дает следующее определение «Пожилые люди – это демографическая и социальная группа населения, характеризующаяся определёнными биологическими, социальными, поведенческими и юридическими параметрами. Биологические

характеристики этой группы обусловлены процессом старения, который для человека детерминируемая социальными, экономическими, психологическими и другими факторами» [7, с. 542]. Отмечается, что граждане пожилого возраста являются самой быстрорастущей возрастной группой в мире. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к 2050 г. число лиц старше 60 лет по сравнению 1995 годом XX века удвоится (с 542 млн. до 1,2 млрд. человек).

Важной социальной проблемой пожилых людей, по мнению Д.В. Вахитовой и Г.Ф. Токаревой является и постепенное разрушение традиционных семейных устоев, это привело к тому, что старшее поколение не занимает почетное главенствующее положение. Очень часто пожилые люди вообще живут отдельно от семей, и поэтому им бывает не под силу справляться со своими недомоганиями и одиночеством, и если раньше основная ответственность за пожилых лежала на семье, то сейчас ее все чаще берут на себя государственные и местные органы, учреждения социальной защиты [1, с. 64]. Хронические заболевания снижают возможности самообслуживания, адаптации к изменениям. Могут возникать сложности с окружающими, в том числе и с близкими, даже с детьми и внуками. Поведение пожилых и старых людей отличается иногда раздражительностью, обидчивостью, возможны старческие депрессии, ведущие порой к самоубийству, уходу из дома [2, с. 56]. Таким образом, пожилые люди сталкиваются с рядом проблем, что обуславливает необходимость их социального обслуживания. Согласно ст. 3 федерального закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», социальное обслуживание – это деятельность по предоставлению социальных услуг гражданам. Социальная услуга – действие или действия в сфере социального обслуживания по оказанию постоянной, периодической, разовой помощи, в том числе срочной помощи, гражданину в целях улучшения условий его жизнедеятельности и (или) расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности [6, с. 1487]. Как отмечает Е.В. Даниелян, социальные услуги предоставляются гражданам в форме социального обслуживания на дому, или в полу стационарной форме, или в стационарной форме. Социальное обслуживание в форме социального обслуживания на дому включает в себя деятельность по предоставлению социальных услуг получателям социальных услуг, которая направлена на улучшение условий их жизнедеятельности при сохранении их пребывания в привычной благоприятной среде – месте их проживания [3, с. 36]. Социальное обслуживание пожилых граждан осуществляется, благодаря деятельности отделений социальной помощи (в том числе, при домах-интернатах, территориальных центрах, отделах социальной защиты), территориальных центров социального обслуживания и территориальных служб социальной помощи. Отделение социальной помощи предоставляют минимально

необходимый комплекс услуг по доставке продуктов питания, лекарств, дров (угля), оплате жилищно-коммунальные и др. расходов [3, с. 38].

В отделении социального обслуживания ГБУ «Тверской КСЦОН», пожилым людям, с учетом их индивидуальных потребностей предоставляются следующие виды социальных услуг:

- социально-бытовые, направленные на поддержание жизнедеятельности получателей социальных услуг в быту;
- социально-медицинские, направленные на поддержание и сохранение здоровья получателей социальных услуг путем организации ухода, оказания содействия в проведении оздоровительных мероприятий, систематического наблюдения за получателями социальных услуг для выявления отклонений в состоянии их здоровья;
- социально-психологические, предусматривающие оказание помощи в коррекции психологического состояния получателей социальных услуг для адаптации в социальной среде, в том числе оказание психологической помощи анонимно с использованием телефона доверия;
- социально-педагогические, направленные на профилактику отклонений в поведении и развитии личности получателей социальных услуг, формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга;
- социально-трудовые, направленные на оказание помощи в трудоустройстве и в решении других проблем, связанных с трудовой адаптацией;
- социально-правовые, направленные на оказание помощи в получении юридических услуг, в том числе бесплатно, в защите прав и законных интересов получателей социальных услуг;
- услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности; срочные социальные услуги;
- содействие в получении экстренной психологической помощи с привлечением к этой работе психологов и священнослужителей.

В тот момент, когда пожилые люди попадают в отдел социальной службы, они становятся клиентами. Работа с пожилыми людьми в центре социального обслуживания начинается с консультирования, получения ответов на вопросы: в чем заключается проблема; почему именно это является проблемой; почему эта проблема важна именно сейчас. Цель консультирования – определить, насколько эта проблема широкомасштабная и какая кризисная ситуация заставила данного человека обратиться за помощью.

Технология социальной работы – одна из отраслей социальных технологий, ориентированная на социальное обслуживание пожилых людей оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в оказании

помощи. Технология социальной работы рассматривается в двух ключевых моментах.

Во-первых, это система знаний и практическая деятельность, заключающаяся в организации и совокупности средств и приемов по воздействию на различные объекты социальной работы.

Во-вторых, технология социальной работы является совокупностью узконаправленных, частных технологий, специфика которых определяется конкретным субъектом социальной работы, а деятельность всегда направлена на один максимально изученный объект, и технологии подобраны в соответствии с его индивидуальными требованиями и психологическими особенностями. Осознание психологических особенностей является важным при работе с пожилыми людьми. Оказываясь в группе «старости», человек со временем теряет социальные связи, при этом не имея возможностей создать новые или восстановить старые.

При работе с пожилыми людьми, необходимо придерживаться основных методов социальной работы с людьми пожилого возраста:

Метод самокоррекции. При социальной работе с пожилыми людьми, самокоррекция является высокоэффективным методом, включающих в себя несколько звеньев: принятия человеком цели, условий для выполнения деятельности, самооценка результатов и их усовершенствования. Пожилой человек должен иметь определенное отношение к своим действиям и поступкам, а также разумно использовать свои индивидуальные возможности и способности для того, чтобы эти звенья самокоррекции реализовались.

Метод ролевых игр. Ролевые игры направлены на воплощение в реальную жизнь определенных жизненных ситуаций, взятых из конкретных жизненных сценариев пожилого человека, возможно из семейной практики, при этом, желательно, чтобы эта ситуация содержала в себе конфликт. Ролевые игры созданы для того, чтобы пожилой человек мог принять на себя роль действующего лица и проиграть ее так, как считает для себя нужной. В соответствии с социальными ролями в жизни пожилых людей определяются темы ролевых игр.

Метод социально-психологического тренинга направлен на увеличение эмоциональной устойчивости пожилых людей за счет создания особой учебной-экспериментальной ситуации, события, разворачивающиеся в процессе общения, а также каким образом каждый из участников может оказывать влияние на других, и какова роль и содержание совместной деятельности.

Метод беседы с пожилым человеком выстраивается на основе принципов доброжелательности, непринужденности и естественности. Индивидуальная беседа с пожилым человеком заключает в себе цель

помочь преодолеть возникшие переживания, помочь найти выход из сложившейся трудной жизненной ситуации.

Специалисты по социальной работе, занимающиеся проблемами пожилых людей, в организации своей работы должны учитывать определенные социальные и психологические факторы, связанные с образом жизни пожилых людей, их положением в семье, состоянием здоровья, а также социально-бытовыми условиями.

В настоящее время существует два основных подхода в социальной работе с пожилыми людьми. Сущность первого подхода заключается в том, что все клиенты рассматриваются как однородная группа, а различия между ними сводятся к степени немощности и необходимому объему услуг.

В основе второго подхода лежит признание различий между пожилыми людьми. Согласно этому подходу, каждый клиент рассматривается как уникальная личность с неповторимыми чертами и характеристиками, которые должны быть в центре внимания при организации социальной работы.

Таким образом, существует обширный спектр современных методов и технологий социальной работы с пожилыми людьми, направленных на оказание помощи этой категории граждан. Основополагающим элементом этих методов является предоставление пожилым людям возможности взглянуть на себя и окружающий мир под другим углом, а также приспособиться к изменяющимся условиям современной жизни и приобрести новые навыки.

Правильно организованная социальная работа с пожилыми людьми способствует выявлению их потенциала, оценке накопленного опыта и направлению государственной социальной политики на удовлетворение нужд стареющего населения. Программа повышения качества жизни пожилых людей должна строиться на программно-целевом подходе, с четко сформулированными целями, задачами и показателями эффективности. Ее реализация требует межведомственного взаимодействия и участия всех заинтересованных сторон: государственных органов, медицинских учреждений, общественных организаций, и самих пожилых людей. Только интегрированный подход, ориентированный на индивидуальные потребности каждого человека, позволит обеспечить достойную и счастливую старость для всех членов общества. Важным фактором является и переосмысление роли пожилых людей в обществе, их включение в социальную жизнь на основе взаимоуважения и признания их ценного опыта и мудрости. Создавая среду, где пожилые люди чувствуют себя нужными и востребованными, мы не только улучшаем их качество жизни, но и обогащаем жизнь всего общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахитова Д.В., Токарева Г.Ф. Социальное обслуживание пожилых и престарелых граждан // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 38. С. 64–65.

2. Голубева Е.Ю., Данилова Р.И. Социально-медицинские потребности в видах обслуживания у населения пожилого возраста и оценка эффективности предоставляемых услуг // Экология человека. 2011. №11. С. 53–56.

3. Даниелян, Е.В. Социальное обслуживание граждан пожилого возраста: формы и услуги / Е. В. Даниелян // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2016. № 5. С. 34–39.

4. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. N 1351) [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/191961/53f89421bbdaf741eb2d1ecc 4ddb4c33/ (Дата обращения: 15.01.2025).

5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 15.01.2025).

6. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации: федер. закон от 28 дек. 2013 г. № 442-ФЗ (с изм. от 1 янв. 2015 г.) // Собрание законодательства РФ. 2015. № 26. С. 1487.

7. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 N 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/37/2 (дата обращения: 25.12.2024).

8. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостовой. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. 1030 с.

9. Росстат. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru (Дата обращения: 24.12.2024).

КЛИНИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

М.В. Музаппарова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассмотрено значение клинико-социального сопровождения детей-сирот в рамках становления полноценной личности. Перечислены факторы восприятия ребенка-сироты общества и наоборот. Рассмотрен институт наставничества как помощь в адаптации к внешнему миру. Охарактеризованы индикаторы виктимности для их раннего обнаружения.

Дети-сироты – одна из наиболее уязвимых, обездоленных и кризисных категорий населения, которая нуждается в особом внимании со стороны государства и общества. Стоит отметить, что речь не только о детях, у которых умерли оба или единственный опекун, но и о социальных сиротах, когда биологические родители отказались от своих прав и обязанностей в отношении ребенка.

В России вопросы о жизнедеятельности детей-сирот регулирует Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 № 48-ФЗ

(последняя редакция) [8], а также Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 № 423 (ред. от 10.02.2020) «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» [7]. Министерство социальной защиты населения Тверской области (далее – Министерство) – исполнительный орган государственной власти, имеющий право осуществлять опеку и попечительство над детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Исполнение функций осуществляют 105 специалистов опеки и попечительства.

Устройство детей-сирот является одной из приоритетных задач государства. Во-первых, уменьшается число осиротевших детей, которым требуется социальное сопровождение. Во-вторых, процветает институт семьи, призывающий заботиться о тех, кому повезло меньше. На данный момент в Тверской области существует несколько форм устройства детей-сирот. В их число входят усыновление, опека и попечительство, приемная семья, патронажная семья и детские специализированные учреждения (детские дома-интернаты, специальные учебно-воспитательные учреждения и т.д.). Каждой форме присуще свои достоинства и недостатки. Так, обращаясь к статистике Министерства, патронат семей, как форму устройства сироты, не используют с 2017 года. При такой форме устройства заключается договор между приемными родителями, детским домом и органом опеки и попечительства местного назначения. Такой подход позволяет усыновителям обращаться к детскому дому за помощью из-за чего ребенок неотрывно продолжает быть привязанным к учреждению. Одна из причин непопулярности данной формы заключается в том, что российские семьи имеют особый менталитет. Благодаря ему ребенок из детского дома воспринимается как родной и чаще всего приемные родители стараются скрыть факт усыновления.

Согласно статистическим данным Министерства с 2017 по 2024 год численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сокращается. По итогам 2024 года в Тверской области численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей составила 3100 человек (2023 год – 3255 чел., 2021 год – 3594 чел., 2020 год – 3790 чел., 2019 – 4048 чел., 2018 – 4181 чел., 2017 – 4348 чел.) или 1,41 от общего числа детского населения. Несмотря на положительную тенденцию снижения количества детей из общего числа сирот необходимо совершенствование практик работы с данной группой. Важным вектором такой направленности является клинико-социальное сопровождение, включая формы социальной защиты детства (здесь можно отметить специальные учреждения, например, социально-реабилитационные центры, где детям помогают справиться со сложной жизненной ситуацией). Ключевым фактором являются «не только причины трудного жизненного положения, ее различные объективные и субъективные контексты, но и личностные особенности нуждающегося в помощи человека» [4 с. 239]. Несмотря на обширность категории нельзя

исключать факт индивидуальной переносимости обстоятельств жизни, которые напрямую влияют на дальнейшее развитие личности ребенка.

Проблема сиротства и интеграция совершеннолетних лиц, из числа детей-сирот, в общество и самостоятельную жизни остается острой, требующей разрешения. Каждый ребенок индивидуален и конкретный случай необходимо рассматривать с точки зрения его уникальности и неповторимости. Важно учитывать социально-психологические аспекты индивидуума: возраст, социальное положение, условия при которых ребенок оказался в попечении у государства (например, несчастный случай, где погибли родители, или семья была в социально опасном положении) и т.д. В социокультурном контексте стоит учитывать социальную изоляцию и одиночество, которые испытывают сироты. Ограничение в общении, передвижении, выбора времяпрепровождения и жизнь по одному расписанию для всех будет сказываться по-разному. Особенно это касается социальных детей-сирот, которые лишились родителей в осознанном возрасте (например, в 10 лет ребенка изъяли из семьи в социально опасном положении). Каждый фактор влияет на восприятие социального мира не только во время проживания в специальном учреждении, но и когда воспитанник покидает стены детского дома. Клинико-социальное сопровождение таких детей является важным инструментом, направленным на их успешную социализацию, адаптацию в общество и сохранение физического и психосоциального здоровья личности [3].

В контексте клинико-социальной работы необходимо сопровождение, где ребенок-сирота, в том числе социальная, будет интегрироваться в общество без страха, что оно его не примет. Стоит отметить, что в социуме существует особое отношение к сиротам. С одной стороны, понимание, что они причисляются к особой группе обездоленных. С другой стороны, они имеют особые льготы и права от государства, которое должно обеспечить их жилым помещением, возможностью получить образование, а также предметами первой необходимости. Главными факторами, способствующими преодолению стресса и опасения за свое существование вне специальных учреждений, является отношение к собственной жизнедеятельности, правильная самооценка, самоидентификация и позитивный настрой на будущее. Все это должно сформироваться у ребенка при жизни в детском интернате и помочь ему встать на ноги в самостоятельной жизни, получить образование, устроиться на работу и создать свою счастливую семью.

С 18 до 23 лет человек обладает статусом лица из числа детей-сирот или оставшихся без попечения родителей. Он остается на государственном обеспечении, имеет льготы для поступления в учреждения среднеспециального или высшего образования, а также на жилье, одежду и пропитание. В связи с этим многие выпускники не осознают всю реальность взрослой, самостоятельной жизни [9]. Они уверены, что государство будет

и дальше их обеспечивать, помогать и заботиться об их благополучии. Это говорит о большом пробеле в воспитании, образовании и творческом развитии детей-сирот. Клинико-социальное сопровождение, ориентированное на уникальность случая, должно способствовать интеграции мира ребенка-сироты и внешнего общества. Они должны сосуществовать и принимать друг друга без определенных социальных стигматизаций в обе стороны.

В настоящее время помощь воспитанникам детских домов осуществляют наставники в 30 регионах России. Наставник помогает адаптироваться в социуме, наладить быт, найти работу, поступить в учебное заведение, сформировать финансовую грамотность и т.д. Несмотря на оказываемую помощь ей довольны только половина опрашиваемых выпускников детских домов [6]. В связи с этим можно выдвинуть гипотезу, что наставникам не хватает знаний и навыков, так как им может стать любой заинтересовавшийся человек. Возникает необходимость повышения квалификации как наставников, так и социальных работников, что приводит к формированию новых кадров с клинико-социальным вектором развития [2]. Недостаток знаний в социальной сфере, отсутствие навыков диагностики в дальнейшем сказывается на жизни лица из числа детей-сирот. Это приводит к их беспомощности и способствует девиантному поведению, включая различного рода зависимости.

Важным направлением клинико-социальной работы является профилактика виктимности. А.Ю. Кузнецова – уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка в 2021 году – отметила, что дети-сироты почти в три раза чаще становятся жертвами преступлений по сравнению с растущими в своих семьях [5]. В данном аспекте необходимо учитывать образовательные программы, включающие обучение детей-сирот основам безопасности, правам человека и тому, как избежать опасных ситуаций. Важно развить у них навыки самозащиты и осознания настоящих угроз.

В профилактику виктимности входит обеспечение безопасных условий проживания и помощи в адаптации к новым для ребенка условиям, будь то в детских домах, при приеме в семью или после окончания проживания в детском доме. В перечисленных ситуациях воспитанники больше всего испытывают стресс и недоверие к окружающим. Дети-сироты, особенно те, кто воспитывается в интернатных учреждениях, часто оказываются в уязвимом положении из-за отсутствия поддержки со стороны семьи, недостатка социальных навыков и опыта. Важно, чтобы дети на протяжении всего периода взросления чувствовали, что их защищают и в будущем смогли сами за себя постоять. Здесь же необходимо отметить создание стабильного окружения путем вовлечения клинико-социальных работников и волонтеров, которые могут стать детям-сиротам «опорой» в трудных ситуациях. Обеспечение безопасных условий проживания и

обучения, исключающих возможность насилия, эксплуатации или других форм виктимизации.

Виктимность, особенно у подростков, может проявляться по-разному [1]. Например, через агрессивное поведение как реакцию на свою непростую жизненную ситуацию. Дети могут избегать общения с другими, стремясь защитить себя от возможной боли и разочарований. Стоит отметить и чувство ненадежности, низкой самооценки. Они также могут проявлять нежелательное поведение, такое как кража, ложь или употребление запрещенных веществ, как стратегию поиска внимания и поддержки. Дети-сироты могут испытывать трудности в установлении эмоциональных связей с другими людьми из-за болезненного опыта потери близких. Эти индикаторы необходимо отслеживать, чтобы предупредить ситуации, когда лицо, из числа детей-сирот, может стать жертвой.

Важной задачей клинико-социального сопровождения является обеспечение детей-сирот информацией о том, к каким службам они могут обратиться в случае возникновения проблем, а также о праве на защиту. Дети и уже взрослые, самостоятельные лица, из числа детей-сирот, должны знать свои права и уметь их защищать. Это включает информацию о том, как действовать в случае насилия, дискриминации или других форм нарушения прав, а также обучение распознаванию потенциально опасных ситуаций (например, общение с незнакомцами, кибербуллинг, мошенничество). К сожалению, в настоящее время это право реализуется не всегда из-за чего индивидуумы могут попасть в сложную ситуацию, которая приведет к негативным последствиям (например, потери квартиры, которую они получили от государства).

Клинико-социальное сопровождение основывается на помощи в освоении навыков эффективного общения, умения выстраивать здоровые отношения с окружающими, справляться с собственными страхами и тревогами. Важно обучать и показывать детям-сиротам различные способы разрешения конфликтов мирным путем, избегания провокационных ситуаций. Концентрироваться на себе и своих знаниях, умениях, навыков. Развивать собственный потенциал и искать свое призвание. Формирование способности понимать чувства других людей помогает избегать манипуляций, эксплуатации, виктимизации. Работа специалистов клинико-социальной направленности поможет социальным детям-сиротам справляться с травмами, связанными с потерей родителей и пребывания в специализированных учреждениях. Регулярная работа, направленная на развитие позитивного самовосприятия, уверенности в своих силах, эмоциональной устойчивости и способности отстаивать свои интересы поспособствует становлению полноценной личности. Реализация комплексной стратегии, включающей медицинские, образовательные и социальные службы для навыков и защиты детей подтверждает факт потребности в кадрах социальных работников с клиническим вектором.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишневецкий К.В. Виктимологическая характеристика несовершеннолетних // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21.С. 93–95.
2. Добросмыслова С.Н., Калуцкая А.С. Теоретико-методологические предпосылки подготовки кадров для клинической социальной работы // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2023 № 2. С. 137–146.
3. Кузьмин В.П., Быканова В.М. Технология социального сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный аспект // Коллекция гуманитарных исследований. 2021. №2 (27). С. 14–23.
4. Лельчицкий И.Д., Добросмыслова С.Н., Калуцкая А.С. Современные вызовы и содержание профессиональной подготовки в области социальной работы: клинический вектор развития // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 4. С. 232–243.
5. Омбудсмен заявила, что сироты почти втрое чаще становятся жертвами преступлений // Интерфакс. URL: https://www.interfax.ru/russia/763453 (дата обращения: 02.02.2025)
6. Опрос: в России 60% детей-сирот положительно оценили влияние наставников // Такие дела. URL: https://takiedela.ru/news/2021/12/23/nastavnichestvo-siroty/ (дата обращения: 04.02.2025)
7. Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 № 423 (ред. от 10.02.2020) «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_88016/ (Дата обращения: 23.12.2024).
8. Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459 (дата обращения: 23.12.2024).
9. Шадский О.Г., Деева Е.В., Болдина М.А. Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки к самостоятельной жизни как технология социально-педагогической работы // Социальная педагогика. 2018. №1. С. 113–120.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ (ВОЛОНТЁРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ТРАВЛИ (БУЛЛИНГА) ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Николаев I курса магистратуры очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа.
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассматривается травля (буллинг) школьников как деструктивное социальное явление, требующее серьезного внимания специалистов и общественности, поиска новых подходов к разрешению данной проблемы. Осуществляется попытка раскрыть значимость профилактики и предупреждения травли (буллинга) школьников, возможность интеграции социальной работы и добровольческой (волонтёрской) деятельности. Названы основные направления развития

процесса интеграции и конкретный пример существующей региональной практики.

Проблема травли (буллинга) остаётся одной из наиболее острых социальных угроз современного общества. На данный момент травля (буллинг) – одна из наиболее актуальных и распространённых проблем в школах и в детских коллективах, которая порождает многочисленные деструктивные явления и последствия, увеличивает риск суицида среди подростков, приводит к распространению и усилению агрессии и насилия, снижению успеваемости, психологическим проблемам – повышению риска тревожного и депрессивного расстройства [2] в группах и в школах. Традиционные методы борьбы с травлей (буллингом), включающие дисциплинарные меры, работу психологов и социальных работников, часто оказываются недостаточно эффективными по причине небольшого масштаба работы. В этом контексте интеграция социальной работы и добровольческой (волонтёрской) деятельности приобретает особую значимость. Социальные работники и психологи обладают профессиональными инструментами диагностики и коррекции агрессивного поведения, тогда как добровольцы (волонтёры) могут играть ключевую роль в раннем выявлении случаев травли (буллинга) и создании безопасной среды. Чтобы определить сущность профилактики и предотвращения травли (буллинга), а также их различия, необходимо провести сравнительный анализ этих явлений. Травля (буллинг) – это систематическое негативное воздействие со стороны одного или нескольких лиц в течение определённого периода времени, на определённого человека. Во время этих негативных действий (агрессор) умышленно пытается причинить травму или дискомфорт другому лицу (жертве). Эта агрессия сохраняется в течение долгого времени в соответствии с законом молчания и схемой доминирования-подчинения [5, с. 188]. Говоря о профилактике и предотвращении травли (буллинга), мы должны понимать главные различия между этими двумя понятиями. Профилактика и предотвращение травли (буллинга) – это комплекс мер, направленных на изменение социальной и личной ситуации ребёнка с помощью специальных педагогическо-воспитательных, социально-психологических мер. Можно сказать, что профилактика – это «работа на будущее», а предотвращение – это «своевременная реакция на риск».

Профилактика делится на общую (осуществляется на уровне государства через систему мер повышения качества жизни, минимизацию факторов социального риска, создание условий для реализации принципа социальной справедливости) и специальную (направлена на противодействие конкретным проблемам и проводится в отношении конкретного индивида или группы лиц). Первичная профилактика (направлена на предотвращение ситуаций травли (буллинга), формирование общественного неприятия травли (буллинга), выработку активной позиции

по её прекращению, путём создания условий недопущения травли (буллинга), скорейшее и грамотное разобщение ребёнка со стрессовыми воздействиями, укрепление защитных сил организма в противостоянии травле). Вторичная профилактика (сводится к своевременному выявлению у подростков патологических последствий травли (буллинга) и оказанию квалифицированной комплексной помощи, подразумевает сдерживание провокационных факторов травли (буллинга) и усиление защитных факторов, прежде всего оптимизацию отношений в подростковой среде и диадах «подросток-взрослый» (педагог, родители)). Третичная профилактика (предполагает реабилитацию детей и подростков с тяжёлыми формами последствий травли, включает в себя комплекс мероприятий психологической помощи жертвам, обидчикам и свидетелям травли (буллинга)) [6]. В данном случае мы можем рассматривать только первичную профилактику, так как добровольцы (волонтёры) не имеют достаточной квалификации для оказания профессиональной помощи – это могут делать только высококвалифицированные специалисты.

К профилактике мы будем относить такие методы работы, как проведение уроков и тренингов, формирование инклюзивной атмосферы, создание программы наставничества, работа с родителями, профессиональная подготовка педагогов, социальных работников, волонтёров и психологов. К предотвращению стоит отнести такие методы работы как, ранняя диагностика рисков, работа с потенциальными агрессорами, поддержка потенциальных жертв, посредничество и медиация, оперативная реакция на первые признаки травли (буллинга).

Теперь, когда мы разделили данные понятия, нам нужно выяснить возможность интеграции социальной работы и добровольчества (волонтёрства) в первичной профилактике. Но для этого мы должны понять, что такое социальная работа и добровольчество (волонтёрство) и имеют ли эти два явления что-то общее. По мнению М. В. Фирсова, социальная работа – это целенаправленная деятельность в обществе, устремлённая на оказание помощи различным категориям нуждающихся [3, с. 432]. Социальная работа направлена на преодоление социальных барьеров, неравенства, преодолению индивидуальных рисков окружающей среды. Добровольчество (волонтёрство) понимается как безвозмездная, совершаемая по доброй воле деятельность на благо других людей. Исторически обе сферы возникли в ответ на потребности уязвимых слоёв населения, воплощая принципы взаимопомощи и социальной справедливости. Однако важно учитывать, что социальная работа обладает исполнительными полномочиями, что накладывает на неё определённые обязательства и ответственность. Она предполагает строгое следование стандартам, этическим нормам и методикам, а также подчинение организационной структуре, обеспечивающей исполнение социальных программ и политики, тогда как добровольчество (волонтёрство)

характеризуется большей свободой, гибкостью, самоорганизацией и отсутствием жёстких регламентов. Исходя из определения этих понятий, можно утверждать, что они представляют собой две различные системы оказания помощи. Социальная работа – это профессиональная деятельность, имеющая цель содействовать людям, социальным группам в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации. Добровольчество (волонтёрство) – это добровольное принятие обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, патронажа над индивидами, социальными группами, находящимися в сложных жизненных условиях. Исследователи считают, что социальный и добровольческий труд прямо и косвенно связан как с исторической, так и с культурной и цивилизационной точки зрения. Делать для других что-либо, что непосредственно не вытекает из обязательств или закона, всегда было добровольным актом свободного волеизъявления человека. Все профессии, связанные с оказанием помощи, изначально формировались на основе добровольной деятельности. Изначально, многие начинания людей основывались на желании улучшить жизнь окружающих или оказать им помощь [6]. Методология исследования. М. Шерр разделяет историческую взаимосвязь социальной работы и добровольчества (волонтёрства) на три этапа:

1. Волонтерство как основа для формирования социальной работы.
2. Деятельность в области социальной работы, направленна на профессионализацию и определение самого себя.
3. Гармонизация взаимоотношений между добровольчеством и социальной работой [1, с. 47–50].

Социальная работа и волонтёрство тесно связаны между собой, имея общие исторические и культурные истоки. Их сходства позволяют рассматривать их как дополняющие друг друга части единой системы, которая играет важную роль в современном обществе. Социальную работу и добровольческую (волонтёрскую) деятельность можно интегрировать по нескольким ключевым направлениям:

Первым одним из наиболее значимых направлений интеграции является совместная образовательная деятельность социальных работников и волонтёров. В неё входит проведение тренингов, семинаров и иных мероприятий, с помощью которых волонтёры смогут получать необходимые знания для работы в данном направлении. Обучение должно проходить в социальные учреждения. Социальные работники при этом смогут разрабатывать специальные учебные программы и методические пособия.

Во-вторых, в каждом общеобразовательном учебном заведении должна функционировать школьная служба примирения, направленная на решение и снижение конфликтных ситуаций в школах. Социальные учреждения смогут обучать волонтёров для дальнейшей работы в таких

учреждениях, что поможет решить проблему нехватки специалистов в данной сфере.

В-третьих, волонтёры после прохождения обучения смогут проводить мероприятия и в случае обнаружения травли (буллинга) принимать меры и в случае необходимости перенаправлять в социальные учреждения к более профессиональным работникам.

И самым важным направлением можно выделить раннюю диагностику и предотвращение травли (буллинга). А именно вовлечение волонтёров в мониторинг социальных отношений в школах и подростковых сообществах, что будет способствовать повышению доступности и прозрачности информации, а также снизит риск скрытых форм травли. Всё это поможет решить несколько существенных проблем:

– прежде всего значительно повысится эффективность социальных проектов;

– будет расширен охват социальной работы в данном вопросе, появится возможность охватить более широкую аудиторию и оперативно реагировать на случаи травли (буллинга);

– благодаря работе волонтёров в неформальных кругах общения, волонтёры смогут выявлять случаи травли, которые могли бы остаться незамеченными специалистами;

– снижение нагрузки на профессиональных социальных работников. Это позволит специалистам сосредоточиться на более сложных случаях;

– развитие у волонтёров социальных и профессиональных навыков, что может в дальнейшем решить проблему с нехваткой специалистов.

Можно предположить, что у данного подхода могут быть и свои недостатки: высокая текучесть кадров; недостаточная квалификация волонтёров и большая затрата времени и ресурсов на их обучение; риск конфликта между волонтёрами и профессиональными социальными работниками; необходимость постоянного обучения и кураторства волонтёров.

Данная практика в России уже существует и активно поддерживается государством. В Твери и Тверской области в 2023 году был запущен проект Насилие НО! (Неприемлемо обществу!), данный проект в 2023 году был направлен на участие в грантовом конкурсе Росмолодёжь.Гранты, где одержал победу, что говорит об успешности и важности проекта. Данный проект состоит из студентов и волонтёров, под руководством опытных специалистов в сфере психологии и социальной работы. Которые занимаются вопросами профилактики травли (буллинга) в подростковой среде. На данный момент проект действует в Твери и Тверской области. В Москве с 2018 года на базе АНО БО «Журавлик», создана программа Травли NET, направленная на формирование психологически безопасной атмосферы в образовательных организациях, предотвращение

распространения жестокости и агрессии в детско-юношеской среде, предупреждение детских суицидов.

Таким образом, интеграция социальной работы и добровольческой (волонтёрской) деятельности является важным шагом в развитии эффективных программ по профилактике и предотвращению травли (буллинга). Сочетание профессионального опыта социальных работников и активного участия волонтёров позволяет не только повысить уровень социальной поддержки жертв травли, но и сформировать устойчивые модели поведения в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисова Н.С., Рюмина Ю.Н. Роль волонтерской деятельности в профессиональном становлении специалистов социальной работы // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. №4 (20). С. 47–50.

2. Руководство для родителей про буллинг: под редакцией академика РАО А.А. Реана. Москва, 2019 [Электронный ресурс] https://edu.ruobr.ru/media/uploads/documents/rukovodstvo_dla_roditelej_pro_bulling._cto_delat_%2C_esli_vas_rebenok_vovlecen.pdf

3. Фирсов, М.В. Технология социальной работы: учеб. пособие для вузов / М.В. Фирсов. М.: Академический Проект, 2007. 432 с.

4. Цветкова Л.А., Алехин А.Н., Королева Н.Н. Профилактическая модель деятельности психолога в системе образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С 10. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-10.

5. Izabela Zych, Rosario Ortega-Ruiz, Rosario Del Rey, Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going, Aggression and Violent Behavior, Volume 24, 2015, Pages 188-198.

6. Social Work with Volunteers, by M. E. Sherr: Chicago: Lyceum Books (2008): Journal of Community Practice: Vol 17, № 3 [Электронный ресурс]. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705420903121223.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬЁЙ НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО-ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

А.А. Петров, IV курс, очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа,
Профиль Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз
ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет»

22 октября 2024 года, уполномоченный при президенте РФ по правам ребёнка Мария Львова-Белова, заявила, что: «Более 200 тысяч детей в России проживают в семьях, находящихся в условиях социального неблагополучия» [1].

Государство обязано защищать конституционные права детей и вмешиваться, если их благополучие будет под угрозой, а также проводить профилактику по предотвращению семейного неблагополучия [3]. Со стороны социальной работы семья может рассматриваться с разных

позиций, так как может быть достаточно разной: неблагополучной, в социально – опасном положении, неполная.

Согласно федеральному закону от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», ст 1. п. 1. Семья находящееся в социально опасном положение (далее СОП) – это семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними. Данная категория семьи, особенно нуждается во внимании государства посредством работы с ней специальных служб, потому что социально опасное положение семьи часто подразумевает угрозу жизни, здоровью, развитию и благополучию детей. Это может проявляться в форме ненадлежащего ухода, жестокого обращения, пренебрежения, отсутствия надлежащего питания, медицинской помощи, образования или безопасной среды. [1]

В рамках профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [4], ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних (г. Тверь)» обеспечивает временное проживание несовершеннолетних, проводит социальную реабилитацию семей, которые оказались в трудной жизненной ситуации и нуждаются в экстренной социальной помощи [3]. Также на базе ГБУ ОСРЦН (г. Тверь) действует отделение по работе с семьёй и детьми, которое предназначено для социального обслуживания семей с детьми, нуждающихся в социальной поддержке, путём оказания своевременной и квалифицированной социальной помощи различных видов, в том числе работа ведётся и с многодетной семьёй находящейся в СОП [3].

Для выявления наиболее результативных технологий, применяемых в работе с многодетной семьёй находящейся в СОП был проведен экспертный опрос специалистов ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних (г. Тверь)». В опросе приняли участие 4 специалиста: 3 социальных педагога, отдела по работе с семьёй и детьми, а также заместитель директора данного центра.

Из результатов экспертного опроса следует, что при осуществлении профессиональной деятельности специалисты данного центра используют следующие технологии работы с многодетной семьей:

- «Социальная гостиная». Технология направлена на проведение профилактической работы с семьями в условиях учреждения с использованием аудио- и видеотехники; информационно-просветительскую, коррекционно-реабилитационную работу на повышение родительской компетенции.

- «Интенсивная семейная терапия на дому». Предполагает оказание экстренной психологической помощи семье в домашних условиях.

ориентирована на сохранение кровной семьи ребенка, а также применяется при решении детских проблем на дому.

-«Куратор случая». Технология, направленная на вмешательство в ситуацию семьи для преодоления отклонения от социального благополучия. Специалист закреплённый за своим рейдом выезжает на дом, рассматривает условия, даёт рекомендации.

- «Домашнее визитирование семей» – визиты специалистов в семью с заранее четко определенными целями.

- «Родительская приемная». Данная технология ориентирована на формирование ответственного отношения родителей к воспитанию детей, выстраивание детско-родительских взаимоотношений, повышение уровня психологического комфорта в семьях и усиление мотивации родителей к семейному воспитанию детей путем реализации комплексной программы обучения родителей, включающей проведение лекций, экскурсий, индивидуальных и групповых консультаций, тренинговых мероприятий.

- «Кризисная интервенция». Основными целями данной технологии является нормализация эмоционального состояния, восстановление психологического равновесия, обучение адаптивным способам преодоления кризиса.

- «Мобильная бригада». является одной из эффективных форм социального патронажа неблагополучных семей и их детей, позволяющая оказать им квалифицированную помощь в решении различных проблем, а также при необходимости экстренно реагировать на факты жестокого обращения детей в семьях.

- «Психодрама в работе с семьями». Применяется для изучения особенностей детско-родительских отношений, а также коррекции взаимоотношений в структуре семейной системы.

А также другие технологии, которые осуществляются в большей степени психологами центра: «Рациональная индивидуальная психотерапия с девиантными детьми»; «Семейное консультирование»; «Травмотерапия»; «Психотерапевтическая работа с негативными эмоциями».

В результате проведённого экспертного опроса, было выявлено, что наиболее результативными технологиями социальной работы с многодетными семьями, являются: куратор случая, социальная гостиная, домашнее визитирование и интенсивная семейная терапия. Данные технологии реабилитации обладают рядом преимуществ, позволяющих оказывать комплексное и адресное сопровождение многодетных семей. Во-первых, они способствуют установлению долговременных доверительных отношений с семьей и обеспечивают непрерывность процесса помощи. Во-вторых, помогают глубоко погрузиться в конкретную ситуацию, выявить подлинные потребности семьи и оказать максимально адресную поддержку. В-третьих, создают комфортные условия для взаимодействия, мотивируют членов семьи к открытости и совместной работе над решением проблем.

Важно отметить профилактическую и реабилитационную направленность применяемых технологий, нацеленных на повышение родительских компетенций и общую стабилизацию внутрисемейных отношений. Что значительно помогает многодетным семьям в СОП разрешать свои проблемы.

Согласно ответам специалистов, после применения технологий социальной работы многодетные семьи отмечают позитивные сдвиги – разрешение проблемных ситуаций, лучшее понимание своего положения, оптимистичный взгляд на своё будущее и будущее своих детей. Также специалисты фиксируют улучшение внутрисемейной коммуникации, особенно между родителями и детьми, повышение эмоциональной стабильности и психологического благополучия членов семьи, рост самооценки и уверенности в себе у родителей и детей, создание более благоприятной атмосферы и гармонизацию семейных отношений. Оценка результативности проводится комплексно по ряду показателей, которые указывают на факт разрешения проблемы или проблемной ситуации семьи.

Всеми специалистами, также было отмечено что наблюдается положительная динамика разрешения проблемных ситуаций. Так ~~за~~ последние годы сохраняется тенденция на снижение многодетных семей нуждающихся в применении технологий социальной работы.

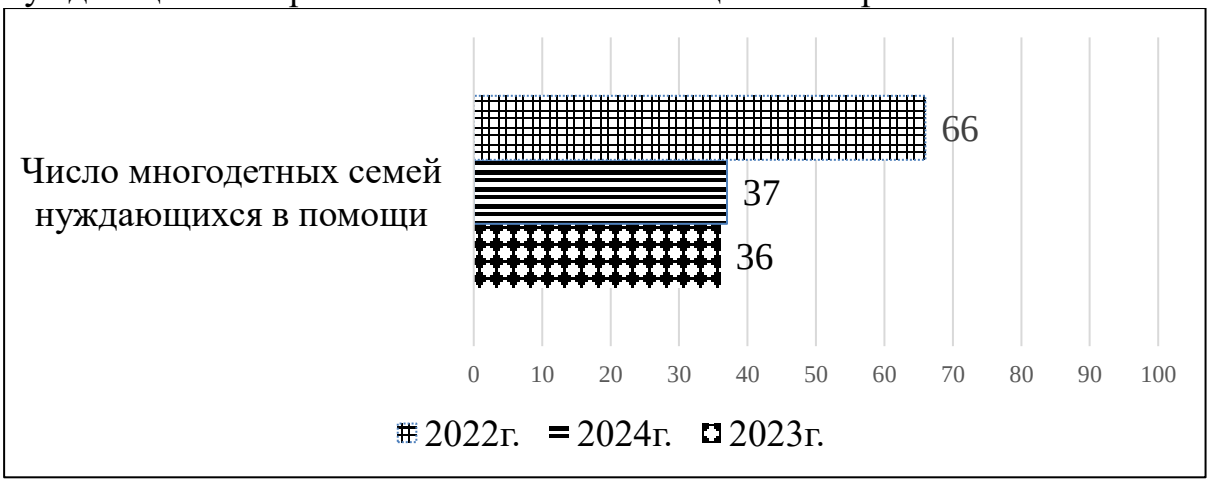


Рис. 1. Статистика многодетных семей, нуждающихся в помощи

Таким образом можно сделать вывод, что технологии, применяемые в данном учреждении достаточно результативны. Однако согласно федеральному закону от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 26.12.2024) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» ст.4 п.5 пятый принцип социального обслуживания граждан – это добровольность [1]. То есть, многодетная семья может получать данную помощь, только по добровольному желанию. Здесь может присутствовать проблема отсутствие у ряда семей мотивации к выходу из кризисной ситуации и иждивенческие настроения. Поэтому часто широкий и результативный технологический инструментарий центра может применяться не в полной мере и влиять на результативность работы с

многодетной семьёй, которая может нуждаться в применении данных технологий. Из этого может следовать, что работу с такими семьями необходимо продолжать, делая акцент на активизации их внутренних и внешних ресурсов.

Данная проблема затрагивает не только ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних (г. Тверь)». Она требует внимания как со стороны нормативно-правового регулирования, так и со стороны работы направленной на активизацию внутренних и внешних ресурсов многодетной семьи, находящейся в социально-опасном положении в рамках межведомственного взаимодействия. С чем данный центр успешно справляется, исходя из статистических данных (рис. 1).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интерфакс. Сообщение уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка Мария Львова-Белова]. URL: https://www.interfax.ru/russia/987875 (дата обращения: 19.02.2025).

2. Поддубная Т.Н., Поддубный А.О. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2015. 509 с.

3. Структура. [ГБУ СРЦН «Мой семейный центр» города Твери и Калининского района. URL: https://www.interfax.ru/russia/987875 (дата обращения: 20.02.2025).

4. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». URL: https://base.garant.ru/12116087/

5. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 26.12.2024) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2025) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/

6. Холостова Е.И. Социальная работа: учебное пособие. 3-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. 668 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АЛЕКСАНДРОВСКОГО КОМИТЕТА О РАНЕННЫХ ПО ПРИЗРЕНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

М.В. Смирнов, IV курс, очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль «Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Важным звеном в системе социальной защиты военнослужащих и членов их семей в России начала XIX века стал Комитет о раненых, основанный в 1814 году. Первоначально деятельность комитета была направлена на поддержку офицеров, получивших инвалидность, и их семей. Однако со временем комитет начал оказывать помощь и семьям нижних чинов, получивших увечья.

Открытый по Высочайшему приказу Армиям «О учреждении особого комитета для вспомоществования неимущим изувеченным Генералам, Штаб и Обер-Офицерам» 18 августа 1814 года, Комитет получил наименование «Комитет Высочайше утвержденный в 18 день августа 1814

года» и остался под этим наименованием до 19 марта 1858 года, когда был назван Комитетом о раненых. Затем 12.12.1877 г. (в честь столетия со дня рождения императора Александра I) переименован в «Александровский Комитет о Раненых» [5]. Комитет располагался в Зимнем Дворце.

Комитет был создан для помощи генералам и офицерам, пострадавшим во время Отечественной войны и других освободительных войн. Со временем его деятельность расширилась и стала охватывать и другие категории людей. Комитет помогал раненым, которые не участвовали в Отечественной войне, раненым офицерам ополчения (1816 г.), а также семьям офицеров, потерявшим трудоспособность или жизнь на войне. Комитет также поддерживал вдов офицеров, погибших в бою или умерших от ран (1825 г.), отцов офицеров, умерших от ран (1819 г.), поддержку стали получать и нижние чины, раненые на войнах. Однако семьи нижних чинов в покровительство Комитета не принимались [5, стр. 64].

В состав Комитета входили Председатель (известны случаи назначения Вице-председателя: так в 1897- 1901 гг. эту должность занимал генерал-адъютант, адмирал граф Логгин Логгинович Гейден и члены, назначаемые по «Особому назначению». Число членов было не ограничено. Кроме этого в Комитете состояли главные начальники военных округов (командующие войсками в военных округах) и генерал-губернаторы. Особо отмечалось, что в своих действиях Комитет подчинялся «непосредственно Верховной власти» [7, с. 41–42].

Можно выделить следующие виды помощи, которые оказывал Комитет: назначение раненным пенсий из инвалидного капитала и пособия на наем прислуги, назначение пенсий из государственного казначейства, назначение единовременных пособий, определение на должность, переименование военных чинов в гражданские, назначение квартирного и врачебного довольствия, выдача единовременного пособия по орденам, выдача ссуд (прекратилась еще в царствование Александра I) [5, с. 69–78].

Пособия, выдаваемые Комитетом, по тем временам были довольно значительными. Размер их зависел от прежнего воинского звания и степени утраты трудоспособности. Рядовые получали от 40 до 84 рублей в год, прапорщики – 245 рублей, поручики и корнеты – около 300 рублей, штабс-капитаны и штабс-ротмистры – по 345. Причем, пособия от благотворительного комитета назначались независимо от пенсий, выдаваемых государственным казначейством [2].

Пенсии из инвалидного капитала назначались по чину, в котором получена рана, и смотря по ее тяжести (первый или второй класс раненых). Пенсии участникам военных действий выплачивались независимо от пенсий из государственного казначейства, и не только отставным или состоящим в запасе, но и состоящим на службе. Получившим раны, ушибы

и увечья в мирное время пенсии выплачивались только во время нахождения в отставке [1].

Производство пенсии из инвалидного капитала прекращалось только в случаях, когда раненые по судебному приговору подвергались наказаниям, сопряженным с лишением чинов.

Кроме самих раненых, пенсии из инвалидного капитала получали и принятые под покровительство Комитета о раненых семейства: вдовы, сироты, родители, братья и сестры.

Для семей генералов и офицеров покровительство Комитета заключалось в выдаче пенсий, единовременных пособий, а также в содействии в воспитании детей. Последнее включало в себя определение детей для воспитания в учебные заведения и выделение для этого средств на проезд. Низшим чинам оказывалось покровительство в назначении пенсий и помещении на призрение в богадельню. Но так как в царствование Александра I в ведении Комитета еще не было никаких богоугодных заведений, то нижние чины помещались на общем основании в приказы общественного призрения [5, стр.80].

В многотомном издании «Столетие Военного министерства» представлены недостатки деятельности Комитета в период правления Александра I [5, с. 85] отсутствие правил по руководству Комитетам; малочисленность рабочей силы (был всего один казначей); неопределенность бюджета (источники средств находились в другом учреждении – Кабинете Его Величества). При учреждении Комитета не было издано ни положений о Комитете, ни руководств для призреваемых. Комитету было предоставлено самому, на основе своего опыта и практики выработать эти правила, обращая особое внимание на разделение раненных на разряды по степени полученного увечья.

Первые два года деятельности Комитета ограничивалось призрением генералов и офицеров, изувеченных в Отечественную войну. С пожертвованием П.П. Пезаровиуса и приливом средств от разных сборов, установленных в 1816 г. можно говорить о Комитете, как об учреждении, ведавшим призрением инвалидов вообще, а не только инвалидов Отечественной войны.

Покровительство Комитета, постепенно расширяясь, стало охватывать все больший круг лиц во времена царствования Николая I и включало уже раненных офицеров казачьих войск, чинов пожарных команд и чинов воинских команд, отправленных на ликвидацию пожаров, морские чины, получившие увечья при исполнении служебных обязательств на море; малолетних братьев и сестер погибших генералов и офицеров. Увеличился круг лиц, имеющих право на призрение со стороны и нижних чинов и их семейств. К примеру, теперь попечение оказывалось и лицам, не имеющих ранений, но находящимся в преклонном возрасте. В 1851 г. публикуется первое Постановление по вопросу покровительства семейств

пожарных нижних чинов, которые получили ранения или травму от пожаров. До г. призрение семей нижних чинов на этом и остановилось [5, с. 93–95].

Во время Николая I от Комитета по призрению раненых с 1825 по 1854 гг. получили пенсии свыше 2 тысяч семей убитых и умерших воинов, в это время устроено в учебные заведения на государственные стипендии 813 сирот. Во второй половине XIX в. законы о предоставлении пенсий вдовам и детям в случае гибели их кормильцев, как офицеров, так и ряда «нижних чинов», продолжали действовать и приобрели более широкие масштабы. Дети погибших воинов принимались в военные и светские учебные заведения в первую очередь [6].

Деятельность военного ведомства обеспечивалась целой сетью учреждений: промышленных, учебных, медицинских и других. Основные виды социальной поддержки распространялись и на работающих в них чиновников и служащих: им выплачивалось профессиональное и статусное продвижение, выделялись средства на медицинскую и социальную помощь непосредственно им и членам семей, независимо от ранга, вероисповедания и занимаемой должности. Большое внимание уделялось образованию детей офицеров и чиновников военного ведомства. Они направлялись в кадетские корпуса, были случаи, когда дети поступали даже в пажеский корпус, а также в гимназии и прогимназии. Духовно-нравственное воспитание ставилось на центральное место и обеспечивалось служением священнослужителей всех конфессий.

Подводя итог в делах призрения Комитета о раненых при царствовании Николая I, можно отметить, что в отличие от предыдущего императора, Комитет удалился от непосредственного наблюдения и участия в нем государя. При Николае I происходит разработка «Правил» (1829 г.) по руководству Комитетом и его имуществом, в редактировании которых принимал участие сам император. При его царствовании были также выработаны правила установление пенсионных окладов и размеров пособий, назначения ссуд.

Существенным изменением можно считать пересмотр порядка пенсионного содержания военнослужащих. Российский военный историк В.А. Ярёменко пишет: «При Николае I пенсии были увеличены, а сроки выслуги сокращены. Полная пенсия назначалась за 35 лет безупречной службы. Прослужившим от 30 до 35 лет определялось 50% полного оклада, от 20 до 30 лет – 25% полного оклада. В 1838 году должностной оклад полного генерала составлял 5000 рублей (ассигнаций), полковника – от 1200 до 2000 рублей, капитана – от 650 до 1100 рублей, прапорщика – от 450 до 750 рублей. Одновременно с окладами жалованья по чинам были установлены и оклады столовых денег», а к военным пенсионерам прибавились лица, которым назначалось содержание «по особым положениям», — преподаватели и воспитатели военно-учебных заведений,

военно-медицинский персонал, военное духовенство, военные художники [4].

Таким образом, можно сказать, что социальное призрение военнослужащих в России в первой половине XIX века являлось важной составляющей государственной политики, направленной на поддержание морального духа и благополучия солдат и офицеров в связи со значительными военными конфликтами и реформами, имеющими место быть. Социальное призрение под руководством Комитета осуществлялось в различных формах. Среди них получили значительное распространение назначение пенсий и денежных пособий; выделение финансовых ссуд и назначение на должности в военном ведомстве; перевод и трудоустройство на гражданской службе; обеспечение жильем; оказание медицинской помощи и другие. Комитетом практиковались такие формы призрения вдов и сирот, как назначение пенсий из инвалидного капитала и ходатайствование о них перед военным министерством, выделение единовременных денежных пособий, определение сирот в учебные заведения, воспитании детей, устройстве их в приюты и дома призрения. Причем пособия от благотворительного комитета назначались независимо от пенсий, выдаваемых государственным казначейством [3].

Деятельность Александровского комитета положила начало социальной поддержке военнослужащих. Благодаря его работе, солдаты и офицеры стали получать пособия и восстанавливаться после ранений. В то время в России была создана правовая основа, которая гарантировала определённые льготы для военных. Однако дистанция между офицерами и рядовыми всё ещё была значительной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУЫ

1. Гусаков Д.Б. История социального обеспечения и страхования в России. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ин-т психологии и социальной работы, 2010. 259 с.

2. Костина Е.Ю. История социальной работы: учеб. пособие для студ. направлений 040400 «Социальная работа» вузов региона. Владивосток: ДФУ, 2012. 323 с.

3. Положение о пособиях и содержании чинам военного ведомства в военное время. Санкт-Петербург, 1895. 96 с.

4. Постников С.В, Постникова О.А. «Никто больше призрения не заслуживает, как болящей солдат»: социальное обеспечение ветеранов в Российской армии до 1917 года // Военно-исторический журнал. 2022. №8. С. 100–119.

5. Столетие Военного министерства: Александровский комитет о раненых. Т. 13, кн. 1. Санкт-Петербург: тип. т-ва М.О. Вольф, 1902–1914. 1902. 122 с.

6. Фаворисов Е.В. Порядок обеспечения увечных нижних чинов пособиями от казны 1867-1912 гг. // Молодой ученый. 2010. № 9. С. 224–229.

7. Чувардин Г.С. Александровский комитет о раненых как геронтократический компонент военной элиты российской империи начала XX века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. №1. С. 41–44.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОГО НЕДОВЕРИЯ

И.И. Феделеш, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема недоверия в обществе становится всё более актуальной, в данном случае недоверие стоит понимать, как комплексный феномен, касающийся не только общественных взаимоотношений, но и отношению к деятельности государственной власти. Согласно статистике, уровень доверия к местной власти составляет 45%, в то время как уровень доверия к правительству – 51%, уровень доверия к благотворительным и общественным организациям – 51% [7]. Говоря о причинах сохранения существенного уровня недоверия в обществе, стоит упомянуть, что исследователи феномена недоверия считают катализатором упомянутых настроений – реформы, проводимые в период с 1985 по 2000 года, которые затронули большинство сфер общества [14, с. 53]. Преобразование советского государства в суверенные республики несло за собой большие издержки, в первую очередь, реформы экономики, следствием которых стали: инфляция, неспособность обеспечить денежную массу товаром, сокращение национальной промышленности, исчезновение накоплений, отсутствие рабочих мест, задержки заработной платы, криминализация населения и другие [16, с. 6]. В сознании людей данные события привели к чувству отсутствия защиты со стороны государства, что в свою очередь способствует формированию недоверия к его деятельности. [1, с. 193]. Подобные настроения препятствуют работе государственных структур, а также не способствуют принятию новых государственных инициатив в обществе, в том числе деятельность государства в социальной сфере, которая дополнительно осложняется необходимостью, в некоторых случаях, внешнего вмешательства в личную жизнь человека, что является фактором стресса для человека [8, с. 187].

В связи с вышесказанным, решение проблемы недоверия является важным направлением исследования. Так были рассмотрены парадигмы объясняющие данное явление, которые касаются социальной работы, имеют наиболее исчерпывающее описание феномена и длительную практику применения:

Психологическая парадигма Э. Эриксона и Р. Шоттлендера содержит объяснение предпосылок доверия индивидов друг к другу и миру в целом. В рамках такого подхода доверие является позитивным отношением к окружающим явлениям. Однако, согласно данной парадигме, доверие не самодостаточно, и проявляется в определенном состоянии, которое

характеризуется следующими признаками: спокойствие, безопасность, чувство общности с другими.

В свою очередь феномен недоверия объясняется наличием враждебной индивиду окружающей среды в виде природы или других людей, в таком случае условием выживания и адаптации является недоверие. Также данная парадигма указывает на существование и развитие чувства базового недоверия, которое имеет наибольший интерес в рамках данной работы, так оно является негативной реакцией на неразвитость или отсутствие базового доверия [5, с. 15]. В рамках индивидуально-психологического подхода такая позиция представляется обоснованной. Однако если принимать во внимание более широкий исторический и социально-психологический контекст (как раз вышеупомянутые потрясения), то можно предположить самостоятельность возникновения недоверия как мотива поведения в качестве базовой установки к отказу от излишних перемен, не подкреплённых логикой. Тогда безопасность индивидов и определенные экономические, политические, культурные общности (партии, секты, группы) возникают и базируются уже на совершенно другой психологической основе [17, с. 78].

Обобщая, в рамках данной парадигмы базовое недоверие представляет собой некоторое коллективное явление вроде памяти поколений, что предполагает активацию паттернов поведения проявляющимися чувством недоверия в связи с ранее перенесёнными предками потрясениями [15, с. 8]. Как правило данное явление возникает в более зрелом возрасте, что связывают с изменением уровня ответственности индивида и обязанностью самостоятельно принимать решения. Данная парадигма позволяет объяснить связь политических кризисов и сохранение устойчивых представлений о государственной власти. Связующим звеном в указанной связи являются аналогии и параллели, которые являются средствами человека для познания причины тех или иных процессов [9, с. 8]. Согласно такому выводу можно предположить, что для решения проблемы недоверия к действиям государства в социальной сфере необходимо прорабатывать устойчивые аналогии, которые переходят от поколения к поколению.

Социологическая парадигма Н. Лумана и Э. Гидденса. Согласно данной парадигме недоверие исследуется с дуальной позиции: как было сказано выше, феномен недоверия является неполноценным без доверия, так, состояние недоверия предполагает, что существует состояние доверия к различным объектам. Именно анализу причин доверия и поиску его границ направлен фокус исследования данной парадигмы. Данная парадигма предполагает иное, чем в психологической, представление о феномене доверия. В свою очередь Н. Луман рассматривает доверие как механизм, который обеспечивает оптимизацию социальной дифференциации и формы её существования [11, с. 20]. Э. Гидденс говорит

о феномене доверии в эпоху модерна, определяя доверие как снижение опасностей, присущих определенным видам деятельности, и уточняет, что доверие связано не просто с функционированием социальных систем, а с их правильным функционированием. [3, с. 23]. Недоверие является инструментом, который позволяет экономить внутренние ресурсы человека в случае экстренных ситуаций, даёт чувство безопасности при дистанцировании от объекта недоверия, активизирует консервативную модель поведения, что влечёт за собой различные проявления, такие как: обострённое чувство общности, ретроградность мышления – желание вернуться к спокойным временам и другие [6, с. 33].

Рассматривая парадигмы понимания феномена недоверия, уже были упомянуты некоторые факторы и причины возникновения данного феномена недоверия. Все их можно выделить в две группы по принципу механизма определения групп «свои» и «чужие».

1.Механизм образования социальных групп, предполагающий различные способы групповой самоидентификации и отграничения от других групп. Условием существования группы является, в частности, сознание и признание определенной исторической миссии (выживания, захвата территории, получения прибыли, прихода к власти и т.д.). Миссия одновременно сплачивает – так появляется внутригрупповое доверие, и отграничивает – так появляется межгрупповое недоверие. Члены остальных социальных групп оказываются за пределами исторических задач данной группы и потому не могут рассчитывать на доверие [13, с. 553].

2.Процесс социализации. В ходе первичной и вторичной социализации происходит усвоение различных культурных норм и ценностей. Признание норм означает добровольное принятие определенных образцов отношения к себе, другим людям, социальным группам, обществу в целом и к природе. Воспитание и образование в сфере определенной культуры служит созданию некоторых стандартов доверия, которые со временем становятся самоочевидными. Такая самоочевидность порождает доверие к обществу и культуре, в которой воспитывался данный индивид, что, собственно, и является одной из конечных целей социализации. Феномен этноцентризма, в частности, как раз и является следствием такого доверия к своему обществу и родной культуре [12, с. 89].

Также на данном этапе были выявлены ключевые функции недоверия, как эмоционального состояния человека в каждой из парадигм, однако феномен недоверия предполагает комплексный характер анализа, что также обуславливает выбор нескольких парадигм, которые включают пару основных факторов возникновения недоверия в обществе [4, с. 24]. Однако на данный момент можно чётко выделить общие для обоих парадигм функции недоверия, что в последствии сможет показать проблемные зоны в коммуникации между клиентом и социальным работником.

Вышеупомянутыми исследователями были представлены следующие функции.

– Историческая функция. Недоверие выполняет функцию связи времен. Существующий негативный опыт, то есть опыт, связанный с прошлым, диктует определенные формы поведения в настоящем.

– Познавательно-редукционистская функция. Всякое недоверие побуждает человека к поиску истины, но в месте с этим имеет два вероятных сценария: заблуждение или опровержение. В первом случае человек в ходе поиска находит информацию, которая соотносится с найденными фактами, однако противоречит реальности, во втором случае найденная новая информация соответствует реальности.

– Функция контроля. Если при взаимодействии индивиды не уверенны в достоверности действий друг друга, то они вынуждены регулярно проверять доводы каждого из них на достоверность, и при необходимости вносить свои коррективы.

– Интегративная функция. Данная функция предполагает объединение групп индивидов по признаку «свой», и недоверие к «чужим», что формирует солидарность внутри группы, которая способна преодолевать внутренние противоречия при наличии общего врага [10, с. 7].

Выделяя общую характеристику представленных функций, можно утверждать, что так или иначе они являются реакцией человеческого сознания на неожиданные изменения условий существования, которые можно объединить понятием ответственность [2, с. 78]. Ответственность может проявляться в различных формах: ответственность за себя, за близких. Таким образом в сознании гражданина формируется общность, которая позволяет делить близких по убеждению людей и людей, которые не разделяют его убеждений на «своих» и «чужих».

Исследование феномена недоверия даёт представление о причинах появления данного чувства у людей, что позволяет выработать способы его преодоления. В частности, исходя из двух описанных парадигм можно сделать вывод о том, что доверие индивида можно достичь путём использования тех же факторов, которые определяют различия между людьми. В таком случае работу необходимо проводить по направлению смены фокуса внимания индивида на общее между ним и государством. Примером подобных факторов может служить, например, чувство национальной идентичности, наличие внешнего врага, апелляция на личный опыт (общность перенесённого опыта), обращение к авторитетам и другие. В первую очередь, стоит понимать, что при работе с данным феноменом сторона государства не должна выступать с позиции силы и власти, в рамках одной группы доверие также сохраняется за счёт «разговора на равных». Да, в практике присутствуют примеры объединения вокруг лидера, который, возлагая на себя больше обязанностей, занимает более высшее положение в иерархии, однако данная позиция крайне нестабильна, так как в случае

неэффективного выполнения возложенных обязанностей Лидер теряет доверие. Данное решение также не может применяться в работе с недоверием ещё и потому, что одной из основных задач социальной работы является достижение клиентом самодостаточности и автономности в решении проблем и осуществлении жизнедеятельности. Таким образом получается, что прежде всего любая работа с недоверием опирается на поиск значимых для индивида сходств, что делает каждый случай индивидуальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов А.И. Социология семьи: учебное пособие. М.: Братья Карич, 1996. 302 с.

2. Борисов В.А. Социальная справедливость и становление новых иерархий в рабочем движении: автореф. дис. … канд. соц. наук. М., 1993. 185 с.

3. Гидденс Э. Последствия модерна // Современная теоретическая социология: Социология. 1995. №4. С.18–24.

4. Заболотная Г.М. Политология: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2001. 198 с.

5. Зинченко В.П. Психология доверия // Вопросы философии. 1998. № 7. С. 14–17.

6. Ильин Г.Л. Современное мышление: от логики к аналогии // Теория образования и обучения. 2013. №2. С.21–33.

7. Институциональное доверие к институтам власти: социальный опрос [Электронный ресурс]. URL: https://www.levada.ru/2023/10/12/institutsionalnoe-doverie-sentyabr-2023/ (Дата обращения 01.02.2025)

8. Кадомцева С.В. Социальная защита населения: учебное пособие. М.: РАГС, 1999. 255 с.

9. Квашис В.Е. О пределах допустимого вмешательства / /Общество и право. 2020. №1(71). С. 8–12.

10. Лукина В.Н. Политическое доверие в современном гражданском обществе: культурологические и институциональные модели // Credo new. 2005. №3. С. 5–10.

11. Луман Н. Бюрократия и Доверие// Экономика. 1990. №15. С. 19–21.

12. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учебное пособие. М.:Юрайт, 2000. 188 с.

13. Сысенко В.А. Брачно-семейная адаптация, ее характер и содержание // Психология семьи. 2007. № 5. С. 547–575.

14. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию: учебное пособие. -М.: Юрайт, 2004. 132 с.

15. Шоттлендер Р. Теория доверия // Общество и наука о нем. 1957. №4. С. 8–10.

16. Штомпка П. Доверие: социологическая теория // Социологическое обозрение. Центр фундаментальной социологии. 2002. №3. С. 6–15.

17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Юрайт, 1996. 106 с.

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.В. Хяргинен, магистрант, I курс очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассмотрены следующие основные аспекты проблемы жестокого обращения с детьми: жестокое обращение с детьми, виды жестокого обращения с детьми, причины жестокого обращения с детьми, последствия жестокого обращения с детьми.

В каждой стране дети подвергаются коварной форме насилия, эксплуатации и жестокого обращения. Это происходит в местах, где дети должны быть наиболее защищены – дома, в школах. И во многих случаях дети страдают от рук тех, кому они доверяют [10].

В России из данных МВД РФ, размещенных в Единой межведомственной информационно-статистической системе с 2020 по 2022 года на 19,5% выросло число несовершеннолетних, признанных потерпевшими в результате преступлений. В 2020 году их было 94,8 тыс., в 2021 – 112,3 тыс., а в 2022 – 113,3 тыс.

Выросло и число зарегистрированных противоправных действий в отношении детей и подростков – с 90,4 тыс. в 2020 году до 103,2 тыс. в 2022 (+14,2%) [14].

Согласно статистике МВД РФ, в 2023 году Башкирия заняла первое место среди регионов по числу зарегистрированных случаев жесткого обращения с детьми, 62 факта неисполнения родительских обязанностей, сопряженных с жестоким обращением с детьми (согласно статье 157 УК РФ). Это самый высокий показатель среди всех регионов России.

Помимо Башкирии, на втором и третьем месте по фактам жестокого обращения с детьми вышли Самарская область – 58 случаев и Татарстан – 45.

В разрезе федеральных округов статистика преступлений против детей следующая: Приволжский – 363 случая; Центральный – 134; Сибирский – 117; Южный – 103; Дальневосточный – 102; Уральский – 89; Северо-Западный – 79 [13].

В настоящее время защита детства и юношества от жестокого обращения выступает необходимым условием существования и стабильного развития государства. В различные периоды истории общество неодинаково относилось к детству. Долгое время права ребенка не признавались, и, соответственно, не защищались. В древнем мире представление о ценности ребенка, его роли в семье не было значимым. Двойственное отношение к ребенку было обусловлено дефицитом средств к существованию, условиями и образом жизни различных народов, в том числе практиками насильственных обрядов, жертвоприношений, инфантицида (убийств новорожденных), либо оставления ребенка в опасном положении как форм контроля над рождаемостью, а также применения физических наказаний, сексуального насилия, тяжелого труда как разновидности нормы и др. [3].

Развитие общества, государства и общественных отношений поменяло отношение к правам ребенка. Физическое, умственное, духовное, нравственное и социальное развитие несовершеннолетнего, а также его жизнь и здоровье в большинстве стран мира находится под особой охраной государства.

Несовершеннолетние в Российской Федерации выступают особо охраняемой и защищаемой группой населения. Защита несовершеннолетних, их жизни, прав и свобод, в рамках государственной политики нашего государства выступает приоритетным направлением в контекстах развития таких ее разновидностей как демографической, молодежной, семейной, образовательной, культурной, уголовной, административной и других видов политик.

Термин «жестокое обращение» хотя и используется в научном обороте, в нормативных правовых актах, как национальных, так и международных, тем не менее, представляет собой больше оценочное понятие, в содержание которого вкладывается различный смысл. Осложняется вопрос рассмотрения содержания данного явления так же тем обстоятельством, что изучается понятие жестокое обращение не только в рамках правовых наук, но и в психологии, социологии. Обращали свой взор на жестокость в ее различных проявлениях и философы, такие как Аристотель, Августин Блаженный, Фома Аквинский, Никколо Макиавелли, Томас Гоббс и др. Философы в разные эпохи не одинаково трактовали жестокое обращение, даже оправдывали жестокость, сочетали его с понятием «сила», «зло», «грех», рассматривали его в аспектах определения граней дозволенного [4].

Согласно толкового словаря этимология термина «жестокий» связана со словом «жесткий», заимствовано от старославянского «жестый», что означало твердый. «Жесткий» – твердый, черствый, грубый, суровый, производный от него термин «жестокий», ныне употребляемый в переносном значении как немилосердный, чаще в настоящее время трактуется как: суровый, тяжкий, безжалостный, мучительный, невыносимый [5]. Очевидно, что жестокое обращение имеет негативную коннотацию, некоторые авторы, описывая данное явление, предлагали называть его плохим обращением с детьми [6]. Анализируя современные работы по юриспруденции и психологии, социологии, философии, следует сделать вывод, что в трудах всех исследователей просматривается сопряжение жестокого обращения и насилия в межличностных отношениях, что указывает на их взаимообусловленность, тесную связь, необходимость их рассмотрения в совместном контексте.

Таким образом, можно сделать предварительный вывод, что исходная трактовка понятия «жестокое обращение» основывается на его признании как недопустимом поведении в отношении к детям, поскольку любые формы насилия выходят за рамки гуманистической морали. «Мораль и

насилие изначально, по определению исключают друг друга» [7]. Представляется, жестокое обращение следует рассматривать как многоаспектное явление, имеющее место во взаимоотношениях людей, представляющее собой систему насильственных действий различного характера, осуществляемых одними лицами по отношению к другим, находящимися либо в зависимом, ином близком общении, либо в определенном статусе (члены семьи, пожилые люди, пациент и др.).

Впервые в нормативных правовых актах СССР термин «жестокое обращение с детьми» как конкретное юридическое понятие появился в Кодексе о браке и семье РСФСР в 1968 г. В нем жестокое обращение с детьми было включено в перечень оснований для лишения родительских прав, но содержание самого понятия не раскрывалось. Разъяснение этого понятия для семейного было дано в п. 14 постановления № 9 Пленума Верховного Суда СССР от 7 декабря 1979 г. «О практике применения судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей», которое впоследствии без существенных изменений было перенесено в п. 11 Постановления № 10 Пленума Верховного Суда РФ от 27 мая 1998 г. «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» [8].

В широком смысле понятие «жестокое обращение с детьми» можно представить в следующем виде – под жестоким обращением понимается действие или бездействие любого характера по отношению к ребенку, последствием которого является нарушение здоровья и социального благополучия, создаются условия, которые в той или иной мере препятствуют его конструктивному физическому или/и психическому развитию, ущемляются его права и свободы во всех/некоторых сферах жизнедеятельности.

Жестокое обращение, сопряженное с невыполнением обязанностей по воспитанию ребенка запрещено законом под угрозой наказания, то есть является преступлением, предусмотренным статьей 156 Уголовного кодекса Российской Федерации.

Указанное преступление выражается в действии или бездействии, то есть в ненадлежащем исполнении или неисполнении обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего, возложенных на лицо законом, соединенное с жестоким обращением [2].

Конвенция ООН о правах ребёнка даёт определение понятия «жестокое обращение» как все формы физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке, а также устанавливает:

- обеспечение в максимально возможной степени здорового развития личности (ст.6);

- защиту от произвольного или незаконного вмешательства в личную жизнь ребёнка, от посягательств на его честь и репутацию (ст.16);

- признание права каждого ребёнка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития (ст.27);

- защиту ребёнка от сексуального посягательства (ст.34);

- защиту ребёнка от других форм жестокого обращения (ст.37);

- меры помощи ребёнку, явившемуся жертвой жестокого обращения (ст.39) [1].

Следует подчеркнуть, что под детьми имеются в виду все несовершеннолетние в возрасте до 18 лет. Жестокое обращение чаще всего имеет место дома, но может происходить и в других условиях, например, в школах и детских домах.

В приведенном определении жестокого обращения содержится упоминание четырех основных видов насилия и злоупотребления, а именно: физическое насилие; сексуальное насилие; эмоциональное насилие; отсутствие заботы [9].

Физическое насилие – это нанесение физического вреда опекуном или его участие в действиях, которые создают высокий риск причинения вреда. Оно включает тряску, падения, удары, укусы и ожоги (например, от прикосновения сигаретой).

Младенцы и дети младшего возраста являются наиболее уязвимыми, так как этапы развития, которые они проходят (например, колики, несогласованный режим сна, истерики, приучение к туалету), могут вывести опекунов из равновесия. Эта возрастная группа также подвержена повышенному риску, потому что они не могут самостоятельно сообщить о жестоком обращении.

Риск физического насилия снижается в ранние школьные годы.

Сексуальное насилие. Любое действие с ребенком, совершаемое для сексуального удовлетворения взрослого или значительно более старшего (по развитию или хронологически) ребенка, представляет собой сексуальное насилие (see page – Педофилическое расстройство).

Эмоциональное насилие – это причинение вреда ребенку с помощью слов или действий.

Специфические формы включают следующие действия: ругать ребенка криком или воплем; пренебрежение через принижение способностей и достижений ребенка; запугивание и терроризирование с угрозами; эксплуатация или развращение путем поощрения девиантного или преступного поведения.

К эмоциональному насилию относится и отсутствие ожидаемого ребенком вербального контакта, в ситуации социальной изоляции (например, изоляции ребенка от общения с близкими или со сверстниками) [10].

«Пренебрежение потребностями ребенка и отсутствие заботы о нем – пассивный вид жестокого обращения. Под ним понимается неспособность или нежелание родителя обеспечить развитие ребенка – там, где он обязан это сделать – в следующих аспектах (одном или более): здоровье, образование, эмоциональное развитие, питание, кров и безопасные условия проживания. Отсутствие заботы отличается от проживания в бедности: оно может иметь место только в тех случаях, когда у семьи или у воспитателя имеются некоторые средства [9].

Во многих случаях насилие происходит при потере контроля над эмоциями у родителя или опекуна. Этому может способствовать несколько факторов.

Определенную роль играют личностные особенности и опыт виктимизации самого родителя, склонного к насилию. Сами родители в детстве могли испытывать дефицит привязанности и теплоты со стороны близких, что могло негативно отразится на развитии их адекватной самооценки или эмоциональной зрелости, и, во многих случаях, они также являлись объектами различных форм жестокого обращения. Жестокие родители могут видеть в своих детях источник неограниченной и безусловной любви и обращаться к ним за поддержкой, которую они никогда не получали. В результате, они могут иметь нереалистичные ожидания того, что их дети могут дать им, они легко разочаровываются, имеют плохой контроль над импульсивными действиями и могут быть неспособны дать детям то, чего они сами никогда не испытывали. Употребление психоактивных веществ может спровоцировать импульсивное и неконтролируемое поведение по отношению к детям. Нелеченные нарушения психического здоровья у родителей также повышают риск жестокого обращения.

Если у детей с особые потребности и/или сложное поведение, родители могут достигать порога фрустрации и последующих насильственных действий легче и чаще. Такой недостаток эмоциональной связи чаще всего наблюдается с недоношенными или больными младенцами, разлученными с родителями рано в младенчестве, или с биологически неродственными детьми (например, приемными), что повышает риск насилия.

Ситуационный стресс может спровоцировать насилие, в частности когда эмоциональная поддержка родственников, друзей, соседей или коллег недоступна.

Все виды насилия, включая сексуальное, выявляют во всех социально-экономических группах. Социально-экономический стресс (например, финансовый стресс, социальная изоляция, молодые родители или родители-одиночки) связан с повышенным риском. Физическое насилие, эмоциональное насилие и небрежность могут быть связаны с бедностью и более низким социально-экономическим статусом.

Небрежность обычно возникает в результате сочетания таких факторов, как трудности с воспитанием детей, плохие навыки по снятию стресса, неблагоприятные семейные условия и стрессовые жизненные обстоятельства. Небрежность часто возникает в семьях, испытывающих стресс, связанный с финансами и окружающей средой, особенно в тех семьях, в которых родители также страдают нелеченными расстройствами психического здоровья (обычно депрессией, тревогой, биполярным расстройством или шизофренией), имеют расстройство, связанное с употреблением психоактивных веществ, или имеют ограниченные интеллектуальные способности. Дети в семьях с одним родителем могут подвергаться риску проявления небрежности из-за низкого дохода и меньшего количества доступных ресурсов [12].

Жестокое отношение к ребенку может повлечь за собой: смерть; вред здоровью; инвалидизация; отставание в физическом развитии; инфекционные заболевания, в том числе передаваемые половым путем; психосоматические болезни; беременность в подростковом возрасте.

Влияние на психическое здоровье: задержка психического развития; расстройства адаптации; эмоциональные нарушения: депрессия, тревога, страх; снижение самооценки, восприятие себя как испорченного, беспомощного; плохая успеваемость в школе; нарушения поведения: агрессивность, уходы из дома и т.д.; трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Социальные последствия: неспособность стать эффективным членом общества; девиантное поведение: алкоголизм, наркомания, проституция, противоправные действия; неспособность стать хорошим родителем и семьянином. Жестокое обращение с собственными детьми.

Важность этой темы возрастает в условиях современных реалий, когда дети сталкиваются с множеством вызовов, включая влияние технологий, социальное давление и неполноценные семейные отношения.

Негативный опыт жестокости в детстве часто воспроизводится в последующих поколениях, поэтому так важно выявление неправильного обращения с ребенком на ранних этапах и оказание помощи этим детям и их семьям. Становится очевидным тот факт, что проблема семейного неблагополучия в целом и жестокое обращение с детьми требует решения комплекса задач психологического, педагогического, юридического, социального характера, направленных на разработку практических мер по предотвращению семейного насилия и реабилитации пострадавших от него.

Рассмотренная проблема имеет многофакторную природу, что обусловливает необходимость комплексного подхода к ее решению на основе теоретических и эмпирических исследований, для проведения клинико-социального сопровождения семьи с несовершеннолетними детьми подверженными жестокому обращению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). Доступ из системы ГАРАНТ
2. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 28.12.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.01.2025). Доступ из системы ГАРАНТ
3. Микиртичан Г.Л., Джарман О.А. Взгляды на ребенка, его права и защиту от жестокого обращения в Древнем мире // Медицина и организация здравоохранения. Т. 5 № 3. 2020. С. 40.
4. Шульга В.С. Философское осмысление понятия «жестокость» // The Newman InForeign Policy. № 42 (86). 2018. С. 32–34.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт. Т. 1: А – З. СПб.: ТОО «Диамант», 1996. С. 536.
6. Шитова Л.А. Барнаул Основные характеристики проблемы жестокого обращения с детьми // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2016. № 8-2. С. 168–169.
7. Гусейнов А.А. Возможно ли моральное обоснование насилия? // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 19–27.
8. Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 27.05.1998 № 10 (ред. от 26.12.2017) «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей». Доступ из системы ГАРАНТ.
9. Насилие в отношении детей. Работа с семьей и ребенком: монография / Е. Г. Дозорцева, Г. В. Семья, О. В. Вихристюк [и др.]; под редакцией Е. Г. Дозорцевой, Г. В. Семьи. Москва: МГППУ, 2021. // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/340850 (дата обращения: 03.03.2025). URL: для авториз. пользователей. С. 16.
10. Unicef. «Nearly 400 million young children worldwide regularly experience violent discipline at home». 11 June 2024. [Электронный ресурс] https://www.unicef.org/press-releases/nearly-400-million-young-children-worldwide-regularly-experience-violent-discipline.
11. Ending violence against children: six strategies for action. New York: UNICEF; 2014
12. Austin AE, Lesak AM, Shanahan ME: Risk and protective factors for child maltreatment: A review. Curr Epidemiol Rep 7(4):334–342, 2020.
13. Башкирия заняла первое место в России по числу фактов жестокого обращения с детьми. Вспоминаем самые вопиющие случаи // Комсомольская правда. URL: https://www.ufa.kp.ru/daily/27567/4891420/

К ВОПРОСУ О ЛИКВИДАЦИИ ДЕТСКОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

В.А. Юрьева, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль «Социальная работа с различными группами населения»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема детской беспризорности и безнадзорности, является неотъемлемой частью истории России, проявляясь в различные эпохи с особой остротой. На протяжении столетий государство и общество пытались найти решение этого сложного вопроса, однако искоренить

беспризорность и безнадзорность полностью так и не удалось, что свидетельствует о ее непреходящей актуальности и необходимости постоянного внимания к этой острой социальной проблеме.

За годы советской власти накоплен значительный опыт по ликвидации детской беспризорности, который, несомненно, может быть полезен и интересен в современный период отечественной истории. Поэтому обращение внимания к данному периоду является вполне обоснованным и актуальным.

Проблеме беспризорности детей посвящено большое количество исследований, как современности, так и проводимых в 1920-е годы. В их число относятся многочисленные научно-практические конференции, съезды, совещания, в которых осуществлена попытка объективно оценить ситуацию в стране с детской беспризорностью и безнадзорностью, научно обосновать меры по её улучшению**.**

В начале XX века в научном и публицистическом обороте появляется термин французского происхождения – «moralment abandonne», обозначивший детскую бепризорность [5]. Данное обстоятельство послужило причиной научного и общественного осмысления содержания данного явления. Так, в декабре 1913 г. состоялся первый Российский съезд по вопросам детского суда, где был предложен проект Закона «О мерах попечения над беспризорными» в тексте которого было дано одно из первых определений беспризорности. К беспризорным были отнесены осиротевшие дети и те несовершеннолетние, которые находились в условиях, не гарантирующих им определенного минимума для развития в физическом и нравственном отношении [5].

Очевидно, что обращение к понятию «беспризорный» стало результатом существенного роста беспризорности в российском обществе рассматриваемого периода. А.А. Славко в своем исследовании, посвященном динамике численности беспризорных детей в России с период с 1920 по 1940 гг., приводит различные данные по количеству беспризорных детей в первые годы советской власти. Так, согласно его работе, это цифра к началу 1922 г. составляла около 7 млн таких детей [6]. При этом география распространения детской беспризорности в России с первых лет советской власти до конца 1940-х гг. затрагивала все без исключения регионы страны, с разной степенью интенсивности.

В рамках нормативно-правового регулирования детской беспризорности и безнадзорности можно отметить, что в первое десятилетие советской власти был принят ряд декретов, постановлений, приказов, инструкций, направленных на борьбу с беспризорностью и улучшение жизни детей. К примеру, в марте 1926 г. правительство РСФСР приняло Положение о борьбе с беспризорностью, а в сентябре того же года был утвержден трехлетний план этой борьбы. В этих документах масштаб беспризорности сильно занижался. Поскольку борьба с беспризорностью –

дело сложное и долгосрочное, был взят на вооружение «метод страуса» – спрятать беспризорных детей подальше от пытливых глаз.

5 апреля 1926 г. вышло Постановление ВЦИК и СНК РСФСР «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов в крестьянские семьи для подготовки к сельскохозяйственному труду», по которому крестьяне привлекались к патронированию – форме семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через предоставление льгот при налогах и сборах. Крестьянский двор, который брал детдомовца, освобождался от единого сельхозналога, ему так же оказывалась материальная единовременная помощь для хозяйственного обзаведения. На воспитанников, передаваемых в крестьянские семьи, нарезывался особый земельный надел, освобождаемый на 3 года от сельскохозяйственного налога, и предоставлялось небольшое денежное пособие [8].

31 мая 1935 года Совет Народных Комиссаров СССР Центральный комитет ВКП(б) огласил Постановление «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности». По данному постановлению основными методами ликвидации детской беспризорности и безнадзорности являлись: установка детских домов нормального типа для детей, лишенных средств к существованию, а также детских домов, содержащихся на средства родителей; установка специальных детских домов для детей, которые нуждаются в длительном лечении и специальных детских домов для инвалидов; установка изоляторов, трудовых колоний и приемников-распределителей (в приемниках-распределителях дети должны быть не более одного месяца, а после ребенка направляли в детское учреждение соответствующего типа, которое обязано его принять); обязать наркоматы, в ведении которых имеются детские учреждения определить в течение трех месяцев по каждому детскому дому и трудовой колонии виды труда и профессии, к которым они должны готовить детей; предоставление органам милиции права штрафовать родителей в административном порядке в пределах до 200 рублей за озорство и уличное хулиганство детей; установка материальной ответственности родителей и опекунов за действия детей, причинившие материальный ущерб; обязать органы наркомпросов и милиции доводить до сведения общественных организаций по месту работы родителей об отсутствии надзора со стороны родителей за поведением детей [7].

В рамках создания и функционирования государственных учреждений, комиссий и межведомственных органов, в ведении которых находились беспризорные дети необходимо выделить деятельность Детской социальной инспекции, которая была учреждена в крупных городах за год до образования СССР. Задачами ДСИ были борьба с беспризорностью, преступностью несовершеннолетних и жестоким обращением с ними в местах их трудоустройства и проживания.

Большую роль в ликвидации беспризорности, начиная с 1921 г., играла Всероссийская чрезвычайная комиссия, которая занималась отправкой «домой либо в трудовые коммуны лишенных дома, задержанных, в том числе привлеченных к уголовной ответственности уличных мальчишек, зачастую – жесткими методами». По инициативе Ф.Э. Дзержинского была введена детская карточка на получение обеда из двух блюд и тридцать хлебных и тридцать продуктовых талонов в месяц, которые получали дети в возрасте до 14 лет независимо от социального происхождения [2].

В 1921 г. при Всероссийском центральном исполнительном комитете основывается комиссия по улучшению жизни детей – ДЧК (детская чрезвычайная комиссия). Основной формой борьбы было определение беспризорных детей в учреждения интернатного типа. Для содействия ДЧК были созданы приемно-распределительные пункты, где дети находились под присмотром врачей и педагогов до момента отправления в места постоянного пребывания: детские дома, колонии, коммуны, детские городки или обратно в свои семьи [4].

Интересной формой работы с беспризорниками были так называемые общежития для воспитанников детских домов старшего возраста. Такие учреждения становились переходом к самостоятельной жизни для воспитанников детских домов. В них проживали как работающие подростки, так и выпускники детских домов, еще не устроившиеся на производство. При таких общежитиях создавались ремесленные мастерские со слесарно-механической, столярной или сапожной направленностью. Работающими и учащимися несовершеннолетними в общежитии утверждалось самоуправление [3].

В 1925 г. образовалось общество под названием «Друг детей», которое занималось организацией ночлежек, приютов, рабочих мастерских, летних лагерей отдыха и детских площадок для бездомных. Появились органы социально-правовой охраны несовершеннолетних, которые занимались профилактикой беспризорности. Под руководством Ф. Э. Дзержинского были мобилизован весь личный состав ВЧК на борьбу с беспризорностью. Он ввел «питательные поезда», которые перемещались по всей России, а в их функции входило обеспечение детей хлебом и медицинской помощью.

Ф.Э. Дзержинский возглавил детскую комиссию ВЦИК, объединил два Совнаркома – просвещения и здравоохранения, что позволило создать для беспризорных детей специальный санаторий (для «золотушных», «сифилитиков», глухих и т. д.), а на всех годовых съездах здравоохранения выделялось устройство и обслуживание беспризорных детей [1].

Таким образом, можно отметить огромную роль государства и общественности по борьбе с детской беспризорностью в 1920-е гг. Подводя определенные итоги, С. Тизанов в 1924 г. выделил следующие этапы в реализации государственной политики в области охраны детства

рассматриваемого периода: 1) развитие охраны детства, когда с октября 1917 г. по начало 1920 г. идет зарождение идеи социального воспитания; 2) задача спасения детей от голода и смерти (1920–1921 гг.); 3) борьба с беспризорностью и ликвидация последствий голода, вопрос об организации правовой помощи детям (1922 г. – начало 1923 г.); 4) начало систематической и плановой работы с детской беспризорностью, идея широкого привлечения «рабочее-крестьянской общественности» (1923–1924 гг.) [9].

А.А. Славко в своем исследовании дополняет выделенные периоды еще двумя: 5) формирование нормативной базы, законодательное оформление организационной и материальной стороны процесса ликвидации детской беспризорности (1926 г. – первая половина 1927 г.); 6) идея полной ликвидации детской беспризорности (вторая половина 1924 г. – конец 1929 г.) [6].

Таким образом, в первые годы советской власти предпринимались беспрецедентные меры по решению проблемы беспризорности и безнадзорности детей со стороны государства и общественности: создавались организации и учреждения для пребывания и защиты детей, комиссии по контролю за их деятельностью, формировалась нормативно-правовая база.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева Ю.А. Правовые меры защиты беспризорных детей и детей-сирот в имперский и революционный периоды: исторический экскурс // ЮП. 2015. №3 (70). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-mery-zaschity-besprizornyh-detey-i-detey-sirot-v-imperskiy-i-revolyutsionnyy-periody-istoricheskiy-ekskurs (дата обращения: 26.02.2025).

2. Бендер Е.А. Борьба с беспризорностью и безнадзорностью несовершеннолетних в РСФСР в 1920–1930-е гг. (на материалах Ленинграда и Ленинградской области): дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2015. 187 с.

3. Блонский Л.В. Система специализированных учреждений для беспризорников в СССР и их роль в ликвидации социального сиротства в 1920-е гг. // История и археология. [Электронный ресурс] URL: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-spetsializirovannyh-uchrezhdeniy-dlya-besprizornikov-v-sssr-i-ih-rol-v-likvidatsii-sotsialnogo-sirotstva-v-1920-e-gg-na/viewer (дата обращения 23.02.2025).

4. Куфаева В.И. Трудные дети и подростки и методы работы с ними в детучреждениях. М.: Наука, 1934. 93 с.

5. Самсонова С.А. К вопросу о понятии «Детская беспризорность» // Вестник ТГУ. 2009. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-detskaya-besprizornost (дата обращения: 27.02.2025).

6. Славко А.А. Начало формирования нормативно-правовой базы по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью в России в первые годы советской власти // Известия АлтГУ. 2009. №4-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nachalo-formirovaniya-normativno-pravovoy-bazy-po-borbe-s-detskoy-besprizornostyu-i-beznadzornostyu-v-rossii-v-pervye-gody-sovetskoy (дата обращения: 27.02.2025).

7. Сушникова Е.К. Профилактика безнадзорности // Социальная работа. 2008. № 6. С. 31.

8. Софинов П.Г. Из истории борьбы с детской беспризорностью // Вопросы истории КПСС. 1966. № 8. С. 112.

9. Тизанов С. Итоги и перспективы социально-правовой охраны несовершеннолетних // Материалы ко второму Всероссийскому Съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов, 26 ноября 1924 г. М., 1924. С. 11–16.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

СОДЕРЖАНИЕ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Т.В. Архипова, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Голубева Т.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Понятие «карьерная компетенция» впервые появилось в работах таких зарубежных ученых, как N. Betz, F. Borgen, G. Hackett в конце 20 века. В России оно получило развитие в исследованиях, посвященных изучению готовности к профессиональной деятельности.

В настоящее время существует большое разнообразие подходов к определению сущности данного термина. Например, некоторые отечественные ученые при интерпетации понятия «карьерная компетенция» ассоциировали карьеру не только с успехом в профессиональной деятельности (Е. А. Могилёвкин, Е.В. Садон), но и всей жизни, а так же с личностным развитием (Т.Ю. Тодышева), особенностями сформированности карьерной компетентности молодых специалистов (А.С. Бажин, Ж.Р. Дмитриева), условиями повышения профессиональной компетентности через развитие карьерной компетентности (Н.В. Никитина).

Анализ научных исследований таких ученых, как Н.Л. Болотов, Е.Н. Соловова, В.Г. Горчаков, Е.С. Шишов, А.А. Петров, А.С. Белкин, позволяет трактовать содержание карьерной компетенции студентов колледжа с позиции компетентностного подхода и дает возможность рассматривать понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимы.

Под карьерной компетентностью Е.А. Могилевкин подразумевает «набор мета-умений, позволяющий свободно оперировать знаниями и инструментами для решения карьерных задач и реализации карьерных целей». Он определяет карьерную компетентность, как способность четко осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения [4, с. 10].

Е.В. Садон понимает карьерную компетентность как систему представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста, включающую умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы. Он вводит понятие «карьерная самоэффективность», как способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и решению карьерных проблем. При этом профессиональная успешность

будущего специалиста зависит, по мнению ученого, не только от его способностей, личностных качеств, мотиваций и ценностей как таковых, но и от их соответствия выбранной специальности, от сформированной в процессе профессиональной учебной деятельности, способности выстраивать стратегии и тактики гибкой ориентации в профессиональной среде [5, с. 3].

При определении структуры карьерной компетентности Е.А. Могилевкин, Е.В. Садон выделяют следующие компоненты: мотивационный (самоэффективность, мотивация к карьере, умение решать карьерные проблемы); когнитивный (карьерное целеполагание и планирование); личностный (ответственность и адаптивность); аксиологический (характеризующий систему жизненных ценностей и карьерных ориентаций человека). Структура карьерной компетентности с учетом процессуального подхода, по его мнению, может быть дополнена пятым процессуальным компонентом, включающим карьерные стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды, фазы.

Формирование карьернои компетентности, как считает Е.А. Могилевкин, является главным условием успешной карьеры. Он выделяет ряд психологических и непсихологических факторов, влияющих на карьеру.

В качестве важнейших психологических факторов исследователь называет следующие:

1) мотивация к карьере, в которой он выделяет:

а) «карьерную интуицию», как ведущий компонент определяющий, насколько у человека реалистичны ожидания относительно его карьеры, насколько велики знания, касающиеся его сильных и слабых сторон, каковы его специфические цели в карьере;

б) «карьерную причастность», как направляющий компонент, характеризующий степень вовлечённости человека в поиск возможностей для продвижения и получения признания, способность отказаться от деятельности, не связанной с работой для достижения цели в организации;

в) «карьерную устойчивость», как содержательный компонент, включающий способность человека адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и справляться с негативными ситуациями; умение сотрудника проявить инициативу, способность структурировать проблемы, желание сохранить высокий уровень эффективности и качества работы в ситуациях давления со стороны, недостатка ресурсов, ограниченного количества времени для выполнения конкретного задания;

2) самоэффективность (способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и умению решать карьерные проблемы);

3) адаптивность (способность быстро приспособиться к динамике внешних условий);

4) ответственность (способность брать на себя ответственность за принятые решения и ответственность за качество достигнутого результата в деятельности);

5) эмоциональный интеллект (способность воспринимать или чувствовать свои собственные эмоции и эмоции другого человека; способность управлять эмоциями);

6) готовность к обучению [3, с. 89].

Среди непсихологических Е.А. Могилевкин выделил факторы, связанные с личностным развитием: образовательные (уровень и профиль образования), социально-демографические (пол и возраст), медицинские (состояние здоровья, уровень физического развития).

В научной литературе под карьерными компетенциями понимаются также индивидуально-личностные характеристики, знания, умения, навыки, модели поведения студента, ценности, факторы мотивации, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности на более высоком уровне и способствующие личному и карьерному росту. Сочетание имеющихся у человека карьерных компетенций определяет его дальнейший путь развития, в том числе и определенный карьерный сценарий [2, с. 2].

Анализ научной литературы позволяет представить карьерную компетенцию определенным набором поведенческих индикаторов – качеств личности, способностей и умений, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности:

–умение определять цели и задачи карьеры и пути их реализации;

–умение строить план карьеры с учетом значимых факторов личной и профессиональной самореализации;

–умение выстраивать траекторию образовательной деятельности в рамках реализации плана карьеры;

–умение определять степень реалистичности плана карьеры и мобильно менять его;

–умение проектировать свою карьеру с учетом жизненных целей и ценностей;

– умение составлять карьерное портфолио;

–умение прогнозировать карьерную траекторию;

–стремление продвигаться по карьерной лестнице;

–готовность в полной мере реализовывать свои способности для решения задач;

–владение навыками продуктивного общения;

–умение вызвать у собеседника благоприятное впечатление и уважение с первого контакта;

–умение доступно и точно формулировать вопросы и ответы;

–способность к успешному взаимодействию с людьми;

–владение приемами волевой, эмоциональной и интеллектуальной саморегуляции;

–умение создать у себя и окружающих хорошее настроение;

–умение выдерживать большие эмоциональные нагрузки;

–владение техниками самопознания и саморазвития для формирования конкурентоспособности на рынке труда и образовательных услуг;

–умение определять у себя проявление врожденных и приобретенных способностей;

–умение пользоваться техниками самопрезентации;

–способность к мобильности, позволяющей принимать решения в различных ситуациях карьерного выбора;

–умение работать в проектном режиме;

–умение воплощать выработанные стратегии в конкретные действия;

–готовность к постоянному обучению;

–владение эффективными методами самообучения;

–стремление использовать все возможности для повышения своей компетентности [3, с. 121].

На основании анализа научной литературы и требований рынка труда к современному конкурентноспособному специалисту, можно сделать выводы о наличии набора конкретных знаний и умений, которые должны быть сформированы у обучающихся колледжа в рамках карьерной компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Содержание карьерной компетенции обучающихся колледжа

Знания обучающихся колледжа	Умения обучающихся колледжа
Требования рынка труда и перспективы развития отраслевого и регионального рынка труда	применять профессиональные стандарты для описания образа рабочего/специалиста соответствующей квалификации по осваиваемой профессии (специальности)
способы поиска работы, в том числе с использованием сети Интернет	анализировать современную ситуацию на отраслевом и региональном рынке труда, и учитывать её при проектировании индивидуального плана карьерного развития
функции, виды, модели, этапы, способы планирования профессиональной карьеры	определять цели и возможности освоения цифровых навыков
структуру индивидуального плана карьерного развития	ранжировать и применять наиболее действенные способы поиска вакансий на рынке труда, в том числе с использованием сети Интернет
возможные траектории профессионального развития и самообразования	определять варианты образовательной и карьерной траектории
основы ведения предпринимательской деятельности	проектировать индивидуальный план карьерного развития

основы финансовой грамотности	формировать портфолио карьерного продвижения, отслеживать свой «цифровой след»
основы деловых коммуникаций, профессиональную этику, конфликтологию	осуществлять ведение предпринимательской деятельности
особенности проектной работы	работать в команде
методики рефлексии профессиональный деятельности	осуществлять рефлексию профессиональной деятельности
техники самопрезентации	осуществлять самопрезентацию
техники работы с эмоциями	осуществлять контроль собственных эмоций
методы самообучения	осуществлять непрерывное самообучение
техники самопознания и саморазвития	осуществлять самопознание и саморазвитие

Карьерная компетенция является тем показателем, который определяет, какие именно из сформированных личностных качеств, освоенных умений и способностей требуются для решения сложных, не поддающихся простому алгоритму, комплексных задач. При этом часть знаний, умений и навыков которые имеются в наличии у человека, не всегда может быть включена в профессиональную деятельность при решении сложных или срочных заданий. В тоже время другая, «активная часть», максимально используется в таких ситуациях, именно она особо значима для содержания карьерной компетентности [6, с. 3].

На формирование карьерной компетенции влияют сформированные общие компетенции, что позволяет будущему специалисту стать конкурентоспособным на рынке.

Необходимо отметить, что карьерную компетенцию характеризует совокупность таких развитых общих (ключевых) компетенций, как:

- ценностно-смысловая (ценностные ориентиры человека, способность к самоосознанию, творческой самореализации личности, осознание значимости своей деятельности) (С.Г. Вершоловский, Е.А. Какутина, Л.М. Митина);
- коммуникативная (способность устанавливать и поддерживать отношения, быстро и точно ориентироваться в ситуации общения, способность к рефлексии, способность активно воздействовать на людей) (Б.Д. Парыгин, А.А. Бодалев, Л.Д. Столяренко);
- самообразовательная (умение ставить цели, планировать свою деятельность, иметь способность к самоорганизации, оценивать результаты своей деятельности) (И.В. Назарова);
- творческая (способность решать нестандартные задачи, находить новые подходы к уже известным проблемам) (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.И. Андреев) [1, с. 4].

Таким образом, следует сделать вывод о том, что формирование карьерной компетенции специалиста среднего звена происходит в процессе

целенаправленной учебно-профессиональной деятельности в профессиональном образовательном учреждении, позволяющей развивать профессионально-важные качества обучающихся и их способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Актуальные проблемы ориентации воспитания на саморазвитие интеллигентности и конкурентоспособности личности // Ориентация воспитания на саморазвитие интеллигентности и конкурентоспособности личности. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. 435 с.
2. Кутняк С.В. Формирование карьерных компетенций студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. №5. С. 84–90.
3. Могилевкин. Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии тренинг. СПб: Речь, 2007. 336 с.
4. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: дис. … доктора психол. наук: 19.00.03. СПб, 1994. 486 с.
5. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста. дис. канд. психол. Наук: 19.00.03/ Владивосток, 2009. 219 с.
6. Скляренко А.Н. Карьерная компетенция при проектировании основной образовательной программы // Научные исследования в образовании. 2007. №5. С. 168–171.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «ПРОЕКТ» И «ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Е.М. Беговатова, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психолог. наук, доцент Голубева Т.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассматриваются ключевые понятия проектной деятельности и её специфика на уроках в общеобразовательной школе. Упор делается на множественности подходов к определению понятий «проект» и «проектная деятельность», а также на их значимости для образовательного процесса.

Термины «проект» и «проектная деятельность» прочно утвердились в отечественной психолого-педагогической литературе ещё несколько десятилетий назад, однако их содержание до сих пор трактуется исследователями и практиками школьного образования по-разному. Детальное рассмотрение этих понятий необходимо для глубокого понимания сути проектного метода и его эффективного использования.

Р.А. Богданова на основе анализа широкого спектра научной литературы выделяет несколько подходов к пониманию термина «проект»: оно может подразумевать «метод, технологию, деятельность, обучение, "специфическую форму творчества", "универсальное средство развития человека" и даже как "средство преобразования действительности"» [3, с. 242].

Т.П. Анучина характеризует проект как «слияние теории и практики» и делает акцент на двух его составляющих: умственной задаче и её

практическом воплощении [1, с. 65]. Схожее описание сути метода проекта даёт Е.В. Бледнова: это «направленность учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении практической и теоретической проблемы» [2, с. 29].

Академик Российской академии образования А.М. Новиков и профессор Д.А. Новиков дают следующее определение проекту: «Полный, завершенный цикл продуктивной (инновационной) деятельности отдельного человека, группы или организации» [7, с. 181]. Довольно пространное определение, построенное на перечислении характерных черт, даёт проекту Н.И. Лазарева [8, с. 296].

Современные методисты и практики педагогической деятельности относят метод проектов к категории методов активного обучения и связывают его широкое распространение с компетентностным подходом в образовании.

Суммируя различные позиции, можно заключить, что проект – это сложный продукт, который при реализации в рамках учебно-познавательной деятельности должен отвечать ряду критериев. Как утверждает Е.В. Бледнова, к учебному проекту предъявляется пять требований («пять п»):

1) социально-значимая проблематика (в идеале запрос на реализацию должен поступать от внешнего заказчика);
2) наличие продуманного чёткого плана по решению проблемы (чёткое определение порядка действий, сроков выполнения, ответственных лиц, формы конечного продукта, формата его презентации аудитории или заказчику и пр.);
3) проведение исследовательской работы, сопряжённой с поиском и анализом информации;
4) формирование конечного продукта как итога работы над проектом;
5) проведение презентации и защиты проекта [2, с. 29].

Переходя к термину «проектная деятельность», следует отметить, что в научной литературе в качестве синонимичного используется понятие «проектно-исследовательская деятельность» [2, с. 28–29]. Казалось бы, это естественно вытекает из содержания данного понятия, которое практически всегда в той или иной степени предполагает исследовательскую составляющую, однако это слабо применимо к проектам творческого вида, формирующим творческие способности.

Также близким оказывается термин «проектное обучение», составляющей которой является проектная деятельность [3, с. 242]. Однако все эти определения применимы лишь к учебному процессу, тогда как само данное понятие используется и вне школьных стен.

Универсальное определение проектной деятельности даёт Л.П. Ефимова: «Проектная деятельность в широком смысле понимается как

поэтапная спланированная деятельность, направленная на решение личностной или социально значимой проблемы» [6, с. 3].

По мнению авторов методического пособия «Основы проектной деятельности школьника», проектная деятельность – это сложный вид творческой деятельности, который складывается из ряда более конкретных способов деятельности [5, с. 3]. Таким образом, чёткого определения здесь нет, и имеется лишь указание на сложную природу характеризуемого явления.

Е.С. Полат полагает, что проектная деятельность – это способ достижения дидактической цели посредством детальной проработки проблемы, при этом итогом данной деятельности является вполне конкретный практический результат, который оформлен надлежащим образом [9].

Е.В. Бледнова так характеризует проектную деятельность: «Это совместная учебно-познавательная, творческая и игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленные на достижение общего результат» [2, с. 29]. Спецификой данного определения является безальтернативность коллективной формы работы над проектом, тогда как в действительности проектная деятельность может осуществляться и индивидуально.

Л.П. Ефимова даёт определение учебной проектной деятельности фактически через перечень этапов её реализации: это «учебно-познавательная творческая деятельность, состоящая из нескольких этапов: постановка проблемы, поиск путей ее решения, реализация выбранного решения, представление и обсуждение полученных результатов» [6, с. 11].

Говоря о проектной деятельности, Т.П. Анучина даёт ей не вполне академическое определение, в котором, однако подчёркиваются её важнейшие составляющие и выделяются аспекты, являющиеся залогом успеха; по мнению исследовательницы, проектная деятельность – это «создание атмосферы, стимулирующей появление новых идей и мнений», а также формирование специфической среды, имеющей множество измерений – эстетическое, интеллектуальное, коммуникативное и пр. [1, с. 65]. Эта характеристика близка к мнению Л.А. Нефедовой и Н.М. Уховой, однако данные исследователи постулируют это не как определение проектной деятельности, а как её цель: создание условий для самостоятельного приобретения знания и его практического применения, развитие навыков коммуникации, системного мышления и исследовательских умений [3].

Следует особо подчеркнуть коммуникативную составляющую проектной деятельности: в современном обществе навыки выстраивания отношений, ведения общения и поддержания сотрудничества, относящиеся к категории soft skills, являются основополагающими, и умение находить общий язык с членами команды, распределять обязанности, делегировать

полномочия, договариваться о взаимодействии, искать компромиссы – это важнейшие элементы, которые обеспечивают успех [5, с. 3; 1, с. 67–68; 2, с. 137]. Некоторые исследователи в этой связи отмечают важность сформированности у учеников нравственных качеств, без которых командная работа в коллективе будет если не невозможна, то серьёзно затруднена [4, с. 4].

Резюмируя, можно сказать, что ряд методистов и практиков определяют проектную деятельность через её цель, этапы или черты, уклоняясь от формулировки «академической» дефиниции.

Таким образом, анализ понятий «проект» и «проектная деятельность» с опорой на существующую научную литературу позволил прийти к следующим выводам. Проект в рамках учебного процесса – это практико-ориентированная совокупность действий, имеющая конкретную (порой – социально значимую) цель, отвечающая ряду критериев и принципов, выполняемая по определённому плану индивидуально или в составе группы, являющаяся важным образовательным средством для выработки «мягких» навыков, повышения мотивированности школьников и формирования их в качестве активно действующих субъектов познавательного процесса. Единые определения терминов «проект» и «проектная деятельность» в научном сообществе отсутствуют, при этом раскрытие сути понятия «проектная деятельность» затруднено; зачастую вместо академических дефиниций методисты и практики предпочитают давать синонимичный ряд, указывать перечень отдельных составляющих данных понятий или акцентировать цели.

Проекты творческой направленности являются лишь одним из существующих видов проектов. Проектная деятельность знакомит школьников с современными формами познавательной деятельности, готовит к вузовской системе обучения, развивает востребованные в современном мире качества, но в то же время выдвигает дополнительные условия ко всем участникам учебного процесса и ставит вопрос о критериях и способах оценивания достигнутых результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анучина Т. П. Проектная деятельность на первой образовательной ступени как фактор формирования творческой личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6 (15). С. 64–68.

2. Бледнова Е.В. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся начальной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 6. С. 28–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-uslovie-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly?ysclid=lwdsh1qc8d15649309 (дата обращения 30.03.2025 г.).

3. Богданова Р.А. Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 241–247.

4. Гайнетдин Д.М., Явгильдина З.М., Ефимова Л.П. Педагогический потенциал изобразительного искусства в развитии готовности подростков к проектной

деятельности // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7, № 3. С. 1–13. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/158PVN315.pdf (дата обращения 30.03.2025 г.).

5. Голуб Г. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В. Основы проектной деятельности школьника: метод. пособие по преподаванию курса (с использованием тетрадей на печатной основе) / под ред. проф. Е. Я. Когана. Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. 224 с.

6. Ефимова Л.П. Развитие готовности подростков к проектной деятельности средствами изобразительного искусства: автореф. дис. … канд. пед. наук (13.00.01). Казань, 2016. 22 с.

7. Канунникова Т.А. Метод проектов в преподавании изобразительного искусства // Наука и Школа. 2016. № 1. С. 181–187.

8. Лазарева Н.И. Педагогические возможности творческих проектов в процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности школьников // Вестник Костромского государственного университета. 2009. № 2. С. 296–299.

9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000 (дата обращения 30.03.2025 г.).

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Ю.Ю. Ведяшкина, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, доц. Е.В. Астапенко
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассмотрены авторские трактовки «система дополнительного образования». Цель статьи – охарактеризовать основные задачи, формы, методы работы, структуру и основные принципы организации дополнительного образования в детском саду. Новизна исследования заключается в анализе нормативно-правовой базы организации дополнительного образования и определении продуктивных подходов к его реализации в условиях детского сада.

Дошкольное образование играет ключевую роль в развитии личности ребенка, формировании его познавательных интересов и способностей. Система дополнительного образования в дошкольном учреждении — это важный инструмент, позволяющий расширить образовательный горизонт, углубить познавательные мотивы, развивать индивидуальные таланты и способности каждого ребенка. Успешная организация такой системы требует продуманного подхода и учета специфических особенностей дошкольников.

Разные страны и авторы предлагают разнообразные определения системы дополнительного образования, акцентируя внимание на специфике своих подходов и условий.

В.А. Березина определяет систему дополнительного образования в детском саду как «систему образовательных услуг, предоставляемых детям дополнительные возможности для развития и самореализации в различных

сферах деятельности» [8, с. 146–147]. Она подчеркивает, что эта система должна быть гибкой и адаптивной к индивидуальным потребностям и интересам детей.

С.А. Гаврилин рассматривает систему дополнительного образования как «многоуровневую и многофункциональную структуру, обеспечивающую удовлетворение образовательных потребностей различных категорий детей» [9, с. 22–24]. Он акцентирует внимание на том, что эта система должна учитывать возрастные, социальные и профессиональные особенности детей.

Творческий характер дополнительного образования отличает подход Е.Н. Угольниковой, которая в своих работах определяет сущность дополнительного образования как «систему, направленную на развитие творческих способностей и личностных качеств детей, а также на формирование у них интереса к различным видам деятельности» [10, с. 22–24]. Автор подчеркивает важность взаимодействия детского сада и учреждений дополнительного образования для достижения этих целей.

Отечественные исследователи опираются на идеи зарубежных педагогов, таких как John Dewey (США), Maria Montessori (Италия) и Jean Piaget (Швейцария). Они считают, что дополнительное образование в детских садах должно способствовать развитию логического мышления, самостоятельности и креативности у детей. Учёные-педагоги подчеркивают важность когнитивного развития в образовательном процессе, утверждая, что программы обучения должны учитывать индивидуальные особенности и интересы каждого ребенка, а также быть направлены на формирование личности и общества в целом [8, 9, 10].

Следует отметить, что представленные определения отражают различные подходы к пониманию системы дополнительного образования в детском саду, но все они подчеркивают ее важность для личностного и профессионального развития детей.

Также стоит упомянуть, что Президент России Владимир Владимирович Путин подписал изменения в закон «Об образовании в Российской Федерации», исключающие понятие «образовательная услуга» из законодательства. Вместо понятия «дополнительные образовательные услуги» теперь используется термин «дополнительные образовательные программы». Основная цель таких изменений – упростить нормативное регулирование сферы образования и сосредоточиться на качестве образовательного процесса, а не на формальной стороне предоставления услуг [1].

Дополнительные образовательные программы включают в себя разнообразные формы обучения, такие как кружки, секции, студии и прочие формы деятельности, которые могут быть предложены как в условиях дошкольного образовательного учреждения, так и вне его. Основное внимание сейчас уделяется качеству программ и их соответствию

Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), что, в свою очередь, должно способствовать более эффективному обучению и развитию детей [4].

Согласно ст.101 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ дополнительное образование, в том числе и в детском саду, может осуществляться как на платной, так и на бесплатной основе и реализация осуществляется только по желанию родителей (законных представителей) на договорной основе с ними [1].

ФГОС ДО формулирует следующие направления образования и развития детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. ФГОС ДО имеет значение и для дополнительного образования детей. Это означает, что по этим направлениям может и должно двигаться дополнительное образование и дополнять основное образование [4]

Перечисленные направления дополнительного образования должны стать приоритетными.

Учитывая интересы детей дошкольного возраста и запросы родителей (законных представителей) в дополнительных образовательных программах, дошкольные образовательные учреждения определяют следующие направления:

- игровая деятельность – развитие творческих способностей через игры, драматизацию и театрализацию;
- творческое развитие – занятия изобразительным искусством, музыкой, танцами, что способствует развитию креативности и художественного вкуса;
- физическое воспитание – программы, направленные на укрепление здоровья, развитие моторики и координации через физические упражнения и игры на свежем воздухе;
- познавательное развитие – изучение основ наук через увлекательные формы обучения, например, эксперименты, экскурсии и проектные занятия.
- социальное развитие – занятия по формированию навыков общения, сотрудничества и понимания социальных норм и ценностей;
- языковое развитие – программы по обучению иностранным языкам или развитию русского языка через чтение, устные и письменные занятия;
- экологическое воспитание – мероприятия, направленные на формирование бережного отношения к природе и окружающей среде.

Эти направления помогают учесть интересы и потребности детей, обеспечивая их всестороннее развитие и гармоничное воспитание.

Согласно п. 6 ст. 14 Закона РФ «Об образовании», дополнительные образовательные программы не могут реализовываться взамен или в рамках основной образовательной деятельности за счет времени, отведенного на

реализацию основных образовательных программ дошкольного образования (прогулки, дневного сна, основных занятий, игр) [1].

Согласно СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» количество и длительность занятий по основным и дополнительным образовательным программам не должно существенно превышать допустимый объем недельной нагрузки с учетом возраста детей [7].

Поскольку главной целью организации дополнительного образования в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) является создание условий для повышения его доступности, качества и эффективности, сохраняя лучшие традиции и накопленный опыт дополнительного образования по различным направлениям деятельности, то основные задачи реализации программ дополнительного образования могут быть сформулированы следующим образом:

- развитие личности: стимулирование творческих способностей, познавательной активности, самостоятельности и инициативности;
- расширение кругозора: ознакомление с различными видами искусств, науками, технологиями, культурой;
- формирование навыков: развитие коммуникативных, социальных и межличностных навыков, умения работать в команде;
- поддержка индивидуальных потребностей: учет интересов и способностей каждого ребенка, предоставление возможностей для развития его потенциала;
- интеграция с основным образовательным процессом: сочетание дополнительного образования с образовательными программами детского сада, создание единого образовательного пространства.

Для организации дополнительного образования в ДОУ необходимо решить ряд управленческих, организационных и методических вопросов.

В первую очередь требуется определить готовность руководителя ДОУ к оказанию платных образовательных программ; выявить спрос на дополнительные образовательные программы у родителей (законных представителей) воспитанников; составить авторские программы дополнительного образования в рамках запроса детей и родителей (законных представителей); решить проблему с недостатком ресурсного обеспечения: наличие помещений, оборудования, детской мебели, дидактического материала и игр, методической литературы, компьютерных технологий; подобрать квалифицированные кадры.

Анализ работ отечественных исследователей [8, 9, 10] позволили выявить основные принципы организации системы дополнительного образования: добровольность, доступность, увлеченность, игра и творчество, индивидуальный подход, компетентность педагогов дополнительного образования.

Таким образом реализация дополнительных образовательных программ должна соответствовать требованиям ФГОС ДО, что предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его интересов и потребностей, а также создание комфортной и безопасной образовательной среды, а также способствует интеграции дополнительного образования в общую систему дошкольного образования, что позволяет детям более полно развивать свои способности и таланты.

В контексте нормативно-правовых основ организации дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях определяются несколькими ключевыми документами, которые регулируют процессы, связанные с дополнительным образованием детей. Во-первых, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – этот закон устанавливает общие принципы и подходы к образованию в России, включая положения по дополнительному образованию детей [1]. Во-вторых, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.12.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – данный документ определяет основные требования к образовательным программам, в том числе к дополнительным образовательным направлениям, которые могут быть реализованы в детских садах [4]. В-третьих, деятельность дошкольного учреждения регулируется Уставом, в котором должны быть указаны цели и задачи учреждения, а также перечень осуществляемых видов деятельности, в том числе и дополнительное образование. Важно также иметь Лицензию от Министерства образования региона на осуществление дополнительного образования детей и взрослых. Необходимо отметить учебные планы и рабочие программы дошкольной организации, в которых отражены перечень занятий с указанием их целей и задач.

Следующий документ, позволяющий осуществлять образовательную деятельность Санитарно-эпидемиологическое заключение от Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (далее - Роспотребнадзор) о пригодности помещения дошкольного учреждения для осуществления дополнительного образования.

Санитарно-эпидемиологические правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» [6].

Санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» [5].

Немаловажным документом является «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года» – в этом документе изложены направления и задачи по совершенствованию системы дополнительного образования, включая дошкольное образование [2].

Таким образом, важность проблемы дополнительного образования отражены во многих нормативно-правовых документах

Следует отметить и про структуру системы дополнительного образования в детском саду включает в себя: выбор направлений, совместная работа с родителями, график занятий (согласно СанПиНу занятия, проводятся во второй половине дня), периодическое обновление дополнительных образовательных программ, оценка эффективности.

Ключевые аспекты успешной реализации: высококвалифицированные педагоги дополнительного образования, современные методики, создание комфортной атмосферы, индивидуальные и групповые формы работы.

Таким образом, дополнительное образование в дошкольном образовательном учреждении – это не просто набор кружков и студий, а важная составляющая всестороннего развития ребенка, социализации и интересов детей вне рамок основной образовательной программы. Продуманная и гибкая система, учитывающая индивидуальные потребности и интересы каждого ребенка, позволит раскрыть его потенциал и подготовить к успешной школьной жизни, позволяя развивать его креативные, интеллектуальные и социальные навыки. А нормативно-правовые основы способствуют формированию структурированной и качественной системы дополнительного образования в дошкольных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.. вступ. в силу с 01.09.2023). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m7olqliz9y978081666 (дата обращения: 15.02.2025).

2. Распоряжения Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р (ред. от 15.05.2023) «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. URL: https://docs.cntd.ru/document/350163313 (дата обращения: 12.02.2025).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405245425/?ysclid=m7oliv3get374771943 (дата обращения: 11.02.2025).

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.12.2013 N 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/?ysclid=m7oli25qn5452960857 (дата обращения: 13.02.2025).

5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 декабря 2022 г. N 24 «О внесении изменений в санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/406508041/?ysclid=m7olv1csyy530220562 (дата обращения: 13.02.2025).

6. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/75093644/?ysclid=m7om0fipv3178446 (дата обращения: 13.02.2025).

7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 22 июля 2010 г. № 91 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12078427/?ysclid=m7om4gj0r3242682988 (дата обращения: 12.02.2025).

8. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие. М.: Диалог культур, 2017. 512 с.

9. Гаврилин С.А. Теоретико-методологические основы политики государства в сфере дополнительного образования в России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 11. С. 22–24.

10. Угольникова Е.Н. Развитие творческого потенциала детей в сфере дополнительного образования // Молодой ученый. 2019. № 22 (102). С. Т.3. 22–24. URL: https://moluch.ru/archive/102/23556/ (дата обращения: 22.02.2025).

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ШКОЛЕ

Г.К. Гилёва, I курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье охарактеризованы дефиниции «образовательная среда» и «инклюзивная образовательная среда». Выделены признаки и компоненты инклюзивной образовательной среды. Описаны принципы создания инклюзивной образовательной среды.

На современном этапе государственная стратегия образования ориентирует на обеспечение доступности обучения для всех категорий детей. В педагогической теории и практики приоритетной является проблема организации инклюзивного образования. За последние два десятилетия как в России, так и во всем мире, наблюдается тенденция увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Федеральной службы государственной статистики, по состоянию на 1 января 2024 года в России насчитывается около 11 млн людей с инвалидностью, 722 тыс.-дети. Инклюзивное образование основывается на философии свободного выбора, это не просто форма, а новую концепция образования. Основой практики инклюзивного образования и воспитания является признание индивидуальности каждого ребенка, что подразумевает необходимость организации учебного процесса с учетом индивидуальных потребностей каждого человека. Данный подход связан с включением детей с особыми образовательными потребностями в обычные

общеобразовательные школы. Для выполнения задачи, получения эффективного и качественного образование всеми детьми с учетом специальных образовательных потребностей и особенностей в развитии, необходимо создать комфортную образовательную среду в учебных заведениях, где учебный процесс будет проходить в наиболее благоприятных условиях, для всех учащихся. Ключевыми аспектами инклюзивной образовательной среды являются равные права и возможности всех учащихся образовательного процесса, доступность, гуманистический и индивидуальный подход к обучению.

Прежде всего необходимо соотнести дефиниции «образовательная среда» и «инклюзивное образовательная среда». Дефиниция «инклюзивная среда» является интегративным понятием, включающим такие категории как «образовательная среда» и «инклюзия».

Дефиниция «образовательная среда»

Понятие «образовательная среда» является предметом внимания педагогов и психологов. Например, И.А. Баева подчеркивает, что образовательная среда является взаимосвязью между образованием и социальной сферой жизни, а также между средой и факторами образования [1, с. 29]. В.А. Ясвин отмечает, что термин «образовательная среда» является обобщающим понятием для других связанных терминов, например, (таких как «школьная среда» и др.). [13, с. 11–15].

В.И. Слободчиков подчеркивает, что образовательная среда – это «динамичный процесс», формирующийся в результате совместной деятельности всех участников образовательного процесса. По мнению В.И. Слободчикова, основная цель образовательной среды заключается в том, чтобы интегрироваться в механизмы развития ребенка [8].

В работе И.С. Якиманской понятие «образовательная среда» определяется как специально организованное пространство для освоения различными видами и формами человеческой деятельности, в котором учащиеся осваивают научные знания. Это способствует приобретению научных знаний и опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему» [12, с. 39–45].

В.В. Рубцов классифицирует «среду» как коммуникативно-ориентированную модель. Акцентирует внимание на том, что среда является способом сотрудничества (коммуникативного взаимодействия). По мнению Рубцова, среда формирует уникальные виды общности как между учениками и педагогами, так и между самими обучающимися [7]

В.И. Панов характеризует «образовательную среду», как совокупность педагогических и психологических влияний, способствующих развитию интересов, существующих и потенциальных интересов, а также способностей обучающихся [6].

Изученные определения понятия «образовательная среда» основываются на формировании условий, которые способствуют не только развитию у учащихся навыков и умений учиться, но и социализации.

Дефиниция «Инклюзивная образовательная среда»

Дефиниция «инклюзивная образовательная среда», является видом образовательной среды, в основе которой предусматривается решение вопросов образования детей с ОВЗ не только путем адаптации образовательного пространства к индивидуальным потребностям каждого ребенка, прежде всего, через создание условий для саморазвития всех участников образовательного процесса. В такой среде происходит трансформирование образовательного процесса: она становится более гибкой, внедряются современные методы и технологии обучения, которые способствуют не только лучшему усвоению учебного материала и формированию новых навыков, но и раскрытию потенциала каждого ребенка.

Инклюзивная образовательная среда-это совокупность интегративных процессов, составляющих целостное инклюзивное образовательное пространство и обеспечивающих внутреннюю согласованность всей системы. Данные процессы включают пять ключевых участников учебно-воспитательного процесса: дети с особенностями в развитии, родители учеников, преподаватели, нормотипичные дети, и координаторы инклюзии.

Отечественные исследователи еще в первый половине XX века (П.П. Блонский, Л.С. Выготский) изучали различные аспекты проблем организации инклюзивной образовательной среды [4].

Инклюзивная образовательная среда - это концепция, основанная на принципах решении проблем образования лиц с ОВЗ, где ключевым моментом которой является равенство, уважение к разнообразию и среде. Все учащиеся, независимо от своих особенностей и способностей, получают возможность в полноценном обучении и развития. Определение инклюзивной образовательной среды является ключевым этапом создания и управления развитием такой среды [9].

В Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации понятие «инклюзивное образование» определяется как предоставление равного доступа к образовательным услугам для всех учащихся с учетом различных особых образовательных потребностей, а также индивидуальных способностей в развитии [11].

Представлены такие механизмы, как инклюзивное образование и необходимость создания специальных образовательных условий. Формирование инклюзивной образовательной среды включает в себя оба этих механизма. Инклюзивное образование «непросто» входит в систему общего образования российских школ, преподавателям необходимо не только изучать и осваивать новые методы и технологии преподавания, а

также необходимо адаптировать учебные программы для успешного обучения детей с особенностями в развитии совместно с нормотипичными детьми в условиях инклюзии.

Принципы организации инклюзивной образовательной среды

Организация обучения детей с особенностями в развитии строится на основе принципах инклюзивного образования, основанных на поддержке, равноправии, взаимопомощи и дружбе. Детям с ОВЗ важно осознавать, что они могут общаться на равных со здоровыми, также понять, какие качества необходимы для взаимодействия с другими детьми, и преодолеть желание самоизоляции, быть уверенными в собственном физическом потенциале. Инклюзивное образование направлено на восприятие ребенка таким, какой он есть, и адаптировать под него систему образования.

Создание инклюзивной образовательной среды основывается на ключевых принципах. Принцип доступности предполагает создание условий, которые позволяют детям с особенностями в развитии полноценно участвовать в образовательном процессе. Данный принцип включает в себя адаптацию учебной среды, методик и разнообразных материалов для успешного обучения.

Принцип сотрудничества также является ключевым в создании инклюзивной среды, включающий в себя активное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающиеся, преподаватели, семьи и специалисты). Главной целью является совместная работы над формированием благоприятной и поддерживающей атмосферы для обучения и развития каждого ребенка. Принцип непрерывности – систематическое и последовательное сопровождение обучающихся на всех этапах обучения, а также предоставление им необходимой помощи и поддержки на протяжении всего времени обучения.

В инклюзивном образовании дети с особенностями в развитии обучаются не в специализированных учреждениях, а в обычных общеобразовательных заведениях. В основе инклюзивного образования лежит идеология, исключающая любые формы дискриминации, которая обеспечивает равные отношение ко всем детям. Создаются специальные условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности. В настоящее время инклюзия активно вводится в различные образовательные учреждения. Однако тот факт, что нормотипичные дети не всегда готовы принимать детей с особенностями в развитии как равного, создается ряд проблем и трудностей. Зачастую одной из причин неприятия детей с инвалидностью становится агрессивное поведение со стороны одноклассников, их родителей, а иногда и самих преподавателей.

Инклюзия должна стать направлением изменений в системе современного образования. В связи с этим необходимо разработать образовательную среду каждого учебного учреждения, основываясь на принципах инклюзии и вовлечения всех образовательных организаций.

Современная школа обеспечивает социальную и правовую защиту личности всех обучающихся способствуя её активному развитию.

Важным аспектов в формировании и управлении инклюзивной образовательной среды является развитие инклюзивной педагогики и различных образовательных методик обучения. Для реализации этой задачи необходимо разработать действенные подходы, стратегии и методики по взаимодействию учителей и других специалистов с различными группами обучающихся [5]. Процесс создания инклюзивной образовательной среды включает в себя реформирование образовательного процесса, внедрение разнообразных и адаптивных методов обучения, создание благоприятной психологической атмосферы, а также реорганизацию учебного пространства в соответствии с потребностями всех обучающихся и обеспечение их активного участия в учебной деятельности.

Заключение

В заключении можно отметить, что дефиниция «инклюзивная образовательная среда» является интегративным понятием, включающим такие категории как «образовательная среда» и «инклюзия». Образовательная среда является взаимосвязью между образованием и социальной сферой жизни. Для создании инклюзивной образовательной среды необходимы оптимальные условия, комплексный подход, включающий в себя индивидуализацию образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. 271 с.

2. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. 2009. № 12 (6). С. 132–140.

3. Belkova V, Zólyomiova P., Petrík S. Inclusive Education in Practice: Teachers' Opinions and Needs // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14. № 9. P. 1286-1298. https://doi.org/10.17516/1997-1370-0819 EDN: OZLXPQ

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. Л.М.Штутиной, Л.М.Маловой. М., 1999. 533 с.

5. Маркович Д.Ж. Общая социология: учебник для вузов: пер. с сербского. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1998. 432 с.

6. Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / 4-ая Российская конференция по экологической психологии / Психологический институт РАО. М.: УМК «Психология», 2005. 334 с.

7. Рубцов В.В., Ивонина Т.Г. Проектирование развивающей среды школы. М.: МГППУ, 2002. 272 с.

8. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.

9. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998. С. 194.

10. Смирнова Л.В. Актуальные проблемы специального образования: анализ ошибок и пути преобразований // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. № 4 (32). С. 5–18.

11. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации».
12. Хитрюк В.В., Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. 2014. № 5. С. 31–39.
13. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1995. № 3. с. 39–45.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ)

А.В. Громов, I курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе, характеризующемся высокой степенью цифровизации и глобализацией, социальные сети играют важнейшую роль в формировании взглядов, ценностей и убеждений молодёжи. Они стали не только средством общения и развлечения, но и мощным инструментом воспитания, просвещения и социализации. В этом контексте особую значимость приобретает вопрос о возможностях использования социальных сетей в патриотическом воспитании молодого поколения [5].

Патриотическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у гражданина чувства любви к Родине, ответственности за её будущее, уважения к её истории и традициям. Данный аспект воспитания особенно актуален в условиях нарастающих вызовов современного мира, таких как информационные войны, кризис национальной идентичности и ослабление традиционных институтов социализации. В этих условиях социальные сети становятся одним из ключевых каналов передачи патриотических ценностей, особенно среди молодёжи, для которой интернет является основным источником информации [2].

Одним из ярких примеров успешного использования социальных сетей в патриотическом воспитании является движение детей и молодежи «Движение Первых», созданное в 2022 году с целью объединения молодёжи на основе патриотических, гражданских и нравственных ценностей. Оно активно использует социальные сети для популяризации патриотических идей, организации различных мероприятий и привлечения молодёжи к общественно значимой деятельности. Данная инициатива демонстрирует, как цифровые платформы могут способствовать формированию у молодого поколения чувства сопричастности к судьбе страны и осознания своей ответственности за её будущее.

Целью данного исследования является анализ эффективности социальной сети (Telegram) в патриотическом воспитании молодёжи на

примере деятельности Движения Первых. В рамках исследования будут рассмотрены ключевые механизмы воздействия, основные формы взаимодействия с аудиторией, а также выявлены количественные и качественные показатели такого влияния.

Важное значение в исследовании имеет анализ вовлечённости пользователей социальных сетей в патриотические инициативы. Для этого будут рассмотрены количественные и качественные показатели вовлечённости (число подписчиков, лайков, комментариев, репостов), а также способы формирования устойчивых патриотических сообществ в цифровом пространстве.

Социальные сети предоставляют широкие возможности для патриотического воспитания молодёжи, включая распространение образовательного контента, создание сообществ по интересам и вовлечение в социально значимую деятельность. Главным преимуществом социальных сетей является их интерактивность, что позволяет молодёжи не только получать информацию, но и активно взаимодействовать с ней, участвуя в дискуссиях, мероприятиях и волонтёрских инициативах.

Формы и методы патриотического воспитания в социальных сетях:

1. Образовательные проекты – публикация исторических материалов, документальных фильмов, лекций и подкастов, направленных на повышение уровня знаний о культурном и историческом наследии страны.

2. Кампании и флешмобы – проведение цифровых акций, призванных формировать патриотическое сознание (например, акции ко Дню Победы, волонтёрские инициативы и др.).

3. Интерактивные мероприятия – онлайн-дискуссии, вебинары и конференции с участием экспертов, ветеранов и общественных деятелей.

4. Геймификация – использование игровых элементов (тесты, квесты, конкурсы), способствующих вовлечению молодёжи в изучение истории и культуры.

5. Инфлюенс-маркетинг – привлечение популярных блогеров и лидеров мнений для продвижения патриотических ценностей среди молодёжной аудитории.

Официальный Telegram-канал «Движение Первых» регулярно публикует материалы, связанные с патриотическим воспитанием, культурными мероприятиями и образовательными проектами. По состоянию на март 2025 года (204 392 подписчика), канал имеет значительное количество подписчиков, что свидетельствует о высоком интересе молодёжи к предлагаемому контенту [3].

Во ВКонтакте «Движение Первых» [4] также представлено официальным сообществом, но уже с более высоким количеством подписчиков (1 192 552 подписчика), где размещаются новости, мероприятия и образовательные материалы.

На основе данных сервиса Tgstat.ru (рис. 1) можно сделать выводы о высокой эффективности социальных сетей Движения Первых как инструмента патриотического воспитания молодёжи.

Средний охват одной публикации составляет 30 979 просмотров, что соответствует 15,2% ERR (engagement rate reach) — высокому уровню вовлечённости. 75 015 репостов демонстрируют, что аудитория активно делится материалами, что способствует более активному распространению патриотического контента. За последний месяц прирост подписчиков составил +9 103, за неделю – +1 103, что говорит о стабильном росте интереса к публикуемому контенту. Суточный прирост подписчиков (+316 человек) указывает на постоянное привлечение новых пользователей, что подтверждает актуальность и востребованность материалов. Индекс цитируемости – 1 980, что отражает уровень влияния канала в Telegram-среде. За всё время опубликовано 18 311 постов, из которых 12 публикаций было размещено за последние сутки, 169 – за неделю, 496 – за месяц. Данные подтверждают регулярность контентного наполнения, что является ключевым фактором поддержания интереса аудитории.



Рис. Сводная статистика Telegram-канала «Движение Первых»

Telegram-канал «Движения Первых» демонстрирует высокую эффективность в патриотическом воспитании молодёжи, обеспечивая широкий охват, активное взаимодействие аудитории и стабильный рост подписчиков. Количественные показатели подтверждают востребованность контента, а высокий уровень цитируемости и репостов говорит о значительном влиянии на информационное поле.

На основе предоставленного графика вовлечённости (ER%) (рис.2) можно провести анализ динамики взаимодействия аудитории с контентом Telegram-канала «Движение Первых».



Рис. 2. График вовлеченности по взаимодействиям в Telegram-канале «Движение Первых»

ER% (Engagement Rate) – это ключевой показатель, отражающий процент пользователей, совершивших активные действия (репосты, комментарии, реакции) относительно количества просмотров публикаций.

1. Первоначальный пик вовлечённости

– В начале 2023 года наблюдается резкий всплеск ER%, достигающий 23%. Это связано с запуском крупных информационных кампаний, вовлекающих аудиторию и с активным ростом популярности канала в тот период.

– Такой уровень вовлечённости указывает на значительный интерес аудитории, что свидетельствует о релевантности контента и эффективных стратегиях взаимодействия.

2. Стабилизация показателя

– После резкого скачка вовлечённость стабилизировалась на уровне 1-2%, что является средним значением для Telegram-каналов подобной направленности.

– Данный показатель свидетельствует о сохранении базы активных подписчиков, регулярно взаимодействующих с контентом, несмотря на отсутствие резких всплесков активности.

3. Локальные всплески

– В середине 2024 года наблюдается незначительный рост ER%, что связано с проведением определённых патриотических акций.

– Это подтверждает эффективность разовых контентных инициатив, способных кратковременно повысить вовлечённость аудитории.

В рамках исследования был проведён опрос среди подписчиков Telegram-канала «Движение Первых» (рис.3). Выборка составила 1000 случайных респондентов, из которых 78% респондентов осознали значимость патриотических ценностей, 64% стали более активно участвовать в общественной деятельности, а 53% почувствовали сопричастность к судьбе страны.

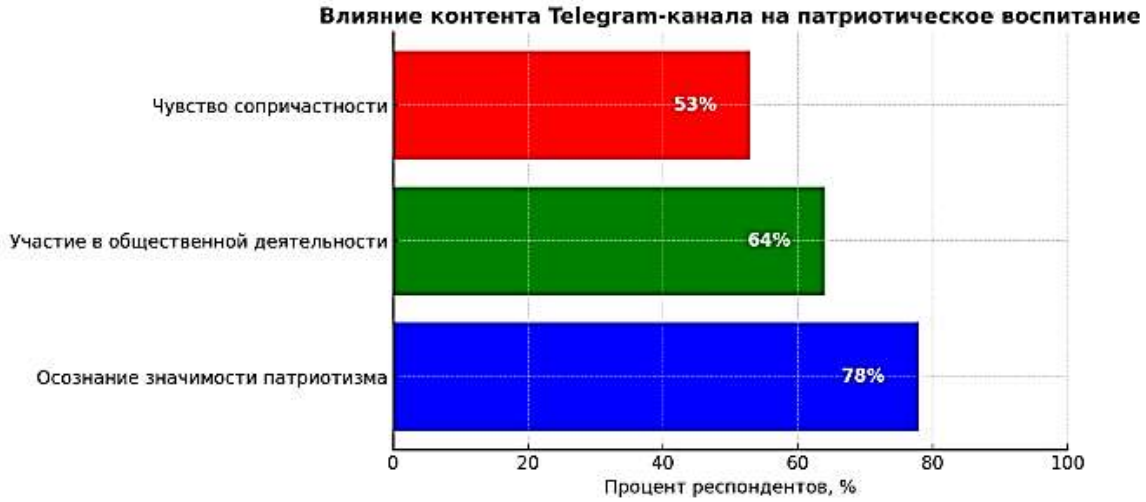


Рис. 3. Влияние патриотического контента на аудиторию Telegram-канала «Движение Первых»

Полученные данные о вовлечённости подтверждают эффективность Telegram-канала как инструмента патриотического воспитания молодёжи. Несмотря на снижение ER% (вовлеченность по взаимодействиям) после первоначального роста, его стабильный уровень указывает на сформированное ядро активных подписчиков, взаимодействующих с контентом. Локальные всплески вовлечённости подтверждают успешность отдельных контентных стратегий, что свидетельствует о высоком потенциале цифровых платформ в формировании патриотического самосознания молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданское патриотическое воспитание молодежи / под ред. Л.Г. Татарниковой. М.: Юрайт, 2022. 256 с.

2. Использование социальных сетей для патриотического воспитания студенческой молодежи / Е. А. Петрова // Молодой ученый. 2022. № 15. С. 123–126

3. Официальная группа «Движение Первых» в социальной сети «ВКонтакте». [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/mypervie (дата обращения: 02.03.2025).

4. Официальный Telegram-канал «Движение Первых». [Электронный ресурс]. URL: https://t.me/mypervie/.(дата обращения: 02.03.2025).

5. Патриотическое воспитание молодежи в условиях глобализации / под ред. С. И. Иванова. М.: Просвещение, 2021. 320 с.

6. Патриотическое воспитание российской молодежи // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2023. № 4. С. 45–60.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

К.А. Павлова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01. Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
ГБОУ ДПО ТОИУУ

В статье показана роль цифровизации современного дополнительного профессионального образования на примере ЦНППМ ГБОУ ДПО ТОИУУ. Обобщены результаты деятельности по модернизации региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников Тверской области.

Мир стремительно меняется, и в новых реалиях ключевыми преимуществами становятся скорость и готовность к внедрению инноваций, оперативная трансформация процессов и переход на новые технологические уровни. Проблема развития системы непрерывного педагогического образования остается актуальной уже на протяжении многих лет. Ей посвящено множество исследований – от фундаментальных до эмпирических. Однако, несмотря на значительный прогресс, ряд вопросов как теоретического, так и практического плана всё ещё требуют решения. Модели непрерывного педагогического образования различаются в зависимости от регионов и продолжают совершенствоваться [1, 2, 9, 11]. На современном этапе развития системы образования Тверской области наблюдается острая нехватка педагогических кадров во всех звеньях образовательного процесса: начиная с общего образования (школы), продолжая средним профессиональным образованием (колледжи, техникумы) и заканчивая системой дополнительного образования (курсы повышения квалификации, кружки, секции). Этот дефицит кадров создаёт значительные трудности для обеспечения качественного обучения и воспитания подрастающего поколения, и является, в числе прочего, следствием недостаточного активного внедрения инновационных методик и технологий в образовательный процесс. Сегодня цифровизация – ключевой резерв для повышения вовлеченности педагогических работников в процесс активного повышения квалификации. Для того, чтобы использовать его по максимуму, необходимо не только использовать инструменты на базе передовых технологий, но и фундаментальных изменений подходов к управлению процессами научно-методического сопровождения повышения профессионального мастерства педагогических работников.

Понимая высокую степень конкуренции за слушателей на рынке дополнительного профессионального образования, ТОИУУ идет на опережение, предлагая новации в системе дополнительного образования, недоступные конкурентам. Необходимость в совершенствовании дополнительного профессионального образования в контексте быстро меняющихся условий рынка труда и требований к квалификации специалистов предопределила внедрение цифровых продуктов в систему дополнительного профессионального образования Тверской области, что стало ключевым шагом для обеспечения актуальности образовательных программ и повышения их доступности и востребованности в регионе.

В данной статье нами предпринята попытка обобщить результаты деятельности по цифровой модернизации региональной системы непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Тверской области. Для формирования системы устойчивого развития процесса непрерывного педагогического образования региона необходимыми задачами стали выявление существующих проблем, сдерживающих профессиональное развитие педагогов и их успешное преодоление в настоящем и будущем.

В данной работе автор исходил из методологических, содержательных и организационных основ формирования единого пространства непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров, данных в Концепции Единой федеральной системы (ЕФС) [7], которая была разработана во исполнение Указа Президента Российской Федерации В. В. Путина от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

На территории Тверского региона функционирует ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей (далее – ТОИУУ), деятельность которого ориентирована на развитие компетенций руководителей и педагогических работников в профессиональной деятельности.

Разработка и внедрение управленческих инструментов и содержательно-методического контента развития разветвленной инфраструктуры ЕФС на региональном уровне предполагает особую роль Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров сферы образования (ЦНППМ), действующего на базе ТОИУУ с 2021 года.

ЦНППМ выступает координатором региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. В рамках этой деятельности проводится диагностика профессиональных компетенций, разрабатываются и сопровождаются индивидуальные образовательные маршруты непрерывного профессионального развития педагогов. Одно из направлений деятельности ЦНППМ – организация процесса выявления профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров в ходе проведения курсов повышения квалификации, образовательных событий и пр.

При становлении регионального ЦНППМ как ключевого субъекта региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (РС НМС) можно было выделить ряд проблем, касающихся цифровизации дополнительного профессионального образования в рамках диагностики эффективности региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников:

- несформированность региональной цифровой экосистемы дополнительного профессионального педагогического образования;

- недостаточное использование потенциала части субъектов РС НМС;

- отсутствие подробной и четкой цифровой регламентации в создании индивидуальных образовательных маршрутов (неперсонифицированность).

Данные проблемы, безусловно, сказывались на развитии системы непрерывного педагогического образования региона. Острота и неотложность решения заявленных проблем, а также необходимость расширения географии доступа к образовательным ресурсам, увеличения степени вовлеченности педагогических работников стала драйвером изменений для региональной управленческой модели научно-методического сопровождения педагогических работников в Тверской области.

Так как основополагающими принципами системы ТОИУУ, а значит, и ЦНППМ, являются непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной деятельности специалиста, была создана, апробирована и успешно функционирует региональная модель цифрового обеспечения научно-методического сопровождения процесса непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Тверской области, включающая в себя системное обновление образовательных продуктов, организационных форм и методов обучения, организации создания индивидуальных образовательных маршрутов, оценивание их результатов в цифровой образовательной среде, распространение передового опыта в области онлайн-обучения.

На сегодняшний день в ЦНППМ выстроена и утверждена концепция диагностики профессиональных дефицитов с опорой на инструментарий, разработанный как специалистами ТОИУУ, так и ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», в частности сервисы самодиагностики «Цифровой системы ДПО». Разрабатываются и активно реализуются индивидуальные образовательные маршруты педагогов посредством «Цифрового кабинета методиста» (ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»). Данная разработка позволила вывести степень персонификации научно-методического сопровождения педагогов на новый уровень. Она способствует повышению ответственности учителя, так как требует меньшего количества прямых указаний от наставника. Одновременно она направляет педагога на самостоятельный контроль отдельных аспектов своего обучения (таких как скорость, темп, достигнутые результаты и уровень сложности) при выполнении заданий индивидуального образовательного маршрута.

Подобная интеграция с Академией Минпросвещения России привела к повышению эффективности процессов диагностики профессиональных компетенций педагогов. Данное сотрудничество позволило оптимизировать

и цифровизировать систему дополнительного профессионального образования Тверской области посредством консолидации ресурсов регионального и федерального уровней, позиционируя ЦНППМ как «цифрового лидера» Верхневолжья. Поэтому данное сотрудничество можно объективно считать одним из прогрессивных инструментов управления качеством образования региона.

Именно цифровизация управленческой модели обучения способствовала интеграции новых методов и форматов, таких как вебинары, онлайн-курсы, интерактивные модули курсов повышения квалификации, которые сделали процесс обучения более разнообразным и эффективным.

Так, согласно Приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 13 декабря 2024 г. № 885 [10], 10% педагогических работников к 2030 году должны пройти дополнительное профессиональное образование на базе ведущих образовательных организаций высшего образования и научных организаций (т.е. не менее 445 педагогических работников на территории Тверской области). Показателем результативности внедрения цифровой управленческой модели стало проведение в 2024 году курсов повышения квалификации на базе ведущих вузов, которые успешно завершили 2175 человек, что составляет 75% от общего числа зачисленных. Важную роль сыграло также тьюторское сопровождение 25% педагогов, не прошедших итоговую аттестацию. Это позволило ЦНППМ организовать качественное посткурсовое сопровождение всех участников программы.

Количество педагогических работников Тверской области, прошедших повышение квалификации / профессиональную переподготовку за 2024 год составляет 9731 чел (49,21% от общего количества педагогических работников Тверской области).

Также важно отметить, что на базе ЦНППМ процедурой диагностики профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров в 2024 году было охвачено 3137 педагогических работника (15,86% от общей численности). Для всех, прошедших процедуру диагностики педагогов были разработаны индивидуальные образовательные маршруты для восполнения профессиональных дефицитов.

Эффективно осуществляется адресная поддержка педагогических работников в возрасте до 35 лет со стажем работы не более 3-х лет. В 2024 году методическое сопровождение в различных формах получили 100% молодых педагогов. Кроме того, в указанный период 988 педагогов приняли участие в региональных конкурсах (региональных этапах Всероссийских конкурсов) профессионального мастерства. 15 из них принимали участие в федеральных этапах Всероссийских конкурсов.

Также возможности цифровизации позволили вывести на более значимый уровень проведение образовательных событий. В 2024 году 19776

педагогов приняли участие в 158 мероприятиях (региональные конгрессно-выставочные, научно-практические и просветительские мероприятия, форумы, семинары, конференции и т.д.)

В течение 2024 года регулярно проводилось тестирование директоров образовательных организаций по различным направлениям деятельности. Так, в рамках курсов повышения квалификации в тестировании приняли участие - 467 чел., в том числе успешно прошли – 365 чел. На основе результатов проведенных опросов проанализированы степень сформированности у руководителей образовательных организаций умений, заявленных в профессиональном стандарте: готовность осуществлять электронное обучение, расширять диапазон включаемых в педагогическую практику цифровые технологии; отношение респондентов к цифровизации образования и самопозиционирование их в этом процессе. Итогом стал двухдневный семинар для директоров школ Тверской области, в котором приняли участие 161 чел. В рамках данных мероприятий обсуждались, в том числе, проблемы цифровизации непрерывного педагогического образования, участникам были предложены рекомендации по их преодолению факторов, препятствующих обсуждаемым процессам. В результате совместной работы участниками семинара были выделены наиболее важные проекты, совместная работа над которыми позволит создать региональный цифровой навигатор профессионального роста педагогических работников и платформу для диагностики и развития управленческих компетенций руководителей образовательных организаций.

Показателем эффективности проведенных мероприятий могут служить данные по итогам участия в самодиагностике «Школа Минпросвещения» в 2024 году. Участие приняли 100 % школ региона. Корреляция данных иллюстрирует достигнутые системные эффекты: в июле 2024 года высокий уровень соответствия статусу «Школа Минпросвещения» показали 92 школы, в ноябре – 136 школ.

Все вышеперечисленные данные демонстрируют эффективность интеграции цифровой региональной управленческой модели дополнительного профессионального образования Тверской области и свидетельствуют об увеличении вовлеченности педагогических работников в систему непрерывного повышения профессионального мастерства, формируя «образовательный портрет» региона (см.табл. 1).

Таким образом, выявленная на первом этапе создания региональной системы непрерывного педагогического образования в рамках ЕФС проблема недостаточного использования потенциала части субъектов РС НМС Тверской области была преодолена посредством ряда успешных управленческих решений в рамках цифровой координации их деятельности и взаимодействия на уровне региона.

Таблица 1

«Образовательный портрет» Тверской области

Целевая аудитория	Общее образование	Профессиональное образование	Профессиональное развитие и карьерный рост
образовательных организаций – всего 1066 пед. работников – 19444 управленческих кадров - 2089	Система психолого-педагогических классов (в 2024/2025 уч. Г. 8-9 кл. - 3, 10-11 кл. – 58, итого 61 (714 обучающихся)	Тверской государственный университет (ТвГУ).	Министерство образования Тверской области. ТОИУУ. ЦНППМ: *Цифровая академия ДПО,* *Цифровой кабинет методиста,* *Опросникум,* *Сферум, возможности социальных сетей и мессенджеров.* Другие субъекты РС НМС.

На сегодняшний день ЦНППМ предлагает различные программы, курсы и семинары, которые направлены на развитие профессиональных компетенций учителей, воспитателей и других специалистов образовательной сферы. Обучение включает вопросы современных образовательных технологий, методов оценки знаний, управления классом и многие другие аспекты, способствующие эффективному обучению. Кроме того, ЦНППМ акцентирует внимание на внедрение индивидуального подхода в обучении и возможности обмена опытом между педагогами разных уровней и направлений, что способствует созданию сообщества профессионалов, готовых к постоянному развитию и самосовершенствованию.

Ресурсом ЦНППМ стало именно электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, которые активно применяются в рамках реализации дополнительных профессиональных программ, в частности

ЦННПМ регулярно проводит информирование педагогического сообщества по актуальным вопросам образования. Функционирует официальный сайт Института https://iroto.ru/, официальная страница ВКонтакте(https://vk.com/toiuu) и Телеграм-канал (https://t.me/dpotoiuu), канал Сферум «Образование. Тверская область»», группа «ЕГЭ в Тверской области» в социальных сетях.

Популярным ресурсом среди педагогических работников стал онлайн-проект «Методическая неделя», который предоставляет уникальные возможности для профессионального развития и обмена опытом. Этот проект объединяет учителей, методистов и специалистов в области образования для обсуждения актуальных вопросов педагогики, внедрения инновационных технологий в учебный процесс и обмена методическими

рекомендациями. В рамках «Методической недели» проводятся вебинары по вопросам обучения и воспитания, качества образования, где участники могут делиться своими наработками, получают советы от экспертов и принимают участие в интерактивных дискуссиях. В рамках «Методической недели» проходят следующие мероприятия: методический понедельник «Актуальные вопросы дошкольного воспитания», где лекторами выступают эксперты в области дошкольного воспитания; методический вторник «Качество образования», где спикерами становятся эксперты по предметам ГИА; методическая пятница «Час директора» позволяет слушателям выстроить общение с ведущими специалистами Министерства образования Тверской области, ТОИУУ, ЦОКО и др. Особого внимания заслуживает тот факт, что к данным проектам привлекаются федеральные спикеры.

Благодаря проекту «Методическая неделя» педагоги имеют возможность изучать новые методики преподавания, осваивать современные образовательные технологии и получать ценные знания, которые помогут им в их профессиональной деятельности. Кроме того, проект способствует формированию сообщества единомышленников, где каждый может получить поддержку и вдохновение для дальнейшего развития. Участие в «Методической неделе» позволяет педагогам не только повысить свою квалификацию, но и наладить полезные контакты, которые будут способствовать их дальнейшей карьере и развитию образовательной среды в целом

Команда ЦННПМ проводит консультации по ключевым вопросам функционирования единого федерального портала дополнительного профессионального педагогического образования в части, касающейся компетенций педагогических и управленческих кадров региона, в частности, по вопросам внедрения и реализации целевой модели «Наставничество» в образовательных организациях, по способам и формам работы по устранению профессиональных дефицитов, выявленных в результате оценочных процедур.

Постоянно актуализируется информация о новейших эффективных педагогических практиках, методик обучения и воспитания, инструментов управления образовательными организациями.

Успешно функционирует региональная методическая служба Тверской области, где ЦНППМ ТОИУУ выступает в роли координатора. На 2025 год запланировано создание региональных профессиональных сообществ по предметам русский язык, математика, физика, биология, химия. Планируется создание экосистемы региональной методической службы, которая будет представлена в качестве кластеров: от каждого муниципального образования 1 «сильный» педагог, 1 руководитель муниципального методического объединения по предмету, 1 муниципальный координатор по предмету. Данное управленческое решение позволит эффективно проводить работу по выявлению профессиональных

дефицитов педагогических работников, совершенствованию их предметных и метапредметных компетенций, вовлечению педагогов в экспертную деятельность. Кроме того, подобная организация взаимодействия, взаимопомощи и взаимообучения позволить сформировать обновленный состав методического актива для поддержки молодых педагогов (реализация программ наставничества педагогических работников), оказывать методическую помощь школам с низкими результатами обучения и сопровождать педагогических работников по вопросам профессионального мастерства. В рамках предлагаемой управленческой модели особо значимым видится применение цифровых продуктов ЦНППМ, позволяющих ускорить темпы передачи любой информации. Обладая гибкостью, обеспечивая возможность использования в любое время и в любом месте, а также индивидуализацией, цифровые инструменты позволяют каждому педагогу работать индивидуально с учетом собственных темпов деятельности и спецификой индивидуально-личностного стиля.

На основе мониторинговых исследований по стандартизированным методикам, принятым в рамках ЕФС, в Тверской области работниками ЦНППМ обозначены следующие приоритетные направления деятельности на 2025 год: дополнительное профессиональное образование (типовые федеральные и региональные программы), методическое сопровождение деятельности педагогических работников, аттестация педагогических работников (руководители образовательных организаций, педагоги), профессиональное развитие (ВСОШ, наставничество, профильные классы), сопровождение общесистемных мероприятий для педагогов, мониторинг в сфере образования, реализация проекта «Школа Минпросвещения России», информационное сопровождение образовательной деятельности, мониторинг проектов и программ, воспитание (методическое сопровождение классных руководителей, психологов).

В рамках деятельности, направленной на повышение качества образования, на 2025 год запланированы следующие курсы повышения квалификации на базе ЦНППМ: «Экспертная оценка профессиональной деятельности педагогических работников Тверской области» (целевая аудитория - эксперты аттестации), «Подготовка экспертов для работы в региональной предметной комиссии при проведении ГИА по общеобразовательной программе основного (среднего) общего образования по предметам», «Школа Минпросвещения России: новые возможности для повышения качества образования», «Вопросы безопасности и защищенности образовательной организации в специфике новых нормативных документов», «Управление организацией дополнительного образования: новые задачи и технологии», «ФГОСы и ФОПы», «Просвещение родителей детей младенческого, раннего и дошкольного

возрастов в ДОО», «Игровая деятельность ребёнка дошкольного возраста», «Директор школы как образовательный политик».

Особым конкурентным преимуществом станет применение инновационных цифровых методик обучения и повышения квалификации, а также участие федеральных спикеров (посредством реализации договора о сетевом сотрудничестве с ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»).

В 2025 году посредством применения преимуществ процесса цифровизации будет усилено взаимодействие с муниципалитетами по вопросу публикаций регионального уровня. Прогнозируется значительное увеличение количества публикаций по направлениям в социальных сетях и на образовательной платформе «Сферум».

Заключение. Анализ процессов цифровизации современного дополнительного профессионального образования на примере деятельности ЦНППМ ТОИУУ позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема дальнейшей модернизации системы непрерывного педагогического образования в рамках цифровизации дополнительного профессионального образования имеет непреходящий характер, поскольку обусловлена объективными причинами, в том числе организационного, управленческого характера. Требуются дальнейшие целенаправленные шаги по ее развитию:

- преобразование управленческой системы РС НМС с помощью совокупности цифровых технологий, внедрение и совершенствование процессов разработки и принятия решений,
- развитие стратегического планирования и прогнозирования, в том числе – ресурсов;
- обеспечение максимального эффекта от внедрения цифровых технологий;
- реализация кадрового потенциала (развитие системы наставничества, раскрытие потенциала методического актива).

2. Основываясь на ключевых идеях о том, что цифровизация– это безальтернативный путь развития компетенций педагогов и руководителей, а отличительной особенностью работы ЦНППМ является персонифицированность повышения квалификации и управленческих кадров через выстраивание индивидуальной профессиональной траектории на основе выявленных профессиональных дефицитов или запросов, мы пришли к выводу о том, что для возможности легкого масштабирования необходимо переводить образовательные продукты в цифровой вид. Однако, для успешной цифровой трансформации требуются следующие факторы: поддержка всех уровней руководства, наличие кросс-функциональной команды, которая отвечает на составные части процесса (в данном случае – ЦНППМ), организационная трансформация (время на обучение и адаптацию).

3. Необходимо продолжение целенаправленной работы по выявлению профессиональных дефицитов педагогов и управленческих кадров с последующими прикладными исследованиями «под заказ» региона в рамках работы РСНМС, посредством привлечения регионального методического актива, где наиболее эффективным инструментом для выстраивания взаимодействия выступает цифровая образовательная среда ЦНППМ ТОИУУ. Данное решение предоставит педагогам региона возможность выйти на новый уровень профессионального мастерства, включиться в процесс создания и диссеминации уникальных продуктов профессиональной деятельности, молодым педагогам – получить помощь от опытных наставников, опытным педагогам – включиться на активном уровне в процессы наставничества и получить возможность стать членами регионального методического актива.

Таким образом, внедрение цифровых продуктов в систему дополнительного профессионального образования Тверской области стало не только необходимым шагом, который способствовал повышению качества обучения, но и соответствовал требованиям современного рынка труда. ЦНППМ Тверской области обеспечивает выявление лучших педагогических практик, создание и внедрение инновационных программ ДПО, выстраивание индивидуальных траекторий профессионального роста, используя разнообразные формы на основе выявленных профессиональных дефицитов (курсы повышения квалификации, стажировочные площадки, вебинары, семинары, профессиональные объединения, сообщества и др.). Цифровые технологии позволяют создать гибкие и индивидуализированные образовательные маршруты, которые могут быть адаптированы под конкретные нужды и предпочтения обучающихся. Это обеспечивает более качественное освоение новых компетенций, а также повышает уровень вовлеченности участников. Однако, важно отметить, что ведущее место в региональной системе непрерывного повышения профессионального мастерства Тверской области занимают не технологии, а педагог. Данный подход является главенствующим, в связи с тем, что цифровые технологии не могут стать заменой педагогической составляющей образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриев Н.А. Непрерывное образование как основа формирования региональной системы непрерывного профессионального образования // Известия Тульского государственного университета. 2010. Вып. 2. С. 467–473.

2. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Модель непрерывного педагогического образования в регионе: опыт реализации и перспективы развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 7–16

3. Савиных Г. П., Попцов Д. А. Диагностика оценочных компетенций педагогов на уровне общеобразовательной организации // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 17–25.

4. О реализации права педагогических работников на дополнительные профессиональные образования: Письмо Министерства образования и науки РФ и Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 23.03.2015 г. № 08-415/124 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70934824 (дата обращения: 20.01.2025).

5. Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 г. № Р-201. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/law/hotdocs/71064.html?ysclid=m8d1pcis9r315040074 (дата обращения: 20.01.2025).

6. О направлении методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»): письмо Минпросвещения России от 08.11.2021 № АЗ-872/08. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/?ysclid=m8d1pxj99p428650009 (дата обращения: 21.02.2025).

7. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. URL: https://docs.edu. gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/. (дата обращения: 15.03.2025).

8. Мамина Р.И. Толстикова И.И Phygital поколение в условиях свободной глобальной коммуникации. Текст научной статьи по специальности «СМИ (медиа) и массовые коммуникации». https://cyberleninka.ru/article/n/phygital-pokolenie-v-usloviyah-svobodnoy-globalnoy-kommunikatsii. (дата обращения: 12.03.2025).

9. Матросов В., Мельников Д., Артамонов Г., Борисова Н. Система непрерывного педагогического образования в контексте процессов образовательной интеграции // Развитие личности. 2012. № 2. С. 139–151.

10. Приказ Минпросвещения России от 13.12.2024 № 885 «Об утверждении методики расчета показателя "Доля педагогических работников для всех уровней образования, прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования на основе актуализированных профессиональных стандартов на базе ведущих образовательных организаций высшего образования и научных организаций" национального проекта "Молодежь и дети"». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_496687/3b83791646f0772eb09ae99fe16db72cf796ba45/?ysclid=m8d1rrnpwa223283176 (дата обращения: 15.03.2025).

11. Решетняк О.В., Садовская Г.А. Региональная модель непрерывного педагогического образования как условие формирования единого пространства подготовки педагогов (опыт Краснодарского края) // Сб. статей (по материалам Научно-практической конференции по вопросам реализации модели интеграции среднего профессионального педагогического образования в непрерывную систему подготовки педагогических кадров). М., 2018. С. 265–275.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Д.М. Сальников, I курс очной формы обучения

Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль «Менеджмент в образовании»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В данной статье проводится детальный сравнительный анализ систем среднего образования России и Китая. Исследование охватывает исторические предпосылки формирования современных образовательных моделей, нормативно-правовые основы, структуру учебных программ, методы педагогического контроля и оценку эффективности. Особое внимание уделяется роли государственного регулирования и ключевым вызовам, стоящим перед обеими системами. Анализ подкреплён статистическими данными международных исследований (PISA, TIMSS), что позволяет объективно оценить академические достижения учащихся.

Среднее образование играет ключевую роль в формировании человеческого капитала и обеспечении конкурентоспособности государства на мировой арене. В условиях глобализации и цифровой трансформации сравнительный анализ образовательных систем приобретает особую значимость, позволяя выявлять эффективные практики и адаптировать их с учётом национальных особенностей.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, китайская система образования демонстрирует выдающиеся результаты в международных рейтингах, что вызывает интерес к её структурным и методическим особенностям. Во-вторых, российская система образования находится в процессе модернизации, и изучение зарубежного опыта может способствовать её совершенствованию.

Современная система образования в России сформировалась под влиянием советской модели, которая характеризовалась централизацией и унификацией. После распада СССР начался процесс реформирования, направленный на децентрализацию и внедрение новых образовательных стандартов. Ключевыми нормативными актами, регулирующими сферу среднего образования в России являются: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, который закрепил принципы бесплатности, доступности и качества образования, а также ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты), которые определяют содержание учебных программ и требования к результатам обучения. В истории развития среднего образования в России было много изменений, но самыми масштабными из них были: введение ЕГЭ в 2001 году – переход к единой системе оценки знаний выпускников, а также тенденция цифровизация образования – реализация проектов типа «Московская электронная школа» (МЭШ) и «Российская электронная школа» (РЭШ).

Китайская система образования в свою очередь имеет глубокие исторические корни, связанные с конфуцианской традицией, где

образование всегда рассматривалось как ключевой социальный лифт. Современная система сформировалась в ходе реформ конца XX века. Основой нормативно-правовой базой Китайской системы образования являются следующие документы: закон «Об обязательном образовании» (1986), который установил 9-летнее обязательное обучение, а также очень значима реформа «Синь гаокао» (2014), которая модернизировала систему вступительных экзаменов, сделав её более гибкой. Особенности Китайской системы: это Жёсткая централизация – все школы следуют единым стандартам, утверждённым Министерством образования, а также акцент на патриотическом воспитании – включение идеологических компонентов в учебные программы.

Методы исследования включают сравнительно-сопоставительный анализ нормативных документов, статистический анализ данных международных исследований (PISA, TIMSS), а также изучение педагогических методик и практик. Современная педагогическая наука рассматривает патриотизм как сложное, многоаспектное явление, включающее три основных компонента: когнитивный (знания об истории и культуре своей страны), эмоциональный (чувство сопричастности и гордости) и поведенческий (готовность к активным действиям на благо Родины). Как отмечал академик Д.С. Лихачёв, «истинный патриотизм – это прежде всего ответственность перед прошлым и будущим, осознание себя частью великой культурной традиции» [4]. Современные исследователи подчеркивают, что эффективное патриотическое воспитание должно основываться не на механическом усвоении информации, а на формировании глубокого, осознанного отношения к историческому наследию. Особую роль в этом процессе играет принцип «от близкого – к далекому», когда изучение истории начинается с познания родного края, семейных традиций, истории школы [1].

Среднее образование в России и Китае имеет существенные различия в своей структуре, отражающие особенности образовательных подходов этих стран. В Российской Федерации действует трёхуровневая модель среднего образования. Первый уровень – начальное образование (1–4 классы), главной задачей которого является формирование у учащихся базовых навыков чтения, письма и счёта, а также заложение основ учебной деятельности. Второй уровень – основное общее образование (5–9 классы), где происходит расширение круга изучаемых дисциплин и подготовка к государственной итоговой аттестации (ГИА). Завершающий этап – среднее общее образование (10–11 классы), характеризующееся профильным обучением и интенсивной подготовкой к единому государственному экзамену (ЕГЭ). Важной особенностью российской системы является возможность после 9 класса продолжить обучение в профессиональных образовательных учреждениях – колледжах или техникумах, что обеспечивает вариативность образовательных траекторий.

В отличие от российской модели, система среднего образования Китайской Народной Республики отличается жёсткой стандартизацией и включает три последовательных этапа. Начальная школа продолжительностью 6 лет делает особый акцент на изучении китайского языка, математики и морального воспитания, что отражает традиционные ценности китайского общества. Следующая ступень – неполная средняя школа (3 года) – предполагает углублённое изучение естественнонаучных дисциплин и интенсивную подготовку к экзаменам. Завершающий этап – полная средняя школа (3 года) – предусматривает разделение учащихся на академическое и профессиональное направления. Ключевое отличие китайской системы заключается в жёстком конкурсном отборе после 9 класса, который определяет возможность продолжения обучения в старшей школе и дальнейшие образовательные перспективы учащихся.

Сравнительный анализ структур среднего образования двух стран показывает принципиально разные подходы: российская система предлагает большую вариативность и гибкость образовательных траекторий, в то время как китайская модель делает акцент на стандартизации и жёстком отборе учащихся, что отражает приоритеты национальных образовательных политик. В соответствии с ФГОС, в Российской Федерации упор делается на навыки анализа и творческого подхода, активно стимулируется развитие проектной деятельности в школе: она внедрена для развития самостоятельности и навыка командной работы. Также значим тот факт, что вопрос образования в принципе является вопросом совместного ведения Российской Федерации и субъектов страны, что в свою очередь даёт возможность школам адаптировать программы под региональные особенности.

В Китайской Народной Республике в свою очередь содержание и методики преподавания иные: используется традиционный метод механического запоминания (особенно активно его применяют в точных науках); происходит углублённое изучение «STEM»: математика, физика и химия преподаются на высоком уровне, более строгий контроль; жёсткая дисциплина: длинные учебные дни, минимальное количество творческих предметов.

Системы разные, однако существует целый ряд международных исследований, которые позволяют в определенной мере оценить эффективность каждой: так, на основе данных международного исследования PISA-2022, Китай – лидер по математике и естественным наукам в Мире, а Россия занимает в рейтинге средние позиции, но при этом отмечается прогресс в читательской грамотности.

Современные системы итоговой аттестации выпускников средних школ в России и Китае отражают принципиально разные подходы к оценке образовательных достижений. В Российской Федерации Единый государственный экзамен (ЕГЭ), введенный в 2001 году, представляет собой

комбинированную систему оценки, сочетающую тестовые задания с письменными работами. По уровню сложности ЕГЭ занимает промежуточное положение – он достаточно требователен, но при этом подвергается критике за определенную шаблонность формулировок заданий. Значение ЕГЭ для российских выпускников трудно переоценить – результаты экзамена являются ключевым критерием при поступлении в высшие учебные заведения. Однако российская система предоставляет альтернативные пути продолжения образования, включая поступление в колледжи или профессиональные училища без обязательной сдачи ЕГЭ.

В отличие от российской модели, китайская система гаокао представляет собой исключительно письменную форму экзамена, отличающуюся исключительно высоким уровнем сложности. Подготовка к гаокао начинается за несколько лет до экзамена и требует от учащихся колоссальных усилий. Значение этого экзамена в китайской образовательной системе трудно переоценить – результаты гаокао фактически определяют всю дальнейшую жизнь выпускника, включая профессиональные перспективы и социальный статус. Это создает беспрецедентное психологическое давление на учащихся, что подтверждается тревожной статистикой по уровню стресса и суицидов среди китайских подростков в период подготовки к экзамену.

Особого внимания заслуживает феномен так называемых «фабрик зубрежки» – специализированных школ, где учащиеся занимаются по 12–14 часов в день, полностью посвящая себя подготовке к гаокао. Эти учреждения, с одной стороны, демонстрируют впечатляющие результаты по количеству поступивших в престижные вузы, с другой – вызывают серьезную озабоченность у психологов и педагогов в связи с проблемами психического и физического здоровья учащихся [2].

Сравнительный анализ двух систем итоговой аттестации выявляет их принципиальные различия: если российский ЕГЭ, несмотря на всю свою значимость, оставляет выпускникам определенную свободу выбора образовательной траектории, то китайский гаокао представляет собой жесткую систему отбора, где результат экзамена становится определяющим фактором жизненного успеха. Эти различия отражают не только особенности образовательных систем двух стран, но и глубинные культурные традиции, определяющие отношение к образованию в российском и китайском обществах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ. URL: https://xn--b1akt.xn--p1ai/npa/tip-npa/fz/273-fz/

2. National Education Reform Plan (China, 2020). Beijing, 2020.

3. OECD (2023). PISA 2022 Results. Paris: OECD Publishing.

4. Zhao Y. Who’s Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. Jossey-Bass. 2014.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРЕНДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В РОССИИ

К.А. Седова, 1 курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Л.С. Павлова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Цифровизация стала одним из ключевых трендов развития современного общества, оказав значительное влияние на все сферы деятельности, включая образование. В условиях динамично меняющейся внешней среды, обусловленной процессами диджитализации и индивидуализации спроса, образовательные учреждения вынуждены искать новые инструменты и методы обучения, способные обеспечить конкурентоспособность и соответствие требованиям рынка труда. В связи с этим, актуальным становится изучение тенденций развития цифрового образования и их влияния на коммуникационную политику образовательных учреждений.

В последние годы наблюдается стремительный рост российского рынка образовательных технологий (EdTech). По данным компании BusinesStat, объем рынка EdTech в 2024 году составил ₽149 млрд, увеличившись на 21% по сравнению с 2023 годом. По данным аналитиков, в 2020 году объем рынка EdTech составлял ₽50 млрд, что на 43% больше показателя 2019 года. В 2021 году рынок увеличился до ₽75 млрд, что было обусловлено цифровизацией образования, массовым переходом вузов и школ на дистанционные технологии, а также активным спросом на онлайн-курсы в период пандемии (рис. 1).

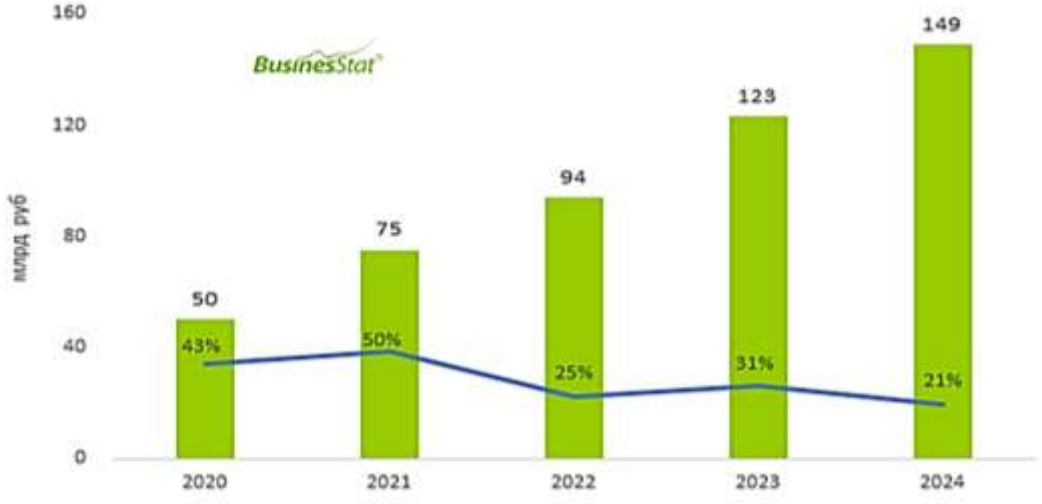


Рис. 1. Оборот рынка образовательных технологий в России в 2020–2024 гг.

Одним из ключевых сегментов рынка EdTech является рынок программного обеспечения для систем управления обучением (Learning Management System, LMS). По данным исследования компании Nexign и

агентства MegaResearch, в 2023 году объем российского рынка LMS достиг 4,49 млрд рублей, что на 15% больше показателя за предыдущий год. LMS-системы предоставляют широкий спектр возможностей для управления учебным контентом, отслеживания прогресса учащихся и создания отчетности [5].

Остановимся на основных трендах маркетинговых коммуникаций и диверсификации потребительского поведения применительно к рынку образования в Российской Федерации.

1. Электронное обучение (E-learning)

E-learning, или электронное обучение, представляет собой инновационный подход к обучению и образованию, основанный на использовании современных технологий и информационных ресурсов. Эта форма обучения не требует физического присутствия, что делает ее удобной и гибкой для самоорганизации.

E-learning представляет собой инновационный подход к обучению и образованию, основанный на использовании современных технологий и информационных ресурсов. Эта форма обучения не требует физического присутствия, что делает ее удобной и гибкой для самоорганизации. Электронное обучение обеспечивает учащемуся образование в течение всей жизни, предоставляет возможности для развития умений и навыков устойчивой жизни в информационном обществе. Экономическая выгода электронного обучения заключается в сокращении затрат на организацию традиционных семинаров и тренингов.

2. Персонализация

В сфере образовательного маркетинга персонализация трансформировалась из факультативного тренда в императивный элемент стратегии. Ее реализация проявляется в следующих ключевых областях:

- Сегментированные email-кампании: дифференцированный подход к email-маркетингу, основанный на сегментации целевой аудитории (например, потенциальные и бывшие студенты);
- Персонализированный контент веб-сайта: адаптация контента веб-ресурса и целевых страниц к различным профилям пользователей (например, местные и иностранные студенты) позволяет целенаправленно предоставлять наиболее релевантную информацию. Это способствует повышению вовлеченности и улучшению пользовательского опыта;
- Динамическая реклама в социальных сетях: использование динамической рекламы, поведение которой определяется предшествующей онлайн-активностью пользователя, обеспечивает адресное взаимодействие.

В настоящее время, ограниченная функциональность существующих образовательных платформ и институциональные ограничения препятствуют широкому внедрению персонализированных образовательных подходов. Для реализации эффективной персонализации

требуется разработка и внедрение специализированных технологических решений, обеспечивающих гибкость и адаптивность учебного процесса.

3. Аналитика больших данных (Big Data)

Аналитика больших данных (Big Data) представляет собой актуальный и развивающийся тренд в сфере образования, трансформируясь из модной концепции в действенный инструмент оптимизации образовательных процессов на различных уровнях, от индивидуального обучения до управления образовательными учреждениями. В контексте повышения эффективности управления образовательными системами и обеспечения качества обучения, разработка новых решений и методологий приобретает первостепенное значение. Это предполагает, с одной стороны, использование и анализ значительных объемов накопленной информации, требующих систематизации. С другой стороны, Big Data предоставляет возможность для персонализации образовательных траекторий обучающихся и объективной оценки качества обучения в образовательных организациях, позволяя выбирать наиболее подходящие методы обучения. Использование больших данных в образовании направлено на оптимизацию представления учебного материала с целью повышения мотивации к обучению, выявления закономерностей и их последующего использования. Внедрение машинного обучения в образовательный сектор способствует оптимизации временных ресурсов педагогического состава, сокращая затраты времени на аудиторную и внеаудиторную деятельность [6, с.43].

4. Геймификация в образовании

Современная образовательная парадигма характеризуется интеграцией педагогического мастерства и цифровых технологий, при этом геймификация выступает в качестве глобальной тенденции. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о значительном повышении мотивации учащихся при использовании игровых форматов обучения. Особенно актуальны элементы геймификации в дистанционном обучении, способствуя увеличению вовлеченности в образовательный процесс и, как следствие, более эффективному усвоению материала. Внедрение элементов геймификации, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также игровых пространств оказывает максимальный эффект на стимулирование учебной деятельности и достижение высоких академических результатов.

Функциональность геймификации направлена на решение двух ключевых задач: привлечение новой аудитории и вовлечение в продукт.

Таким образом, высокая популярность геймификации в образовании обусловлена ее эффективностью в поддержании вовлеченности и мотивации обучающихся.

5. Искусственный интеллект (ИИ) и дополненная реальность (ДР)

Искусственный интеллект (ИИ) и дополненная реальность (ДР) уже стали распространенными в маркетинге высшего образования. Внедряя

виртуальные туры, университеты используют возможности технологии ДР. Виртуальные забеги с использованием ИИ облегчают взаимодействие студентов и преподавателей в режиме реального времени.

Применение алгоритмов ИИ и машинного обучения позволяет разрабатывать персонализированные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося. Адаптивные системы, анализируя уровень знаний, скорость обучения и образовательные цели, формируют индивидуализированный контент, направленный на устранение пробелов в знаниях и развитие необходимых навыков. Подобный подход способствует оптимизации учебного процесса и снижению затрат на дополнительное обучение, например, посредством специализированных приложений-репетиторов [6, с.32]. В качестве примера использования искусственного интеллекта приведем капельную кампанию. Капельный маркетинг (с англ. «drip marketing») представляет собой автоматическую запланированную рассылку email-писем, что является немаловажной частью маркетинговой стратегии. Такой подход позволяет привлекать пользователей на сайт, повышать их вовлечённость и увеличивать конверсию.

6. Использование чат-ботов в образовательном процессе

Чат-боты, функционирующие на основе ИИ, представляют собой перспективный инструмент для автоматизации образовательного процесса. Они способны отвечать на вопросы студентов, задавать контрольные вопросы и оказывать поддержку в освоении учебного материала. Чат-боты могут использоваться для анализа потребностей обучающихся, моделирования персонализированных образовательных траекторий и диагностики способностей. Несмотря на потенциальную конкуренцию с традиционными формами преподавания, чат-боты могут служить ценным инструментом для оптимизации образовательного процесса и поддержки преподавателей.

7. Использование коротких видеороликов

С точки зрения маркетинга видеоконтент — это средство, с помощью которого бренд может обратить на себя внимание аудитории, поднять метрики вовлечённости и конверсии и тем самым увеличить продажи. К тому же данный формат позволяет ярко заявить о себе и собрать сообщество поклонников на медиа-площадках, где раньше компания не присутствовала.

В условиях цифровизации образовательной среды наблюдается возрастающая востребованность видеоконтента, особенно коротких форматов, в качестве ключевого инструмента маркетинговых коммуникаций. Видео, в отличие от текстовых форматов, предоставляет альтернативный, более простой для восприятия канал информации, что соответствует тенденциям роста потребления видеоконтента в глобальном масштабе. Визуальный сторителлинг посредством видеоконтента позволяет эффективно привлекать внимание целевой аудитории, повышать метрики

вовлеченности и конверсии [2]. Также видео характеризуется кроссплатформенной совместимостью и доступностью на широком спектре устройств, что обеспечивает его универсальность. Данные факторы обуславливают необходимость интеграции видеопроизводства в стратегии цифрового продвижения образовательных учреждений для повышения эффективности коммуникации с целевой аудиторией и увеличения охвата.

Цифровизация образовательного процесса ставит перед образовательными учреждениями новые задачи, связанные с необходимостью адаптации к изменяющимся требованиям рынка и потребностям студентов. Развитие электронного обучения и персонализация образовательного процесса позволяют повысить эффективность обучения и обеспечить доступность образования для широкой аудитории. Использование LMS-систем позволяет автоматизировать процессы управления учебным контентом и отслеживания успеваемости студентов.

Вместе с тем, необходимо учитывать и потенциальные риски, связанные с цифровизацией образования, такие как цифровая грамотность преподавателей и студентов, обеспечение безопасности данных и защита от кибер-угроз.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безуглова И.С. Емельянов Д.А. Цифровизация образования: возможности и риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2020. Т. 17. № 2. С. 158–167.

2. Видеоконтент: о создании, типах и необходимости для бизнеса // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: https://marketing.hse.ru/blog/videokontent-o-sozdanii-tipah-i-neobhodimosti-dlya-biznesa/ (дата обращения: 24.02.2025).

3. Иванова, С. В. Цифровые технологии в образовании: тенденции и перспективы // Современное образование. 2021. № 4. С. 23–34.

4. Лебедева М.Л. Цифровизация как новый тренд образования будущего // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 1-1. С. 153–157.

5. Онлайн-образование (рынок России) // Деловой портал TAdviser. URL: https://www.tadviser.ru/a/72945 (дата обращения: 24.02.2025).

6. Попова Т.С., Волгина С.В., Довбыш В.Е. Основные тренды маркетинговых коммуникаций на рынке образовательных услуг // Практический маркетинг. 2022. № 9 (306). С. 30–36.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ МОТИВАЦИИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е.Н. Сиротина, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. экон. наук, доц. В.А. Генг
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современных условиях огромную социальную значимость имеет получение качественного образования, что осуществляется преимущественно в системе высшего образования. Успешная деятельность, конкурентоспособность вуза во многом определяются уровнем работы педагогических коллективов, их профессионализма; отлаженными коммуникациями со студенческой средой. Качество работы вуза напрямую зависит от его востребованности и различных стимулирующих механизмов, способствующих удовлетворению запросов и интересов преподавателей.

В высшей школе ценность человеческого фактора возрастает в связи с высоким колоссальным умственным, творческим потенциалом. Но преподаватели с высоким социальным статусом находятся на низкой ступени экономического благосостояния. Противоречие между количеством, качеством труда и его вознаграждением связано с тем, что высшая школа оказалась мало приспособлена к функционированию в условиях рыночной экономики и, поэтому находится в кадровом кризисе. Об этом свидетельствуют результаты исследований Института статистических исследований и экономики знаний Высшей школы экономики: в 2019 г. на одного преподавателя приходилось в среднем 4,6 дисциплины, в 2021 г. – уже 5,8.

В решении кадровой проблемы высшей школы особую роль имеет управление персоналом, направленное на эффективное использование трудового потенциала преподавателей. Это предполагает использование новых ресурсов управления, важнейшим из которых является мотивация профессиональной деятельности; ее можно рассматривать и как идеологию руководства, на уровне осознания значимости удовлетворения потребностей преподавателей в самореализации в творческом труде, и как инструмент в руках руководителя, на уровне владения технологиями мотивирования и стимулирования персонала.

Проблемы управления персоналом изучали ученые: Браверман А.А., Веснин В.Р., Иванцевич Дж., Кендрик Д., Лобанов А.А., Мескон М., Саулин А., Шекшня С.В., Шмидт Г. и др. В работах данных авторов рассматривались эволюция подходов к управлению персоналом, а также принципы и методы стратегического управления человеческими ресурсами.

Организованное влияние на мотивацию работников рассматривается в менеджменте как одна из функций управления. Мотивация представляет собой комплекс внутренних и внешних факторов, направляющих и побуждающих поведение человека. Для управления мотивацией преподавателей важно изучить мотивационный профиль, так как это помогает определить, что побуждает сотрудников искать новые возможности для профессионального развития. Лояльность работника по отношению к вузу увеличивается при признании необходимости его саморазвития, при этом не связанного с интересами организации. При управления инновациями в образовании многозначительными для вуза

становятся преподаватели, которые готовы к неопределенности и способны плодотворно действовать в ее условиях. Если процесс внедрения перемен имеет беспорядочный характер без выраженной направленности, возникают сложности и сбои в мотивации сотрудников кафедры, имеющих высокую потребность в достижениях. Таких преподавателей демотивирует небрежный подход к внедрению перемен, когда отсутствует их структурирование и регламент работ [1].

Так, русский профессор и социолог В.И. Герчиков создал типологическую концепцию трудовой мотивации. Он провел исследование, где наблюдал за деятельностью работников и тем, что их мотивирует. В ходе этого им было выявлено пять ключевых психотипов: хозяйский, инструментальный, высокопрофессиональный, люмпенизированный, патриотический. Первая задача – раскрыть, к каким видам принадлежат работники подразделения, в котором для учреждения важно увеличить эффективность. Затем, отталкиваясь от этого, порекомендовать руководителю подразделения, как вести себя с тем или иным сотрудником, какие способы мотивации использовать. Руководитель персонала должен сочетать в себе качества «патриота» и «профессионала». «Патриоты» отдают приоритет работе с людьми: предпочитают контактировать, убеждать, дискутировать, принимать решения, а значит способен управлять людьми, завоевать их авторитет [5].

Преподавательская работа направлена на воспитание и обучение, поэтому нематериальное стимулирование обладает весомой значимостью для педагога, а именно необходимость в почтении, признательности, осознании окружением ценности преподавательского труда.

В иерархии мотивов для преподавателей высокую позицию занимает достижение безопасности – стремление иметь стабильную работу, социальные гарантии, отсутствие риска, комфортную рабочую зону. Присутствуют и факторы потребности в общении, достижения справедливости.

На более низких позициях по выраженности находятся независимость, конкуренция, потребность во власти. Исходя из указанных выше характерных черт образовательного учреждения можно сделать вывод об особенностях построения системы мотивации. Большое распространение имеют такие социально-психологические способы мотивирования, как моральное стимулирование, содействие в управлении, благоприятное отношение руководства, формирование взаимодействия в коллективе, профессиональный и карьерный рост. Далее следуют методы административные, включающие публикации приказов и распоряжений, выходящих в рамках совершенствования управления образовательным учреждением. На третьем месте находятся экономические методы, такие как вознаграждение, дополнительные привилегии, надбавки, разовые выплаты, льготы.

С помощью двенадцатифакторной модели Ш. Ричи и П. Мартина можно выявить факторы мотивации, которые значимы для работника. Для определения индивидуального сочетания потребностей для каждого человека составляется индивидуальный мотивационный профиль, состоящий из следующих мотивационных факторов: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении. потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке. потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы и другие. [13]. У каждого работника в разной степени выражены те или иные базовые желания, особенности воспитания и др. В результате для каждого базового желания формируется свой набор ценностей, выражение которых позволяет человеку удовлетворять значимые для него мотивы.

Р. Марр и Г. Шмидт считают, что стратегия и политика управления персоналом варьируется от стадии развития организации и выделяют пять 5 стадий: зарождение организации, функциональный и контролируемый рост, функциональная интеграция, стратегическая интеграция [2].

Для оценки эффективности управления персоналом С.В. Шекшня приводит несколько методов: оценка достижения целей, метод оценки компетенции, оценка мотивации, изучение статистики человеческих ресурсов, оценка издержек [16].

Дж.М. Иванцевич и А.А. Лобанов определяют оценку эффективности управления персоналом как «систематический, четко формализованный процесс, направленный на измерение издержек и выгод, связанных с программами деятельности управления персоналом и для соотнесения их результатов с итогами базового периода, с показателями конкурентов и с целями предприятия» [2, с. 274]. Это подчеркивает следующие факторы, влияющие на мотивацию преподавателей в высшем учебном заведении: корпоративная культура, возможности профессионального и личностного роста, коммуникация и сотрудничество.

Таким образом для того, чтобы результативно работать во взаимодействии с постоянно изменяющимися условиями, управлять ресурсами организации, необходимо осуществлять контроль систем мотивации и развития работников для обеспечения успешной деятельности образовательной организации. Руководитель должен учитывать оценку всего персонала учреждения, эффективность деятельности которого определяется конечными результатами работы организации за определенный период. Для того, чтобы понять мотивационный профиль преподавателей проводится оценка потребностей работников, определение факторов, влияющих на трудовую мотивацию, и выработка мер воздействия, которые способствуют высокой заинтересованности, позитивному отношению к выполняемой работе и к организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браверман А., Саулин А. Интегральная оценка результатов работы предприятий. Вопросы экономики, 1998. № 6 С. 108–121.

2. Веснин В.Р. Управление персоналом, Теория и практика. М.: Издательство: Проспект, 2011. 688 с.

3. Герчиков В.И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 1 // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 53–62.

4. Иванцевич Дж.М., Лобанов А.А. Человеческие ресурсы управления. М.: Дело, 1993. 274 с.

5. Каплан Р.С., Нортон Д.П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. М.: Олимп-Бизнес, 2020. 320 с.

6. Кочеткова Н.Н., Иглина Н.А. Управление эффективностью труда преподавателя высшей школы // Экономика и управление: проблемы, решения, 2019. Т. 2. № 1. С. 106–114.

7. Марра Р., Шмидта Г.П. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики. Москва : Московский государственный университет, 1997. 480 с.

8. Матвеев В.В., Соболева Ю.П. Управление процессом мотивации персонала вузов с использованием стратегического подхода // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2020. № 3. С. 28–41.

9. Матушанский Г.У. Проектирование системы непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы. Казань: Новое знание, 1999. 180 с.

10. Медведев Д.А. Цифровая трансформация и образование / Д.А. Медведев // Российский экономический журнал. 2019. № 5 (3). С. 35–41.

11. Прядко С.Н., Демьянов И.А. Совершенствование системы управления персоналом вуза: теоретические аспекты исследования // Символ науки: международный научный журнал, 2022. № 8-1. С. 29–31.

12. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / пер. с англ. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 400 с.

13. Сорокина Г.П., Широкова Л.В. Современные мотивационные факторы и способы стимулирования труда преподавателей вузов при переходе к модели смешанного обучения в ракурсе научных теорий // Modern Economy Success, 2021. № 3. С. 84–90.

14. Тупик Е.С. Мотивация и стимулирование профессорско-преподавательского состава высшей школы в условиях модернизации // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 120–125.

15. Шекшня С.В. Управление человеческими ресурсами в России и СНГ: сегодня и завтра // Управление персоналом. 1998. №6. С. 18–24.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СОРЕВНОВАНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА СПОРТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Е.А. Сойдова, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие ребенка – сложный и ответственный процесс. Многие родители, понимая важность совершенствования и приобретения ребенком

новых знаний, записывают юные дарования на различные кружки и секции, которые, в свою очередь, входят в систему дополнительного образования.

С принятием Закона РФ «Об образовании» дополнительное образование было признано уникальной системой, назначение которой – создать человеку возможности для удовлетворения стремлений к творчеству, жизненному самоопределению, хотя границы этапов эволюции теоретических представлений развития внешкольного, затем дополнительного образования детей, достаточно условны [3].

Одним из институтов дополнительного образования являются спортивные организации. Задачами таких спортивных центров следует считать выявление одаренных детей, развитие талантов, поддержание и улучшение физической формы, приобретение морально-нравственных качеств человека. Дети, занимаясь спортом, приобретают такие важные характеристики личности, как ответственность, упорство, трудолюбие.

Одной из формой контроля обучающихся в центрах спортивного развития детей стоит считать проведение соревнований. Необходимо заметить, что детские спортивные состязания – отличная возможность для юных спортсменов не только показать свои полученные навыки и умения, но и еще улучшить их. Спортивные соревнования играют большую роль в развитии детей – соревнуясь между собой или командами, дошкольники и школьники проявляют дух соперничества, что означает желание стать лучшим и первым в своем деле.

Спорт не может существовать без контроля полученных навыков и умений. Основным контролирующим этапом в спортивной деятельности можно считать спортивные соревнования.

Соревнования – различные по характеру деятельности, масштабу, целям специально организованные мероприятия, участники которых в ходе неантагони-стического соперничества в строго регламентированных условиях борются за первенство, достижение определенного результата, сравнивают свой уровень подготовленности в каком-либо виде спорта, спортивной дисциплине [2, с. 23].

Стоит отметить, что спортивное соревнование обязательно должно соответствовать ряду критериев.

1. Наличие правил, регулирующих проведение соревнования, оценки результатов, назначение и награждение победителей – по-другому эту черту соревнований можно назвать как наличие регламентации;
2. Структурность мероприятия – характеризуется наличием определенных этапов;
3. Наличие особого эмоционального фона – характеризуется проявлением эмоций, которые были вызваны самим состязанием, показанными навыками, оглашением результатов;

4. Наличие конкуренции – понятие, характеризующиеся желанием спортсменов соперничать и быть первым среди представленных участников;

5. Высокая значимость проведения мероприятия – большую роль спортивные соревнования играют как на индивидуальном уровне (самого спортсмена), так и на групповом (команды либо поддержки);

6. Равенство условий состязания – вне зависимости от вида дисциплины, групповом или индивидуальном соревновании, условия для всех участников одинаковы. Не существует ситуации, при которых были бы разные положения для соревнующихся между собой;

7. Сравнимость и оглашение результатов соревнования – это возможно благодаря наличию тщательно разработанных правил и положений о соревнованиях, института квалифицированных судей, технических средств и навыков фиксирования спортивных достижений.

Главным сборником правил соревнования следует считать Положение о соревнованиях, который представляет собой документ, являющийся сводом всех регламентирующих условий состязания. Необходимо заметить, что данное Положение разрабатывают организаторы, но могут пользоваться не только руководящие лица, но и судьи, участники соревнований. Обычно данный документ находится в общем доступе, следовательно, все желающие могут ознакомиться с форматом соревнований.

Соответственно, необходимо сделать вывод, что соревнования – сложный и многогранный процесс, который имеет определенные признаки и компоненты. Составляющими детских спортивных соревнований следует считать самих участников (детей спортсменов), судейскую коллегию, болельщиков, предмет соревнований, спортивное оборудование, медицинский персонал.

Спортивное соревнование, как и любой процесс, имеет несколько этапов. Среди них: подготовительный (подготовка самих состязаний, определения места проведения, судей, рассмотрение финансовых и бухгалтерских подсчетов и прочее), основной (характеризуется проведением самого спортивного состязания, при котором юные спортсмены демонстрируют свои полученные навыки и умения, выставлением оценок, оглашением результатов и награждения), заключительный (этап, характеризующийся такими мероприятиями, как сдача инвентаря, проведение отчетности и прочие действия).

Организация соревнований – ответственное мероприятие. От него будет зависеть комфорт участников, условия, в которых будут проводиться соревнования, а также справедливость выставления оценок.

Главной особенностью результативности соревновательной деятельности среди детей, которая вызывает наибольший интерес, является успешность или неуспешность выступления спортсменов или команды. Под успешностью подразумевается выигрыш в соревновании, установление

рекорда, выполнение норматива и т.п. [1, с. 85] В особых случаях спортивным успехом можно назвать ничью или проигрыш, если такой исход событий предоставляет достижение цели на большем уровне соревнований.

На плечах организатора соревнований лежит важная и ответственная задача – провести контроль полученных юными спортсменами навыков с учетом их возраста, физического состояния, в условиях безопасности как самих участников соревнований, так и к лицам, пришедшим на мероприятие с целью поддержки юных участников. Организация детских соревнований должна быть на законных соревнованиях, следовательно, центр спортивного развития детей должен выполнить несколько условий при создании такого вида соревнований:

1. Иметь лицензию – документ, утверждающий, что данная организация имеет право проводить спортивные занятия с целью поддержания и улучшения физического здоровья детей;

2. Безопасное место проведения соревнований – площадка, на которой будут проводиться детские спортивные состязания, должна отвечать всем нормам и критериям безопасности. Например, должна соблюдаться гигиеническая, общественная и прочие виды безопасности [4];

3. Компетентная судейская коллегия – судьи должны обеспечить справедливость и непредвзятость оценки навыков выступающих детей-спортсменов;

4. Наличие обслуживающего медицинского персонала – при возникновении плохого самочувствия или травмы у юного спортсмена или болельщика, медицинский персонал должен оказать своевременную первую помощь пострадавшему.

Центры спортивного развития имеет большой потенциал в организации детских спортивных соревнований. Педагоги, работающих в этих учреждениях, могут помочь ребенку не только улучшить их физическую форму, но также и приобрести необходимые качества для их профессиональной (спортивной) деятельности, но также и для повседневной жизни.

Центры спортивного развития детей помогают юным спортсменам стать сильной личностью, которая сможет существовать в конкурентной среде и добиваться успехов. Организуя соревнования, эти учреждения помогают ребенку раскрыть и показать свои способности, а также способствуют улучшению своих навыков. Именно поэтому потенциал центров спортивного развития в организации соревнований является большим.

Подводя итог, следует утверждать, что центры детского спортивного образования являются важным институтом образования, позволяющим развить не только физические качества ребенка, но и взрастить в нем сильную личность с морально-нравственными качествами, которые ценятся

обществом. Организуя спортивные мероприятия, данные организации проводят контроль полученных навыков у юных спортсменов.

Процесс организации соревнований – сложная и ответственная задача, с которой центр детского спортивного развития может справиться, соблюдая необходимые условия и следуя различным нормам, указанных в нормативно-правовых актах в этой сфере.

Физическое воспитание и здоровья детей – залог успешной личности в будущем. Занимаясь спортом, ребенок приобретает качества характера, которые ценятся обществом. Также, занимаясь спортом, юный спортсмен может не только получить новые физические качества, но и самореализоваться в своем любимом спортивном деле. В этом ему могут помочь центры спортивного развития детей и педагоги, которые в них работают.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полянская В.О., Налимова М.Н. Спортивные соревнования как основной элемент спортивной деятельности // Самарский государственный экономический университет, (Россия, г. Самара), DO1: 10.24411/2500-1000-2019-11758. С. 84-86/ URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnye-sorevnovaniya-kak-osnovnoy-element-sportivnoy-deyatelnosti (дата обращения: 27.02.2025).

2. Словарь спортивных терминов / под общ. ред. Р.Р. Салимянова. Ульяновск : УВАУ ГА(и). 2008. 116 с. С. 23. (дата обращения: 27.02.2025).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.02.2025)

4. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 26.12.2024) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2025) // КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/4ad212c9c2729e8939dcde9cf3f160e97f7bed9a/ (дата обращения: 26.02.2025)

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

М.В. Шубина, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.00 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Обоснованы организационные условия профессионального трудоустройства, представленные в виде следующих компонентов: профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность. Определена необходимость обеспечения системного подхода для личностно-профессионального становления будущего педагога в аспекте формирования у него готовности к трудоустройству по специальности.

Высокие темпы развития современного социального пространства определяют повышение требований и ожиданий от системы образования, где на передний план выходит создание условий для обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования с учетом социального заказа [10]. При этом система образования традиционно сталкивается с рядом проблем.

Во-первых, продолжается старение педагогических кадров. Согласно данным Росстата в начале 2023/2024 учебного года учителей старше 60 лет было 15,5 % от общего числа лиц, занятых в профессии [3].

Во-вторых, согласно данным НИУ «Высшая школа экономики», численность обучающихся в расчете на одного учителя выросла с 11 до 20 человек за 2013–2023 гг. [7].

В-третьих, нарастает проблема с кадрами. По состоянию на начало 2023/2024 кадровый дефицит составлял 18 160 учителей [4].

Последнее напрямую связано с проблемой трудоустройства выпускников профессионального педагогического образования в соответствии с полученной квалификацией.

Несмотря на сопровождение выпускников в трудоустройстве со стороны центров содействия трудоустройству, образовательных учреждений среднего профессионального образования, органов управления образования и занятости населения, главным действующим лицом при решении отмеченной проблемы остается сам молодой специалист, от информированности, мотивированности, активности, правильно избранной стратегии поведения на рынке труда которого зависит результативность поиска работы и его профессиональная карьера.

Соответственно, успешность процесса трудоустройства слагается как минимум из двух сил: результативность самой системы трудоустройства и нацеленность на трудоустройство выпускника.

Понятие готовности к трудоустройству относится к категории «готовность к деятельности», которое восходит к учению Д.Н. Узнадзе [13], В.А. Ядова [12] об установке. Исследование феномена готовности к деятельности получило теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в работе М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [6]. В сущности, готовность к деятельности представляет собой комплекс предрасположенности индивида к поведенческому акту и способности, потенциал осуществить данный поведенческий акт.

Понятия готовности к профессиональной деятельности и готовности к трудоустройству являются достаточно близкими, но не тождественными. Их особенностью является направленность на отдельные процессы – профессиональной деятельности и трудоустройства. Здесь уместно привести классификацию готовности как долговременную, временную и ситуативную [6]. Очевидно, что профессиональная готовность является

долговременной, а готовность к трудоустройству – временной и ситуативной.

В исследованиях, посвященных готовности индивида к трудоустройству, структура данного феномена, сохраняя общие черты с видовым понятием, имеет специфические компоненты. В частности, Т.А. Михайлова, Я.С. Габриелян выделяют профессиональные мотивацию, знания и умения, установки и определение [8]. Е.Р. Дахина определяет следующие компоненты структуры готовности к трудоустройству: профессиональная мотивация, профессиональная определенность, профессиональные установки, профессиональные знания, умения и навыки [5].

Вместе с тем, предлагаем следующую структуру готовности к трудоустройству будущего педагога: профессиональная мотивация, профессиональные намерения и профессиональная идентичность. Обоснуем данную структуру готовности к трудоустройству будущего педагога.

Профессиональная мотивация является неотъемлемой составляющей готовности к трудоустройству. Под профессиональной мотивацией понимается система побуждений человека к определенной профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация также рассматривается как процесс, имеющий временное выражение, соответственно, стимулирующий индивида на разных этапах профессионального развития. В.А. Бодров, Е.П. Ильин выделяют три этапа трансформации профессиональной мотивации: этап профессионального выбора, этап трудоустройства и этап непосредственной трудовой деятельности [1].

В ходе исследования, проведенного в ноябре 2024 года среди выпускников педагогических колледжей Тверской области, основным методом которого выступило анкетирование с применением облачных технологий (Yandex Forms), выявлены причины поступления на обучение по педагогическим специальностям (табл. 1) и мотивы в основе выбора педагогической специальности (табл. 2).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос
«Причины поступления на обучение по педагогическим специальностям»

№ п/п	Причина поступления на обучение по педагогическим специальностям	Количество человек	%
1	Нравится именно эта специальность/профессия	145	43,2
2	По стопам родителям (тоже были педагогами)	15	4,5
3	Просто хочу получить образование	123	36,6
4	Специальность дает возможность карьерного роста	17	5,0
5	Это ступень для обучения в ВУЗе	24	7,1
6	Иное (заставили родители, случайно, не получилось поступить в другой колледж)	12	3,6

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос
«Какие мотивы в основе выбора педагогической специальности?»

№ п/п	Мотивы в основе выбора педагогической специальности	Количество человек	%
1	Высокая востребованность специалистов данного профиля	48	14,3
2	Рекомендации школьных учителей	17	5,1
3	Советы друзей и знакомых	21	6,3
4	Советы родителей	93	27,7
5	Соответствие способностям и возможностям	127	37,7
6	Интерес к профессии, любовь к детям	12	3,6
7	Случайность, не знал куда идти	18	5,3

В результате исследования, по анализу полученных данных о факторах, влияющих на выбор профессии, был сделан вывод о том, что более 40 % студентов поступили в педагогические колледжи в целях получения образования без привязки к специальности. Исходя из этого следует, что для указанной категории студентов нельзя с уверенностью утверждать, что, во-первых, они успешно освоят программу среднего профессионального образования, а во-вторых, что даже получив педагогическое образование, придут работать в образовательные организации.

Профессиональные намерения – это осознанные побуждения, детерминирующие поведение человека в виде целеполагания и планирования профессионального будущего. В данном контексте профессиональные намерения выражаются в нацеленности выпускника на трудоустройство по педагогической специальности, а также позволяют более детально конкретизировать выбор желаемого места работы, желаемой должности (А.М. Гендин [2], Н.А. Пахтусова, Г.А. Герцог [11]).

Анализ данных о готовности к трудоустройству выпускников педагогических колледжей Тверской области по специальности выявил следующее.

В целом из 5 педагогических учреждений среднего профессионального образования Тверской области по полученной специальности готовы трудоустроиться около половины выпускников. Наилучшие показатели – в ГБПОУ «Тверской педагогический колледж», ГБПОУ «Торжокский педагогический колледж им. Ф.В. Бадюлина» и ГБПОУ «Калязинский колледж». Самые низкие – в ГБПОУ «Бежецкий колледж им. А.М. Переслегина» и ГБПОУ «Старицкий колледж» (см. табл. 3).

Как видим, выбор профессии по призванию (47,7 % опрошенных) является характерным ответом для тех, кто принял решение работать по специальности.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос о готовности к трудоустройству выпускников педагогических колледжей Тверской области по специальности

№ п/п	Наименование колледжа	Варианты и доля ответов от общего числа опрошенных, %		
		Готов	Точно не планирую	Пока думаю
1	Тверской педагогический колледж	54,0	9,0	37,0
2	Торжокский педагогический колледж им. Ф.В. Бадюлина	50,5	8,3	41,2
3	Калязинский колледж	50,0	15,2	34,8
4	Бежецкий колледж им. А.М. Переслегина	43,3	10,0	46,7
5	Старицкий колледж	37,3	15,6	47,1
Итого:		48,8	10,7	40,5

Под профессиональной идентичностью А.С. Назыров подразумевает «уровень профессионального развития, при котором происходит самоотождествление личности с избранной профессией, с социальными и ролевыми функциями, требованиями и задачами» [9].

Учеба в образовательной профессиональной организации не повлияла на ухудшение представлений о ней: более 80 % респондентов не жалеют о своем выборе. Вероятно, даже те, кто придерживается противоположного мнения и намерен сменить образовательную или профессиональную траекторию после окончания учебы, отметили, что все же не зря выбрали специальность педагога и полученные знания им пригодятся в дальнейшем.

Таким образом, исследование готовности выпускников педагогических направлений подготовки колледжей Тверской области продемонстрировало средний уровень заинтересованности их в трудоустройстве по полученной профессии. Утвердительный ответ на вопрос о том, будут ли выпускники искать рабочие места по специальности, дали менее половины респондентов (48,8 %). В условиях текущего и прогнозируемого дефицита педагогических кадров (региональной системе образования требуется 615 педагогических работников со средним профессиональным образованием) одна из главных задач и прежде всего системы управления образованием – организация сопровождения процесса трудоустройства выпускников педагогических колледжей по полученной специальности. Использование системного подхода к регулированию процесса содействия трудоустройства выпускников педагогических колледжей по полученной специальности позволит оптимизировать кадровый дефицит, обеспечить снижение социального статуса профессии педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Per Se, 2006 (Екатеринбург: Уральский рабочий). 511 с.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 508 с.
3. Гендин А.М. Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. №4(26). С. 140–145.
4. Данные Росстата, форма ОО-1, по состоянию на начало 2023/2024 года. Сайт Минпросвещения России. Интернет-портал. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/ (дата обращения: 25.02.2025).
5. Данные Росстата, форма ОО-1, по состоянию на начало 2023/2024 года, источник: сайт Минпросвещения России. Интернет-портал. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/ (дата обращения: 25.02.2025).
6. Дахина Е.Р. Педагогические условия формирования готовности выпускников вузов к трудоустройству: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2017. 24 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск, 1976. 25 с.
8. Индикаторы образования: 2024. Статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2024. Интернет-портал. URL: https://issek.hse.ru/news/896969169.html (дата обращения: 22.05.2025).
9. Михайлова Т.А., Габриелян Я.С. Формирование готовности к трудоустройству у студентов вузов // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 86–95. Интернет-портал. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-trudoustroystvu-u-studentov-vuzov (дата обращения: 25.02.2025).
10. Назыров А.С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 170 с.
11. Паспорт национального проекта «Образование». Интернет-портал. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения 22.02.2025).
12. Пахтусова Н.А., Герцог Г.А. Исследование профессиональных намерений выпускников профессионально-педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 437.
13. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В.А. Ядова. Ленинград: Наука, 1979. 264 с.
14. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 449 с.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ СУЩНОСТИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХДЕЙСТВИЙ

Е.Д. Шурухина, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современный мир характерен своей изменчивостью и большим разнообразием поступающей в него информации. Общество вынуждено адаптироваться к этому и приобретать навыки для работы с новыми данными.

Отражение описанной тенденции мы находим в изменении подхода к обучению и воспитанию нынешнего поколения. Обновленный федеральный государственный стандарт начального общегообразования уделяет особое внимание и ставит задачу «формирования основ умения учиться и способности к организации своей деятельности» [6]. Так, выдвигается требование к ориентации на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Иными словами, усвоение обучающимися универсальных учебных действий. В качестве сензитивного возраста для начала обучения выступают младшие школьники. Данные аспекты порождают изменения в векторах развития современной науки, направляя ее в сторону более углубленного изучения универсальных учебных действий, как целей образования. Таким образом, появляются множественные подходы к определению сущности этого понятия и по работе с ним. Рассмотрим их.

Самой распространенной и признанной в российской педагогической практике считается теория А.Г. Асмолова в соавторстве с Г.В.Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчановым [1]. В ней все учебные операции носят метапредметный характер и складываются в единую взаимодополняющую систему. Развитие личности рассматривается как многосторонний динамичный процесс обучения и самообразования. Согласно их теории, термин «общеучебные умения» в широком смысле означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Специфика общеучебных умений проявляется в том, что они «являются универсальными способами получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной области познания», отмечает Т.С. Котлярова [4, с. 59].

В более узком (собственно психологическом) значении общеучебные умения можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. В этом смысле общеучебные умения наиболее блики универсальным учебным действиям, которые во ФГОС НОО называются метапредметным.

Метапредметные универсальные учебные действия включают следующие группы:

— универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией);

— универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация);

— универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль).

Интересно сравнить данную официальную классификацию с подходом, который предлагался в 2012 году, в период введения ФГОС НОО. Так, например, С.Г. Воровщиков общеучебные умения определяет как «универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний» [2, с. 8]. Рассматривая их как объекты управления образовательным процессом, действия структурируются следующим образом:

1. Учебно-управленческие умения
2. Учебно-информационные умения;

— Умения работать с письменными текстами;

— Умения работать с устными текстами;

— Умения работать с реальными объектами как источниками информации;

3. Учебно-логические умения

— Анализ и синтез;

— Сравнение;

— Обобщение и классификация;

— Определение понятий;

— Доказательство и опровержение;

— Определение и решение проблем [2, с. 40].

От представленной классификации отличается взгляд А.В. Хуторского, который следует компетентностному подходу и понимает «общеучебные умения» как «образовательные компетенции», т.е. совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. На основании этого он предлагает трехуровневую иерархию компетенций: ключевых, общепредметных, предметных [7, с. 132].

Напротив, А.В. Усова и А.А. Бобров, считают, что учебные умения – это умения, формируемые в процессе изучения основных наук. Строя классификацию на видах учебной деятельности, они выделяют следующие умения: «познавательные, практические, организационные, самоконтроля, оценочные» [8].

Н.А. Лошкарева выделяет четыре группы общих учебных умений: учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-коммуникативные, учебно-информационные [5].

Анализируя различные подходы, мы можем заметить разность в основаниях классификации общеучебных умений и их обозначениях. Однако видна и схожесть в представлении многих самой сущности объекта

исследования. К сопоставлению приведем учебно-логические, информационные общеучебные умения с познавательными универсальными учебными действиями, которые выдвигают ранее упомянутыми авторами. В обоих случаях ученые подразумевают такие способности школьников, которые обеспечивают им предметные знания, поиск и структурирование получаемой информации, выбор наиболее эффективных способов решения, анализ и синтез и т.п. То есть, набор навыков, который помогает успешно справляться с задачами обучения и получать новые знания.

Аналогично можно сравнить учебно-управленческие умения и регулятивные УУД, которые необходимы для организации учащимися собственной деятельности. К ним относят постановку учебной задачи, определение последовательности промежуточных целей, внесение коррективов, прогнозирование результатов и способность к волевым усилиям.

Подобно тому, схожесть наблюдается и в понимании значимости развития универсальных учебных действий у обучающихся:

– повышение эффективности освоения предметных знаний и формирование профессиональных и жизненно важных компетенций;

– создание условий для целостного и гармоничного развития личности, формирования образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора;

– обеспечение возможности самостоятельного обучения, через навыки самоконтроля, целеполагания, оценки и т.п.

По их мнению, это залог свободы и автономии каждого в познании. Именно поэтому, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова и др. отмечают, что «за частыми неуспехами детей стоит несформированность самостоятельной учебной деятельности школьников» [1, с. 23]. Подобно этому говорили Е.А. Гулецкая и Т.А. Ковальчук, что хорошо сформированные УУД «обеспечивают младшему школьнику возможность организации собственной учебной деятельности и управления своей познавательной деятельностью» [3, с. 300].

Мы также считаем важным рассмотреть уровни развития учебных умений у младших школьников для полного обзора выдвинутой темы.

Данный вопрос требует анализа каждого вида УУД в отдельности для понимания критериев оценки и факторов, влияющих на итоговый результат, однако большинство исследований выделяют 3 уровня: высокий, средний, низкий.

Возможно и расширение количества уровней для более точной характеристики развития. К примеру, Р.М. Чудинский на основе ФГОС НОО и собственных диагностик предлагает шесть уровней сформированности УУД и предметных знаний: 1) высокий уровень, 2)

повышенный уровень, 3) базовый уровень, 4) пониженный уровень, 5) низкий уровень, 6) отсутствующий уровень [9, с. 8].

Подводя итог выдвинутой теме, необходимо отметить, что, в данной проблеме мы выделяем схожесть понятия УУД с общеучебными умениями. Они оба определяют сложный комплекс действий, направленных на формирование умения учиться, саморазвития и самосовершенствования личности. Поскольку тенденции развития современного мира делают необходимым его освоение каждым, в образовательную практику активно внедряются соответствующие концепции. Нормативной базой к этому становится принятый обновленный федеральный государственный образовательный стандарт. Однако в науке существуют и иные трактовки сущности общеучебных умений, отличающихся от принятых на административном уровне. Рассмотрение их позволяет понимать сущность объекта исследования с разных сторон, что благоприятно влияет на возможности работы с ним и, тем самым, повышает качество современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

2. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., Орлова Е.В. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития. М.: УЦ «Перспектива», 2014. 240 с.

3. Демьянович Н.М. Взаимосвязь общеучебных и исследовательских умений и навыков младших школьников // Артемовские чтения «Продуктивное обучение: опыт и перспективы»: материалы XV Междунар. науч. конф. (Самара, 9–11 февраля 2023 года). Самара: ООО «Научно-технический центр», 2023. С. 298–306.

4. Котлярова Т.С. Универсальные учебные действия и общеучебные умения и навыки – сходство и различия // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. №21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-i-obscheuchebnye-umeniya-i-navyki-shodstvo-i-razlichiya (дата обращения: 27.02.2025).

5. Лошкарева Н.А. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников // Народное образование. 1982. № 10. С. 106–111.

6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. (ред. от 22 января 2024 г.) № 373. URL: https://base.garant.ru/197127/?ysclid=m7npdae5ex263088055

7. Толеубаева Г.Т. Педагогическая деятельность А.В. Хуторского: теория и практика // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 131–133. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-deyatelnost-a-v-hutorskogo-teoriya-i-praktika

8. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся общеучебных умений. М.: Знание, 1987. 80 с.

9. Чудинский Р.М., Володин А.А., Быканов А.С. Система текущей оценки сформированности у обучающихся универсальных учебных действий и предметных умений на уровне начального общего образования // Мир науки. 2016. Том 4. № 1. С. 1–16.URL: https://mir-nauki.com/

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.С. Архипова IV курс, очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Педагог-психолог в образовании»
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольное детство представляет собой ключевой этап в становлении человека, поскольку именно в этот период формируются основы его будущей жизнедеятельности. В этом возрасте наблюдается интенсивный темп психического, эмоционального и физического развития, что дает возможность ребенку за относительно короткий промежуток времени пройти путь до индивида, обладающего основными навыками и знаниями человеческой культуры.

Это связано с формированием эмоциональной сферы. Эмоции имеют первостепенное значение для воспитания в личности социально значимых черт: гуманности, отзывчивости, человечности и других. Эмоциональная система функционирует как механизм регуляции поведения человека и его ориентации в окружающей среде.

По определению В.Г. Маралова, эмоции представляют собой субъективные реакции человека на воздействие внутренних или внешних раздражителей, проявляющихся в виде удовольствия либо неудовольствия, радости или страха [4]. Эмоции служат мотиваторами, стимулируя начало и развитие конкретных видов деятельности. Кроме того, они представляют собой важные структурные компоненты, регулирующие ход этой деятельности в соответствии с удовлетворением потребностей [2].

Именно такое понимание и определение эмоций является наиболее распространенным и устоявшимся в психологической литературе. Кроме того, представленное определение можно дополнить трактовкой эмоций П. В. Симоновым. Он определяет эмоцию как «отражение актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения» [3]. Это подчеркивает связь между эмоциями и потребностями индивида, акцентируя внимание на их функциональной роли в процессе оценки обстоятельств, касающихся удовлетворения этих потребностей.

Понятие эмоций невозможно рассматривать в отрыве от их структурных компонентов, так как именно они формируют содержание и выражение эмоционального опыта. Современные учёные, такие как, Г.М. Бреслав, К. Изард, Е.П. Ильин, Р. Лазарус, А.Н. Лук и др. включают в структуру эмоций следующие компоненты [5]:

– импрессивный компонент, подразумевающий специфическое внутреннее переживание, которое отражает отношение человека к какому-либо внешнему или внутреннему событию его жизни.

– экспрессивный компонент, включающий в себя внешнее выражение эмоций через мимику, речь, жестикуляцию и пантомимику. Эти проявления помогают человеку осознавать и контролировать свои эмоции.

– физиологический компонент, проявляющийся в изменениях вегетативных показателей организма, таких как пульс, артериальное давление и частота дыхания.

Эмоции, как структурированные аспекты психики, определяют не только то, как мы реагируем на события, но и влияют на наше понимание, восприятие и интерпретацию этих событий. Организация эмоциональной сферы создает основу для реализации разнообразных функций эмоций, которые способствуют эффективной адаптации человека к окружающей действительности, регуляции его поведения и установлению социальных связей. В этом смысле эмоции выступают в качестве важнейших инструментов для обработки информации, принятия решений и формирования значимых межличностных взаимодействий.

Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.Д. Кошелева указывают, что эмоциональная сфера занимает ключевую позицию в развитии детей старшего дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что успешное взаимодействие ребенка с окружающим миром и другими людьми невозможно без способности осознавать эмоциональное состояние других и управлять собственными эмоциями. Кроме того, освоение навыков управления собственными эмоциями имеет важное значение для формирования самосознания ребенка, что, в свою очередь, способствует развитию его саморегуляции. В данном контексте понимание собственных эмоций становится неотъемлемой частью процесса формирования личности ребенка, так как влияет на самоидентификацию, его уверенность в себе и способность к адаптации в различных жизненных ситуациях [1].

Подробно рассмотрим формирование представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста, выделив их ключевые особенности в данный возрастной период:

– наблюдается более глубокая дифференциация восприятия эмоциональной экспрессии, что приводит к повышению точности в оценке эмоционального состояния других людей;

– обогащается как активный, так и пассивный словарный запас;

– возникают достаточно глубокие отрицательные и положительные эмоции, которые могут быть связаны с событиями, произошедшими в прошлом, воспринимаемыми в настоящем или ожидаемыми в будущем;

– происходит развитие эмпатии как способности к сопереживанию, умению поставить себя на место другого;

– наблюдается снижение импульсивности проявления эмоций, развитие навыков саморегуляции эмоционального поведения;

– эмоциональное состояние начинает «отделяться» от чувственного содержания его образа и становится своеобразным объектом познания;

– эмоциональные переживания становятся неотъемлемой частью всех видов деятельности, определяя уровень вовлеченности ребенка в процесс;

– наблюдается снижение импульсивности проявления эмоций, развитие навыков саморегуляции эмоционального поведения.

При возникновении нарушений в формировании представлений об эмоциях у старших дошкольников возникают трудности в их дифференциации и выражении, что может привести к социальной изоляции ребенка, а также развитию внутриличностных проблем (замкнутости, тревожности, агрессивности и т.д.). Именно поэтому педагогам и родителям необходимо проводить целенаправленную и последовательную работу в целях избежания проблем в развитии ребенка.

В рамках данной статьи представим результаты проведенного исследования уровня сформированности представлений об эмоциях в подготовительной группе детского сада, состоящей из 21 ребенка. Возрастной состав группы: 6–7 лет.

Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния проводилась по методике «Эмоциональные лица» (автор – Н. Я. Семаго). Результаты исследования показали, что высокий уровень сформированности представлений об эмоциях имеют 31% (дети правильно соотносят экспрессивные признаки эмоций в мимике и жестах, фотографии и пиктограмме, адекватно распознают предложенные ситуации, а также могут придумать рассказ в соответствии с той или иной эмоцией), средний уровень выявлен у 42% (допускали ошибки при дифференциации эмоций, а также соотносили эмоциональные эталоны и содержание по модальностям неправильно), низкий уровень показали 27% (испытывали трудности при распознавании предложенной ситуации, путали мимические проявления и выполнение задания сопровождалось содержательной помощью).

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о преобладании высокого и среднего уровней сформированности представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста. Они характеризуются хорошей способностью дифференцировать эмоции по разным признакам (позе, жестам, мимике), адекватно распознают предложенные ситуации, а также могут придумать рассказ с проявлением той или иной эмоции. Тем не менее следует продолжать работу по развитию представлений об эмоциях в особенности тех детей, у которых выявлены средний и низкий уровни, что можно осуществить при помощи разнообразных методов и средств. Среди них особое внимание стоит уделить дидактическим играм, целью которых выступает непосредственное развитие тех или иных умений у детей.

Влияние дидактической игры на эмоциональное развитие детей проявляется через несколько ключевых аспектов. Прежде всего, в процессе игры дети начинают осознавать, что окружающие выражают разнообразные эмоции в зависимости от ситуации. Дети наблюдают за мимикой, интонацией и поведением других, что позволяет им не только распознавать чувства окружающих, но и учиться интерпретировать их. Также дидактические игры дают возможность детям экспериментировать с выражением своих эмоций в безопасной и поддерживающей среде.

Поскольку ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, имеет смысл активно использовать игровые элементы в образовательном процессе. Игры не только увлекают, но и создают безопасную и творческую среду, в которой дети могут учиться взаимодействовать и развивать свою эмоциональную сферу. Таким образом, интеграция игр в обучение становится важным инструментом для достижения эффективного развития личности ребенка, способствующего гармоничному взаимодействию с окружающим миром.

В заключение отметим, что эмоциональное развитие в дошкольном возрасте – это целенаправленный педагогический процесс, связанный с личностным развитием детей и процессом их социализации. Особенно важным этапом ее становления является старший дошкольный возраст, ведь гармоничное развитие эмоциональной сферы именно в этом возрасте позволит ребенку успешно адаптироваться к школьным условиям в процессе обучения, а также лучше управлять и понимать свои чувства для правильного формирования личности и эффективного выстраивания социальных взаимоотношений. В этом контексте дидактическая игра выступает как один из наиболее эффективных методов педагогической деятельности, способствующих эмоциональному развитию детей, выступая мощным инструментом для поддержки гармоничного эмоционального и социального развития детей в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды : Пробл. формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Междунар. пед. акад., 2020. 209 с.

2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безрукиз М.М. Психофизиология ребенка: учеб.пособ. для высш. Школы. М.: Владос, 2000. 65 с.

3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2019. 784 с.

4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. 20-е изд., стер. М.: ИЦ «Академия», 2004. 256 с.

5. Общая психология: учебник / ЛА. Вайнштейн, ВА. Поликарпов, И.А. Фурманов. Минск: Соврем, шк., 2009. 512 с.

АГРЕССИВНОСТЬ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

И.М. Беляев, IV курс, очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Педагог-психолог в образовании»
Научный руководитель – канд. психол. наук Н.Ю. Макеева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В этом материале рассматривается феномен агрессии и её характерные черты у подростков. Авторы представляют агрессию как сложное явление, проявляющееся в различных формах – от словесной до физической. Особое внимание уделяется факторам, влияющим на формирование агрессивного поведения у подростков, таким как семья, друзья, СМИ и другие.

В статье также представлены результаты исследования и рекомендации для психологов, учителей и родителей, помогающие предотвратить и скорректировать агрессивное поведение у подростков.

Подростковая агрессия – актуальная проблема, связанная с частыми проявлениями агрессии у детей подросткового возраста. Она может иметь негативные последствия для подростка, его окружения и общества. Агрессивное поведение может выражаться в физическом насилии, вербальной агрессии, кибербуллинге и других формах. Причины агрессии включают стресс, недостаток сна, гормональные изменения и другие факторы.

Изучение причин и особенностей подростковой агрессии — важное направление научных исследований. Проблема агрессии рассматривалась в трудах ученых, таких как Г.Э. Бреслав, Л.М. Семенюк, С.Л. Колосова, Н.Д. Левитов, Н.М. Платонова, А.А. Реан и других.

На ряду с этим под агрессией принято понимать определенные действия человека, причиняющие вред окружающим. Отечественные авторы считают, что необходимо различать понятия «агрессия» и «агрессивность» (С.Л. Колосова, Н.М. Платонова). Определяя агрессию как индивидуальное или коллективное поведение, которое направлено на нанесение физического (психологического) вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей [5, с.612]. Современные исследователи рассматривают агрессивность с разных позиций. Агрессия, в любой форме своего проявления, представляет собой поведение, которое направленно на причинение вреда или ущерба другому живому существу, в свою очередь, имеющее все основания избегать подобного с собой обращения. При этом агрессия может частично или полностью не осознаваться ее хозяином [12, с. 321].

В литературе выделяют следующие виды агрессии: физическая агрессия (нападение), вербальная агрессия, косвенная агрессия, прямая

агрессия, инструментальная агрессия, защитная, деструктивная, демонстративная. Агрессивность же рассматривается как свойство личности, которое выражается в готовности человека к агрессии, готовностью человека к осуществлению агрессивных действий по отношению к окружающим [4, с. 112].

Как известно, подростковый возраст – это период активного вхождения в общественную жизнь. У ребенка-подростка появляется много новых обязанностей, он активно стремится к самореализации себя и т.д. Вместе с этим меняются и интересы ребенка. Связано это с формированием его личности и дальнейшим развитием психических познавательных процессов. Очень важно своевременно исследовать и корректировать поведение подростков, так как в процессе становления и формирования личности могут произойти негативные изменения [2].

О.В. Хухлаева отмечала, что самым сложным и самым значимым периодом в онтогенезе человека является подростковый возраст. Этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека [3, с. 82]. Кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и, таким образом, оказываются нереализованными. Под понятием же «подростковая агрессивность» подразумеваются деструктивное поведение подростка, которое противоречит социально-приемлемым нормам. По сути это реакция на стресс, физический или психологический дискомфорт, неудовлетворенность собой [6, с. 119]. Агрессивное поведение может быть направлено как во внешний мир, так и внутрь себя. Развитие агрессивности подчиняется тому же закону, что и развитие всех других форм отклоняющегося поведения: от внешнего к внутреннему, а после от внутреннего к внешнему. Вначале изменения в поведении приводят к внутренним переменам и закрепляются, а после внутренние установки начинают определять поведение. Таким образом, очевидно, что понятия «агрессия» и «агрессивность» не являются синонимичными [10, 11].

Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость,

озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости [7, с. 341].

Н.М. Платонова выделяет среди агрессивных подростков три категории, которые отличаются по частоте и жестокости проявления агрессии.

В первую категорию входят дети, которые чаще всего используют агрессию для привлечения внимания сверстников. Они ярко выражают свои агрессивные эмоции, например, кричат, громко ругаются и разбрасывают вещи. Их поведение направлено на то, чтобы вызвать эмоциональную реакцию у других.

Во вторую категорию входят дети, которые используют агрессию как норму поведения в общении со сверстниками. Для них агрессивные действия – это способ достичь определённой цели, например, получить нужный предмет, занять лидирующую позицию в игре или одержать победу над своими соперниками.

В третью категорию входят дети, для которых причинение вреда другому человеку становится самоцелью. Они получают удовольствие от действий, которые причиняют боль и унижение сверстникам.

Зачастую агрессивность воспринимают деструктивным, отклоняющимся от нормы поведением. Существует понятие «Злонамеренная активность», но таковой ее делает мотив деятельности. Согласно психологическому словарю, агрессивность – враждебность, свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать на окружающих [1, с. 118].

По мнению А.Н. Леонтьева, агрессивное поведение гораздо чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек. Дело в том, что психические различия мальчиков и девочек определяются как половым диморфизмом и соответствующими общими особенностями и закономерностями его развития, так и спецификой проявления характерных типов мужественности и женственности, обусловленных воздействием социальных факторов, уровнем развития общества. За внешней грубостью мальчиков-подростков и скрытностью девочек лежит сложная картина половозрастных различий их развития, в том числе развития и проявления различных форм агрессивности. Причем агрессивность по-разному проявляется разными

девочками и мальчиками, что требует рассмотрения их индивидуальных различий [9, с. 192].

Таким образом можно сделать вывод о необходимости целенаправленной профилактической, а в некоторых случаях и коррекционной работы по снижение агрессии у детей старшего дошкольного возраста [8, с. 154]. В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования, направленного на выявление особенностей проявления агрессии детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование проходило на базе МОУ СОШ №15 в котором приняло участие 30 детей, учащихся в 7 классе.

Было проведено исследование по двум методикам – методике М.А. Панфиловой «Кактус» и опросник уровня агрессивности Басса – Дарки.

Методика «Кактус», разработанная М.А. Панфиловой, предназначена для выявления агрессии, ее направленности и интенсивности у детей и подростков. Эта методика представляет собой проективный рисуночный тест, в ходе которого ребенок изображает кактус, который символизирует его самого. На основе же полученного рисунка психолог анализирует поведение и состояние ребенка.

Результаты исследования показали: часто рисуемый вид кактуса – «агрессивно-экстровертированный» – нарисовали 7 детей (24%); у 4 детей представлен «агрессивно-тревожный» вид кактуса (14%); 6 детей изобразили «добрый интровертированный» кактус (22%); у 5 детей был нарисован «агрессивно-одинокий» (17%); у 5 – «добрый экстровертированный» (17%); у 3 – «агрессивно-испуганный» (6%).

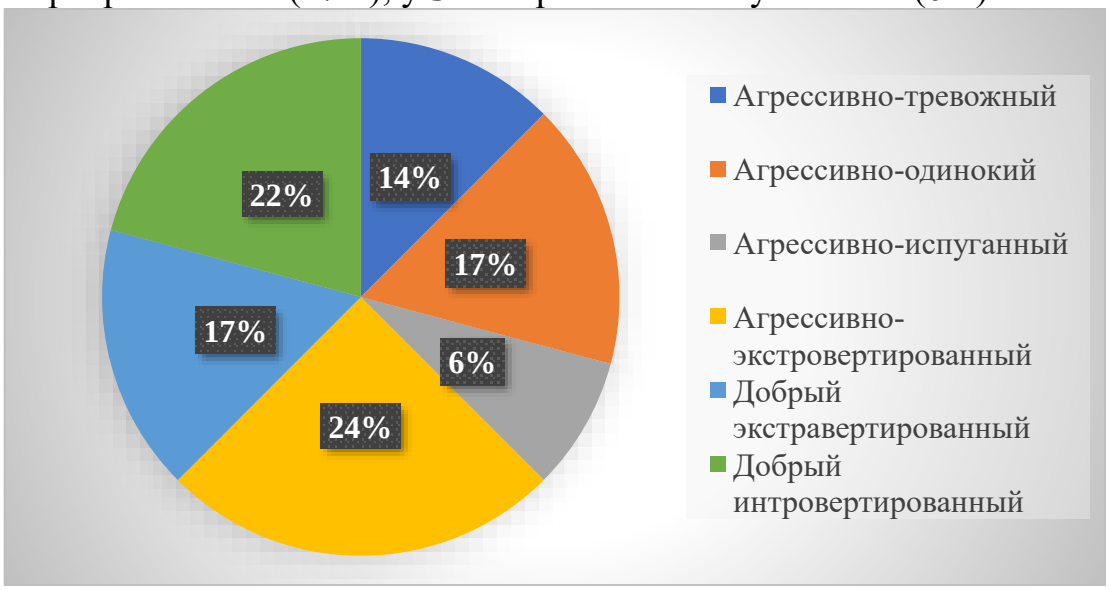


Рис. 1. Распределение видов агрессии по методике «Кактус»

Из наиболее распространенных ответов детей, свидетельствующих о возможном наличии агрессии, были: «кактус очень колючий, его нельзя потрогать»; «у кактуса нет друзей, здесь каждый сам за себя»; «когда кактус вырастет; он поменяет иголки на большие шипы». Много кактусов изображено с длинными иголками в большом количестве. У многих

учеников присутствует сильный нажим, почти у всех «ломаная» штриховка с отрывистыми линиями, что свидетельствует об импульсивности.

Далее проанализируем результаты опросника уровня агрессивности Басса – Дарки. Это методика, которая предназначена для диагностики агрессивных и враждебных реакций человека. Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемому предлагается ответить «да» или «нет». Утверждения описывают различные формы агрессивного поведения. Обработка результатов производится путем суммирования баллов по каждой шкале, в результате чего получается показатель уровня агрессивности и враждебности испытуемого.

При анализе полученных результатов, можно увидеть, что показатели выше нормы преобладают, как и в индексе враждебности, так и в суммарном индексе агрессивных реакций, что составляет 64% от общего числа детей.

Нормальный же показатель в обоих индексах преобладает над показателем ниже нормы.

В индексе враждебности выявлено 0% учеников, у которых показатель ниже нормы в то время, как с нормальным их 56%.

В суммарном же индексе 20% детей с показателем ниже нормы, 24% с нормальным и 56% выше нормы соответственно.

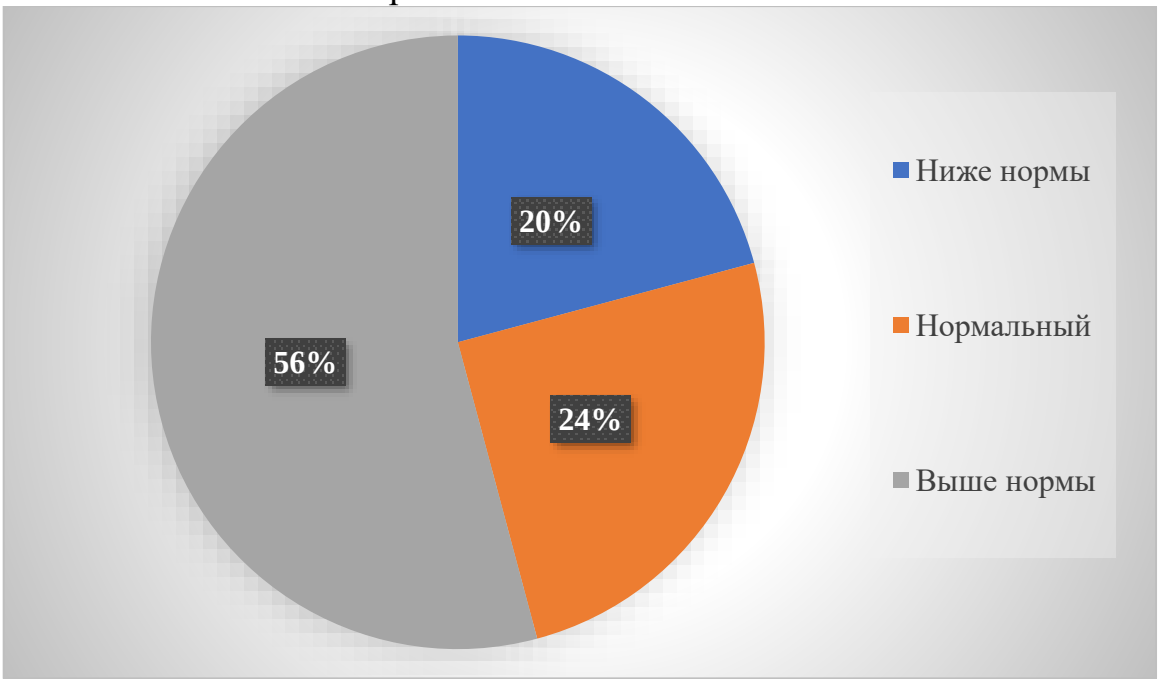


Рис. 2. Результат опросника Басса –Дарки.

Исходя из результатов диагностики учеников, целесообразным будет проведение с детьми серии игр и упражнений, направленных на обучение детей использованию приемов выражения гнева в приемлемой форме, обучению приемам саморегуляции, самообладания, отработке навыков общения, формированию эмпатии, доверия к людям. Проблема агрессии в подростковом возрасте имеет практическую значимость, что и подтвердилось с помощью нашего исследования. Для регуляции и

возможной коррекции можем предложить такие игры и упражнения, как: «Этюд», «Лозунг против агрессивности», «Волшебная лавка» и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. 2000. №6. С. 112–121.

2. Гуляева К.Ю. Агрессивность в подростковом возрасте и ее коррекция // Омский вестник 2007.

3. Дубинко Н. А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессии в детском возрасте // Вопросы Психологии. 2000. №1. С. 81–84.

4. Касимова З. Г. Понятие агрессивности в психолого- педагогической литературе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 111–115.

5. Копытин А. М. Системная АРТ-терапия / А. М. Копытин. СПб., 2001. 612 с.

6. Мурадова В.И. Агрессивное поведение современных подростков // Молодой ученый 2016. №15. 119 с.

7. Салимова Ж.Е. Психолого-педагогические особенности проявления агрессивного поведения у подростков // Молодой ученый. 2020. №51. С. 341

8. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. 2005. С. 154.

9. Сурова Е.В. Особенности проявления агрессии у подростков: опыт изучения // Молодой ученый. 2018. №6. С. 192.

10. Шунчева О.В. Особенности проявления агрессии в подростковом возрасте // Международный научный журнал «Инновационная наука» 2016. №2.

11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. 1994. 321 с.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.Ю. Завьялова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк

Детство является важным периодом в развитии ребенка. Дошкольный возраст – это период интенсивного формирования личности ребенка.

В этом возрасте происходит переход от ситуативного и импульсивного поведения к поведению, принятому обществом – с правилами и нормами. К сожалению, ребенок не всегда усваивает общепринятые нормы, это, в свою очередь, в дальнейшем усложняет жизнь и мешает здоровой коммуникации.

Агрессивное поведение в старшем дошкольном возрасте может не просто развиваться, но и в последствии даже сохраниться, перейдя в устойчивое качество личности. Оно может ограничивать и снижать активность, а также послужить причиной ряда других отрицательных изменений в становлении личности. В то время, когда ребенок проявляет агрессию, продуктивность его деятельности снижается, а вместе с тем снижается способность к общению и взаимодействию с людьми. Именно поэтому необходимо своевременно и правильно выявить, и скорректировать

агрессивное поведение ребенка, чтобы избежать нарушений в процессе становления и формирования личности.

Проблема агрессии, ее проявления рассматривалась в трудах таких ученых как А.А. Корниенко, Л.М. Семенюк, О.В. Хухлаева, С.Л. Колосова, Н.Д. Левитов, Н.М. Платонова, А.А. Реан и другие [10].

При этом под агрессией принято понимать определенные действия человека, причиняющие вред окружающим [2]. Отечественные авторы считают, что необходимо различать понятия «агрессия» и «агрессивность» (С.Л. Колосова, Н.М. Платонова). Понятие «агрессия» - индивидуальное или коллективное поведение, которое направлено на нанесение физического (психологического) вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. Агрессия, в любой форме своего проявления, представляет собой поведение, которое направленно на причинение вреда или ущерба другому живому существу, в свою очередь, имеющее все основания избегать подобного с собой обращения [12].

При этом агрессия может частично или полностью не осознаваться ее хозяином. В литературе выделяют следующие виды агрессии: физическая агрессия (нападение), вербальная агрессия, косвенная агрессия, прямая агрессия, инструментальная агрессия, защитная, деструктивная, демонстративная [3].

Агрессивность же рассматривается как свойство личности, которое выражается в готовности человека к агрессии, готовностью человека к осуществлению агрессивных действий по отношению к окружающим [8].

Зачастую агрессивность воспринимают деструктивным, отклоняющимся от нормы поведением. Существует понятие «Злонамеренная активность», но таковой ее делает мотив деятельности [4]. Согласно психологическому словарю, агрессивность – это враждебность, свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать на окружающих [13].

Под понятием же «детская агрессивность» подразумеваются действия ребенка, которые направлены на нанесение физического или психического вреда либо другому человеку, либо самому себе [5]. Развитие детской агрессивности подчиняется тому же закону, что и развитие всех других форм отклоняющегося поведения: от внешнего к внутреннему, а после от внутреннего к внешнему. Вначале изменения в поведении приводят к внутренним переменам и закрепляются, а после внутренние установки начинают определять поведение.

Таким образом, очевидно, что понятия «агрессия» и «агрессивность» не являются синонимичными.

Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников выражаются в наличии импульсивности детей, с повышенными аффективными проявлениями поведения, в наличии враждебных действий по отношению к сверстникам, по причине неумения

решать конфликты и выражать правильным способом гнев, на помощь в научении последнего могут прийти игры.

Проявление агрессии является способом выражения недовольства и гнева. В основном, у дошкольников агрессивное поведение – средство для изменения воли родителей, воздействия на них [14].

Следует обратить внимание на тот факт, что агрессивность имеет свои положительные и отрицательные, здоровые и болезненные стороны. Помешать возникновению агрессивности невозможно, но ее можно преодолеть при помощи своевременной организации профилактической работы.

О.В. Хухлаева отмечала, что «агрессивное поведение или состояние присуще всем людям, оно является необходимым условием жизнедеятельности. Если говорить о детях, то в некоторые возрастные периоды (раннем и подростковом) агрессивные действия считаются не только нормальными, но и в определенной степени необходимыми для становления самостоятельности, автономности ребенка» [14]. Это проявление так называемой «нормативной» агрессии, а ее отсутствие может свидетельствовать о нарушении развития ребенка или о вытеснении агрессии, которое может привести в будущем к прорыву агрессивности большей силы.

Для детей старшего дошкольного возраста наиболее характерными являются такие формы агрессии, как порча игрушек, швыряние предметов, эпизодическое грубое обращение с животными, пассивно – агрессивные реакции протеста, неуступчивость и повышенное упрямство. В целом возрастная динамика соответствует возрастным кризисам в 3 – 4 года и 6 – 7 лет в дошкольном возрасте.

Многие исследователи подчеркивают, что систематическое агрессивное поведение детей 3 – 6 лет больше обусловлено биологическими факторами (темперамент ребёнка, перинатальная энцефалопатия) и преимущественными нарушениями в эмоционально – волевой сфере, а также ранней эмоциональной депривацией [1].

В качестве основных причин, которые вызывают агрессию у детей можно назвать следуюшщие.

– Страх. Родители могут даже не догадываться, что ребенок чего-то боится, считать причину страха пустяком. Игнорирование проблемы со стороны взрослых может привести к истерике.

– Запреты. У авторитарных родителей малыш бывает «задавленным» постоянными «нет», «нельзя» и «надо». На ребенка кричат, в чем-то обвиняют или упрекают.

– Ребенок отстаивает свою территорию или границу своей личности.

– Ссоры между родителями или членами семьи вызывают страх, протест и, как следствие, агрессивные вспышки.

– Ребенок ожидает нападения, опасается враждебности.

– Старается доказать свою независимость и самостоятельность.
– Чрезмерное эмоциональное напряжение.
– Ребенок чувствует, что его не любят или даже ненавидят.
– Копирует поведение окружающих взрослых или детей [11].

В свою очередь, понимая основные причины агрессивного поведения, можно говорить о следующих направлениях работы по снижению уровня агрессии детей старшего дошкольного возраста: снижение внутриличностной тревоги, развитие эмпатии и осознание собственных эмоций; взращивание позитивной самооценки; обучение приемлемым и безопасным для окружающих реакциям на проблемные ситуации; развитие самоконтроля и управления агрессией и гневом. Отдельным блоком стоят консультации психолога с родителями и педагогами [9].

Таким образом можно сделать вывод о необходимости целенаправленной профилактической, а в некоторых случаях и коррекционной работы по снижению агрессии у детей старшего дошкольного возраста. В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования, направленного на выявление особенностей проявления агрессии детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование

проходило на базе МБДОУ детский сад №5. В исследовании приняло участие 28 детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования по методике Панфиловой М.А. «Кактус, направленной на выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности [6]., показали: часто рисуемый вид кактуса – «агрессивно-экстровертированный» – нарисовало десять детей (35,7%). У пятерых детей представлен «агрессивно-тревожный» вид кактуса (17,8%). Четверо детей изобразили «добрый интровертированный» кактус (14,2%). У четырех детей был нарисован – «агрессивно-одинокий» (14,2%), еще у трех – «добрый экстровертированный» (10,7%), и у двух – «агрессивно-испуганный» (7,14%). Из наиболее распространенных ответов детей, свидетельствующих о возможном наличии агрессии, были: «кактус очень колючий, его нельзя потрогать»; «у кактуса нет друзей, здесь каждый сам за себя»; «когда кактус вырастет; он поменяет иголки на большие шипы». Много кактусов изображено с длинными иголками в большом количестве. У многих детей присутствует сильный нажим, почти у всех «ломаная» штриховка с отрывистыми линиями, что свидетельствует об импульсивности.

Далее проанализируем результаты диагностики по методике «Тест руки» Э. Вагнера. Целью методики является исследование личности; диагностика выявления вероятности агрессивных проявлений у ребенка. По результатам было установлено, что у 10 детей высокий уровень агрессии (35,7%), у 12 детей – средний (42,8%), у 6 – низкий (21,4%). Самый распространенный детский ответ – «хочет ударить»; «бьет»; «показывает

кулак»; «бьет кулаком»; «дает подзатыльник» интроверт агрессивный ответ. Также много ответов, свидетельствующие о калечности: «сломали руку», «рука умерла», «кто-то умер».

Далее проанализируем результаты, полученные посредством анкеты-опросника Г.Б. Мониной, К.К. Лютовой, цель которой является определение уровня и причин агрессивности. Результаты: средний уровень агрессивности – у 17 детей (60,7%); высокий уровень – у 4 детей (14,2 %); низкий уровень – 7 (25%).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно утверждать, что у детей преобладает средний уровень агрессии.

Исходя из результатов диагностики детей, целесообразным будет проведение с детьми серии игр и упражнений, направленных на обучение детей использованию приемов выражения гнева в приемлемой форме, обучению приемам саморегуляции, самообладания, отработке навыков общения, формированию эмпатии, доверия к людям. Примерами подобных игр являются: «Насос», «Путь к цели», «Чудовище», «Цветик-семицветик», «Шалтай-болтай», «Стаканчик для криков», «Листок гнева», «Бой воздушными шарами».

Сюжетно-ролевые игры, такие как: «Семья», «Зоопарк», «Детский сад», «Школа» и другие помогут ребенку научиться правильно вести себя, в соответствии с правилами морали и нравственности, научиться правильно коммуницировать с окружающими в игровой форме.

Разбор игровых ситуаций очень полезен для снижения агрессии дошкольников, например: «Я помогаю маме», «Семейный праздник», «К нам пришли гости» и многие другие [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрессивное поведение детей дошкольного возраста / А.В. Тимошок. Пермь: Изд-во «Меркурий», 2012. 268 с.

2. Агрессивное поведение [Электронный ресурс]. URL: https://wika.tutoronline.ru/obshhestvoznanie/class/6/agressivnoe-povedenie

3. Виды агрессии [Электронный ресурс]. URL: https://studfile.net/preview/1741809/page:3/

4. Деструктивные тенденции (агрессивность) [Электронный ресурс]. URL: https://brainmod.ru/manual/states-of-personality/hostility/

5. Детская агрессивность: ее причины и предупреждение [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/05/08/detskaya-agressivnost-ee-prichiny-i-preduprezhdenie

6. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет/ Н. Д. Денисова. Волгоград: Изд-во «Учитель», 2012. 100 с.

7. Игры, направленные на коррекцию агрессивного поведения дошкольников [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/05/02/igry-napravlennye-na-korrektsiyu-agressivnogoй

8. Касимова З.Г. Понятие агрессивности в психолого- педагогической литературе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 111–115.

9. Колосова С.Л. Детская агрессия. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

10. Колосова С.Л. Психологические особенности агрессивных детей 5–7-летнего возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1994. 222 с.
11. Причины детской агрессии [Электронный ресурс]. URL: https://mdou11-nsk.ucoz.ru/kurs/lekcija_11_prichiny_detskoj_agressii.pdf#:~:text=Перечислим%20причины%20агрессивного%20поведения%20детей%3A,к%20активной%20агрессии%20обладают%20холерики
12. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
13. Психологический словарь – 2019–2023 vslovare.info / Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]. URL: https://vslovare.info/slovo/psihologicheskiij-slovar/agressivnost/34913
14. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М.: Академия: 2003. 46 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.И. Колесник, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Тревожность – распространённое явление в детском возрасте, особенно ярко проявляющееся у дошкольников (3–7 лет). Это обусловлено интенсивным психоэмоциональным развитием, формированием самосознания и зависимостью от окружающих. Понимание причин, проявлений и способов преодоления тревожности у детей дошкольного возраста является ключом к обеспечению их полноценного развития и психологического благополучия.

Впервые в современной психологии тревожность была описана Зигмундом Фрейдом. Тревога, с точки зрения Фрейда, является функцией «Эго» и предупреждает «Эго» о надвигающейся опасности, угрозе, помогая личности реагировать в подобных ситуациях (ситуациях опасности, угрозы) безопасным, адаптивным, способом. Фрейд определял тревожность как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности. Содержание тревожности – переживание неопределенности и чувство беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками: 1) специфическим чувством неприятного; 2) соответствующими соматическими реакциями, прежде всего усилением сердцебиения; 3) осознанием.

Последние годы многие воспитатели и педагоги обеспокоены возрастанием в группах числа тревожных детей. Основными проявлениями этого можно назвать повышенную эмоциональную лабильность и неуверенность в себе. По мнению некоторых воспитателей, детский синдром (состояние) тревожности обусловлен неудовлетворенностью потребностей растущей личности.

При анализе тревожности обнаруживается, что по своей сути она является эмоциональным ожиданием будущей опасности или того или иного рода неблагополучия. При этом наблюдаются разные степени глубины тревожности:

1) поверхностная тревожность, как временное, приходящее под воздействием различных факторов состояние,

2) как более глубокое устойчивое фоновое состояние, в обстановке которого протекает жизнь индивида,

3) самое глубокое состояние тревожности, когда она практически постоянно держит в напряжении, охватывая все сферы жизни, что можно назвать тотальным стрессом, составной частью которого по сути тревога является.

В последних двух случаях тревожность фактически становится неотъемлемой чертой темперамента личности. Тревожности в характере сопутствуют пессимистические ожидания от будущего, от жизни в целом. Усиление тревожности приводит к возникновению её спутников, страхов.

Тревожность у детей дошкольного возраста — это многогранное явление, которое не сводится к одному компоненту. Можно выделить несколько структурных компонентов, взаимодействие которых определяет степень и проявления тревожности:

1. Когнитивный компонент:

Отрицательные мысли и ожидания: ребенок постоянно думает о плохом, ожидает неудач, катастроф, негативно оценивает себя и окружающих. Например, «Я ничего не умею», «Все будут надо мной смеяться», «Со мной обязательно случится что-то плохое».

Искаженное восприятие реальности: ребенок склонен преувеличивать опасность и преуменьшать свои возможности справиться с трудностями.

Проблемы с концентрацией внимания: тревожные мысли отвлекают ребенка, мешают ему сосредоточиться на задаче или игре.

Навязчивые мысли: повторяющиеся и надоедливые мысли, которые вызывают сильное беспокойство.

Значение: Когнитивный компонент формирует основную «картину мира» ребенка, определяя его восприятие окружающей среды и себя в ней. Негативные когнитивные схемы поддерживают и усиливают тревогу.

2. Эмоциональный компонент:

Страх: ощущение угрозы, боязнь определённых ситуаций, предметов или людей. Это может быть страх темноты, разлуки с родителями, животных, больших скоплений людей и т.д.

Беспокойство: постоянное чувство напряжения, неуверенности, ожидания чего-то плохого.

Раздражительность: ребенок легко выходит из себя, быстро раздражается по пустякам.

Грусть и безысходность: постоянное чувство печали, потеря надежды на лучшее.

Значение: Эмоциональный компонент проявляется в ощущениях ребенка и его эмоциональных реакциях на различные ситуации. Интенсивность и частота эмоциональных проявлений являются важными показателями уровня тревожности.

3. Поведенческий компонент:

Избегание: ребенок старается избегать ситуаций, которые вызывают у него тревогу.

Зависимость: повышенная привязанность к родителям, нежелание отделяться от них.

Агрессия: в качестве реакции на тревогу ребенок может проявлять агрессию по отношению к себе или другим.

Соматические проявления: головные боли, боли в животе, нарушения сна, потеря аппетита — все это может быть проявлением тревоги.

Значение: Поведенческий компонент наглядно демонстрирует стратегии преодоления тревожности, которые использует ребенок. Эти стратегии могут быть как адаптивными (например, поиск поддержки у взрослого), так и малоэффективными (избегание).

Взаимосвязь компонентов: эти компоненты тесно взаимосвязаны. Негативные мысли (когнитивный компонент) вызывают страх и беспокойство (эмоциональный компонент), что, в свою очередь, приводит к избеганию или другим неадаптивным поведенческим реакциям (поведенческий компонент). Понимание этой взаимосвязи необходимо для эффективной коррекции тревожности. Работа с каждым из компонентов позволит снизить общее проявление тревожности у ребенка.

Тревожная сфера дошкольников может быть охарактеризована следующим образом:

1. Незрелость механизмов саморегуляции: дошкольники ещё не обладают полностью сформировавшимися механизмами эмоциональной регуляции. Они менее способны контролировать свои эмоции, переключать внимание, использовать адаптивные стратегии для борьбы со стрессом. Это делает их более уязвимыми к развитию тревожности.

2. Высокая эмоциональная чувствительность: дошкольный возраст характеризуется высокой эмоциональной чувствительностью. Дети остро реагируют на изменения в окружающей среде, на отношения с близкими людьми, на новые ситуации. Даже незначительные события могут вызывать сильные эмоциональные реакции, включая тревогу.

3. Фантазийное мышление и боязнь фантастических персонажей: в этом возрасте активно развивается фантазийное мышление, что может приводить к развитию страхов перед фантастическими персонажами (монстрами, Бабой-ягой и др.), которые наполнены сильным эмоциональным содержанием.

4. Зависимость от взрослых: дошкольники в значительной степени зависят от взрослых в эмоциональном и поведенческом плане. Разлука с близкими людьми, отсутствие поддержки и чувства безопасности могут вызывать сильную тревогу.

5. Конкретность мышления: их мышление ещё не абстрактно, а конкретно. Поэтому они могут испытывать тревогу по поводу конкретных событий или предметов, не способны объективно оценивать риски и предсказывать будущее.

6. Проявление тревоги в разных формах: тревога у дошкольников может проявляться не только в виде явного страха, но и в виде соматических симптомов (головная боль, боль в животе), нарушений сна, изменений в поведении (плаксивость, капризность, агрессия).

7. Индивидуальные особенности: уровень тревожности у дошкольников индивидуален и зависит от множества факторов, включая темперамент, особенности воспитания, генетическую предрасположенность, социальный опыт.

8. Влияние семейной атмосферы: семейные отношения играют важнейшую роль в формировании тревожной сферы ребенка. Негативный климат в семье, конфликты, гиперопека или чрезмерная строгость могут способствовать развитию тревожности.

В целом, тревожная сфера дошкольников динамична и чувствительна к внешним и внутренним факторам. Понимание этих особенностей необходимо для своевременного выявления и коррекции тревожных расстройств.

Для эмпирического изучения проблемы тревожности у детей дошкольного возраста нами было проведено исследование. Эмпирическое исследование проходило на базе МБДОУ №142. В исследовании приняли участие 17 детей дошкольного возраста. Были проведены следующие методики диагностики компонентов эмоционального интеллекта: методики «Цветовой тест Люшера», «Тест тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки)», «Опросник на определение уровня тревожности у детей» Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко.

Далее представим результаты диагностики детей по указанным выше методикам. Так по результатам методики «Цветовой тест Люшера», направленной на выявление уровня тревожности: 6% (1 ребенок) показал благоприятное эмоциональное состояние; 59% (10 детей) – удовлетворительное эмоциональное состояние; 29% (5 детей) – Эмоциональное состояние ребенка неудовлетворительное, 6% (1 ребенок) – ребенок находится в кризисном состоянии. Большинство детей продемонстрировали преимущественное использование спокойных цветов с незначительным включением отвергаемых, что может свидетельствовать о наличии легкой тревожности или некоторого напряжения. Заметное преобладание темных цветов, что может указывать на повышенный уровень

тревожности и негативное восприятие реальности. Один ребенок демонстрирует гармоничное состояние, выбирая спокойные и тепло-позитивные цвета. У еще одного ребенка наблюдается резкий контраст между предпочтительными и отвергаемыми цветами, что может указывать на глубокий внутренний конфликт и стрессовое состояние.

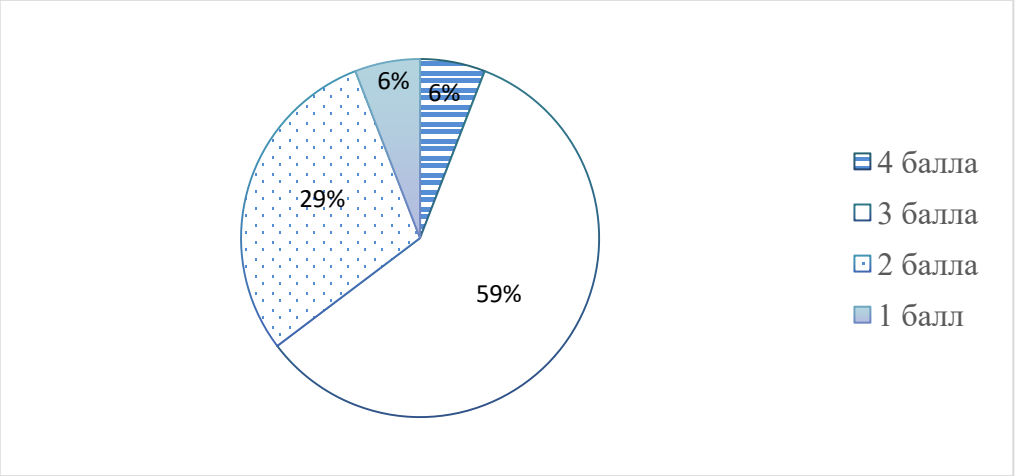


Рис. 1. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по методике «Цветовой тест Люшера»

Методика «Тест тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки)» показала, что большинство детей (64,7%) демонстрируют средний уровень тревожности, требующий внимания и профилактических мер. Два ребенка (11,8%) нуждаются в специализированной психологической помощи. Низкий уровень тревожности (14% и ниже) – 3 ребенка (17%). эти дети демонстрируют хорошую адаптацию и эмоциональную стабильность. Дети демонстрировали эмоциональную стабильность, адаптивность к новым ситуациям, хорошую саморегуляцию. Средний уровень тревожности (29-43%) – 12 детей (71%).

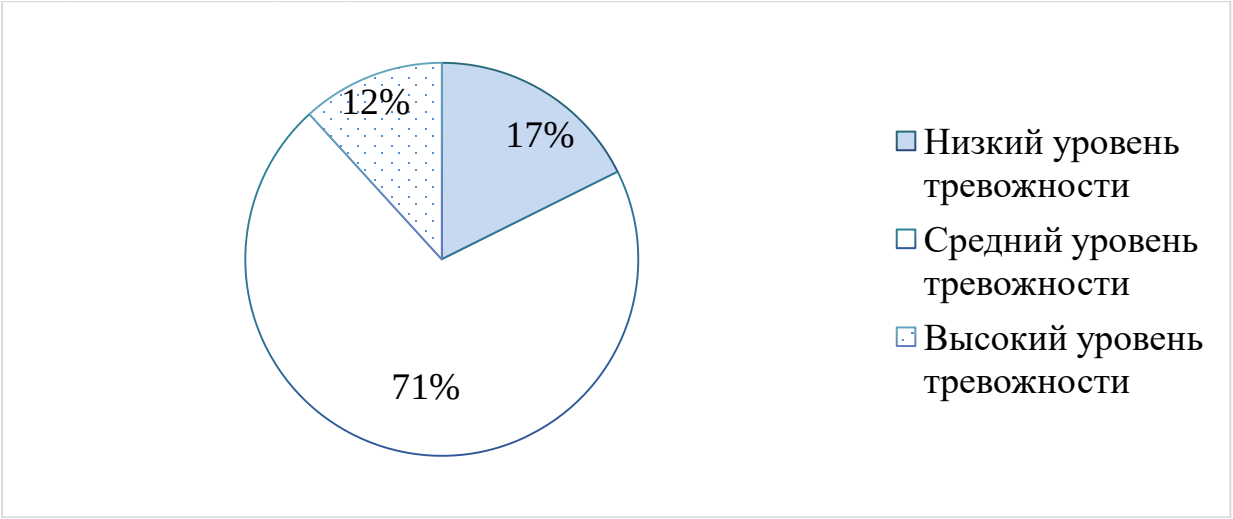


Рис. 2. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по методике «Тест тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки)»

В этой группе наблюдается некоторое напряжение и беспокойство. Дети испытывали напряжение, беспокойство в определенных ситуациях,

это может быть связано с особенностями темперамента, семейными проблемами или ситуацией в детском саду. Высокий уровень тревожности (50% и выше) – 2 ребенка (12%). У этих детей наблюдаются выраженные признаки тревожности. Дети нуждаются в дополнительном внимании и помощи. Для них характерны более ярко выраженные признаки тревожности: страхи, бессонница, проблемы с концентрацией внимания, соматические жалобы.

По результатам «Опросника на определение уровня тревожности у детей» Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко были получены следующие результаты. Большинство детей продемонстрировали низкий уровень тревожности – 59% (10 человек), что означает преобладание в группе эмоционального благополучия и адекватной адаптации к окружающему миру. Это свидетельствует о хорошем психологическом климате и эффективных механизмах справиться со стрессом у большинства исследуемых детей. Однако, необходимо учитывать, что низкий уровень тревожности не исключает наличия других психологических особенностей и потенциальных проблем. Для более полной картины необходимо учитывать результаты других методик и наблюдение за детьми. 41% детей (7 человек) показали средний уровень тревожности, что означает наличие у части детей умеренного уровня беспокойства и напряжения, не выходящего за пределы возрастной нормы, но требующего внимания. Это проявляется в периодической раздражительности, незначительных трудностях с адаптацией к новым ситуациям, легкой чувствительности к критике или изменениям в окружающей среде. Средний уровень тревожности сам по себе не является патологией, но сигнализирует о необходимости профилактических мероприятий и более внимательного отношения к этим детям. По результатам данной методики ни один ребенок не показал высокого уровня тревожности, что означает отсутствие в обследованной группе детей выраженных клинически значимых проявлений тревожных расстройств. Это положительный результат, свидетельствующий о в целом благоприятном психоэмоциональном состоянии детей.

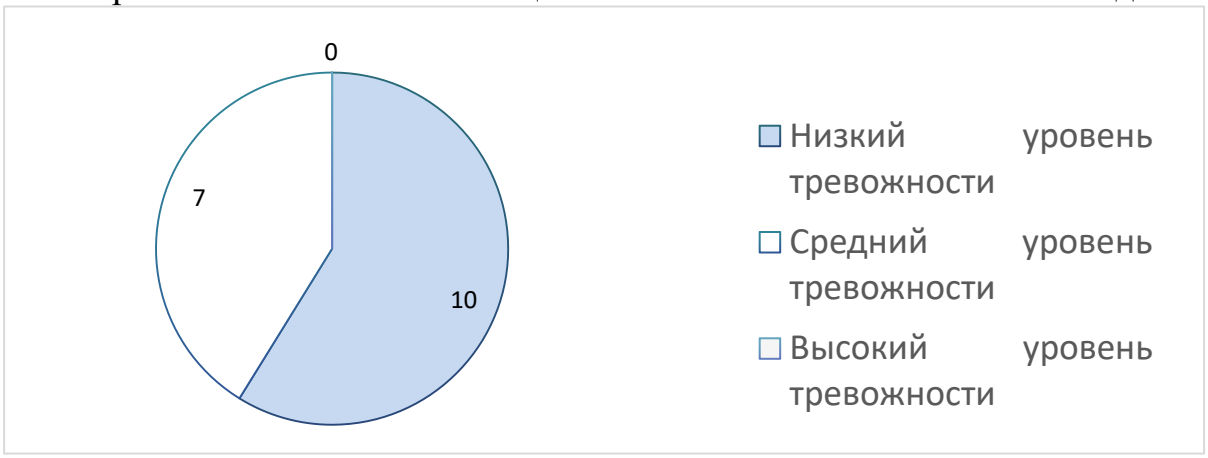


Рис. 3. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по методике «Опросника на определение уровня тревожности у детей»

Таким образом, по итогам проведённого нами эмпирического исследования, направленного на изучение тревожности у детей дошкольного возраста можно сделать вывод о преобладании среднего и низкого уровней тревожности. Это свидетельствует о том, что большинство обследованных детей демонстрируют удовлетворительную адаптацию к окружающей среде и обладают достаточными механизмами эмоциональной регуляции. Однако, наличие значительной группы детей со средним уровнем тревожности требует внимания и профилактических мероприятий. Отсутствие высокого уровня тревожности у всех обследуемых позволяет предполагать отсутствие выраженных клинически значимых тревожных расстройств.

Опираясь на результаты диагностики перспективными направлениями нашей работы по снижению уровня тревожности детей дошкольного возраста, считаем проведение серий игр и упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта:

- Для снятия напряжения, скованности и снижения тревожности целесообразно использовать игры: «»Волшебный ковер», «Спрятанные проблемы», «Чувства» «Мир чувств» «Разрывание бумаги»;

- В рамках снижения тревожности эмоционального и мышечного напряжения дошкольников возможно использование игр и упражнений: игра «Напряглись-расслабились», упражнение «Апельсин», упражнение «Сдвинь камень», упражнение «Кулак – ребро – ладонь, упражнение «Колечко», упражнение «Возьми себя в руки», игра «Кулачки», игра «Подушка-колотушка», игра «Лепим настроение», игра «Ты – солнышко», игра «Я – дерево, ты – дерево», игра «Комплименты», игра «Сочинение сказок», игра «В тридевятом царстве», разминка и расслабление рук, упражнение «Художник и мольберт».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 2011. Т. 18. № 2. С. 102–113.

2. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: Per Se, 2008/ 159 с.

3. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 2011. № 4. С. 104–113.

4. Валиуллина М.Е. Проективная психодиагностика. Графические тесты: особенности индивидуальной и групповой работы с испытуемыми: учебное пособие. Казань: КГУ, 2008. 220 с.

5. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) // Диагностика эмоционально-нравственного развития: Сборник / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 124–126.

6. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 5. С. 87–95.

7. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. М.: Педагогика, 2010. 128 с.

8. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб: Речь, 2002. 198 с.

9. Тест тревожности Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки предназначен для определения уровня тревожности ребёнка 4–7 лет. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2021/04/05/test-trevozhnosti-r-temmpl-v-amen-m-dorki

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Конькова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Сенсорное развитие ребёнка (Л.А Венгер) – это развитие его восприятия формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. Оно является ключевым аспектом раннего детского развития, который оказывает значительное влияние на всю дальнейшую жизнь человека. На протяжении дошкольного возраста дети активно взаимодействуют с окружающим миром, что позволяет им развивать свои органы чувств и формировать первые представления о свойствах объектов. Эти представления становятся основой для дальнейшего познания, поскольку именно через восприятие человек получает информацию о внешнем мире и строит свои знания о нем [3]. Именно младший дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Для ребенка младшего дошкольного возраста сенсорное восприятие является основным способом получения информации о мире и его свойствах. В этом возрасте происходят важнейшие изменения в восприятии, и развитие органов чувств становится важным фактором, определяющим способность ребенка к последующему обучению и социальной адаптации. Сенсорное развитие является основой для формирования когнитивных функций, таких как внимание, память, мышление и восприятие. Без полноценного сенсорного развития невозможно полноценное восприятие и понимание окружающего мира, что в будущем может повлиять на успешность освоения знаний и навыков [3].

Особую роль в сенсорном развитии детей младшего дошкольного возраста играет взаимодействие с объектами окружающей среды. В этот период ребенок начинает не только осознавать различные характеристики предметов, такие как их форму, цвет, размер, текстуру, но и начинает осмысленно их классифицировать, устанавливая связи между различными объектами и явлениями. Развитие сенсорных способностей тесно связано с общим развитием ребенка, так как позволяет ему адекватно реагировать на внешние воздействия, активно взаимодействовать с окружающим миром и осваивать его. Важность сенсорного развития в этом возрасте невозможно

переоценить, поскольку именно на этом этапе закладываются основы для формирования полноценного восприятия, которое в дальнейшем служит базой для всех познавательных процессов [1].

Сенсорное восприятие включает в себя не только способность различать объекты по их внешним признакам, таким как форма, цвет, размер и текстура, но и умение объединять эти признаки в целостные образы предметов. В дошкольном возрасте восприятие становится основным механизмом познания окружающего мира, что обеспечивает ребенку возможность интерпретировать внешние события и явления.

Сенсорное развитие имеет свои особенности в каждый возрастной период. В младшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие предметной деятельности, что позволяет выделять и учитывать развитие сенсорных признаков и качеств, которые влияют на практическую значимость выполнения практических действий. Данные качества проявляются в умении ребенка отличить большую ложку от маленькой, выделить свою кружку, которая имеет определенную форму. Так дети на практике различают предметы по форме, цвету и размеру, совершенствуют эти навыки и развивают их [1].

Наиболее важными особенностями можно выделить то, что зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим миром. Важнейшей отличительной особенностью сенсорного развития в дошкольном возрасте выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества. Формируется акт рассматривания, в то время как преддошкольники очень редко рассматривают предметы, не действуя с ними. Дошкольник в ходе рассматривания решает разнообразные задачи: ищет нужный предмет и выделяет его; устанавливает его особенности, индивидуальные стороны, определяет в нем признаки или части, отличающие и объединяющие его с другими объектами; создает образ незнакомого предмета.

В возрасте до трех лет дети переживают интенсивное развитие сенсорных способностей, которое сопровождается различными этапами. В младшем дошкольном возрасте, до 3 лет, ребенок учится различать основные признаки предметов: форму, цвет, размер. Это восприятие не является стабильным и дифференцированным, поскольку ребенок только начинает осознавать связи между различными признаками и обобщать их. В этом возрасте сенсорное развитие носит преимущественно ситуативный характер, и ребенок воспринимает объекты преимущественно в контексте их использования в повседневной жизни [2].

С развитием ребенка начинают проявляться более сложные формы восприятия. В возрасте от 3 до 5 лет дети начинают осознавать объекты в их различных проявлениях: они не только воспринимают форму, но и

анализируют ее взаимосвязь с функцией, присущей этому предмету. В этом возрасте дети начинают активно использовать зрительное восприятие как основной способ взаимодействия с окружающим миром. Именно зрительное восприятие становится доминирующим, позволяя детям точно определять свойства предметов, их взаимосвязи и расположение [2].

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) сенсорное восприятие становится более дифференцированным и осознанным. Дети начинают использовать не только зрение, но и другие органы чувств для анализа и восприятия окружающих объектов. Важно отметить, что в этот период дети начинают воспринимать предметы и явления более глубоко и осмысленно, что связано с развитием речи и когнитивных процессов. Зрительное восприятие активно включает в себя элементы наблюдения, исследования и сравнения, что способствует дальнейшему интеллектуальному и личностному развитию ребенка.

Кроме того, в старшем дошкольном возрасте дети начинают лучше различать и классифицировать различные объекты по множеству признаков, таких как форма, размер, цвет, вес и т.д. Это ведет к развитию аналитического восприятия, что является важным этапом в подготовке к школе [4].

Для изучения сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование проходило на базе МБДОУ детский сад № 142. В исследовании приняли участие 17 детей младшего дошкольного возраста. Были использованы следующие методики диагностики сенсорного развития: «Коробки форм» Л.А. Венгер [5], «Собери цветок» Е.А. Стребелева [5], две методики из пособия «Диагностика и коррекция познавательной сферы» Т.Г. Богданова, О.И. Варламова [6].

Далее представим результаты диагностики детей по указанным выше методикам. Так по результатам методики Л.А. Венгер «Коробки форм», направленной на выявление уровня развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы: у большинства детей (59%) набран максимальный балл (4), это свидетельствует о хорошем умении использовать геометрические эталоны при определении общей формы, восприятии форм и их идентификации. Часть детей (12%) показали средний результат, набрав 3 балла. Остальные дети (29%) набрали самый низкий балл (2). Результаты диагностики показали, что почти треть группы имеет трудности с восприятием форм или их пониманием. У всех детей, набравших 3 или 2 балла, есть сложности с различением геометрических фигур. Большинство из них путали квадрат с треугольником. Кто-то знал только одну фигуру или не знал не одной. Некоторые дети не понимали задание и после обучения не могли выполнить его самостоятельно.

Проведение методики Е.А. Стребелевой «Собери цветок» показало, что большинство детей (35%) получили высший балл (4), демонстрируя хорошее умение располагать цвета в соответствии с образцом, а также знание названий предложенных цветов. Были испытуемые (29%), показавшие средний результат (3 балла). Остальные набрали от 1 до 2 баллов (12% и 24% соответственно). Диагностика показала, что у детей, которые набрали 3 балла, были трудности с называнием всех цветов, в основном они не знали 1-2 цвета. У испытуемых, набравших 1 или 2 балла, были сложности с выкладыванием лепестков по образцу (некоторые клали лепестки так как им хотелось, а кто-то пытался выложить их, но потом отказался от выполнения задания) и называнием цветов. Были дети, которые называли все цвета одним названием, например, показывая на красный, говорили что это синий и так со всеми цветами.

Проведение методики из пособия «Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии» с.57 (Т.Г. Богданова, О.И. Варламова) показало, что большинство детей (59%) набрали высокий балл (5), часть (29%) набрала 4 балла, это свидетельствует о том, что они могут соединять представления о форме с её названием. Остальные испытуемые (12%) набрали 1 балл. Данные результаты показывают то, что у некоторых детей есть трудности с определением формы по слову-названию. Часть детей могла показать только одну называемую геометрическую фигуру. Также были те, кто путал квадрат и треугольник. Многим испытуемым при определении формы по её названию помогало сравнение с конкретным предметом: круг – «как колесо», квадрат – «как стол», однако оставались дети, которые после сравнения не могли показать нужную геометрическую фигуру.

Проведение методики из пособия «Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии» с.55 (Т.Г. Богданова, О.И. Варламова) показало, что 47% детей набрали высокий балл (5), 29% набрали 4 балла, это свидетельствует об их умении правильно выбирать цвет по его названию. Остальные получили 3, 2 или 1 балл (6%, 12% и 6% соответственно). Результаты данной методики показали, что почти треть группы имеет сложности с восприятием цветов и их названиями. Они (результаты) также подтверждают результаты, полученные при проведении методики «Собери цветок». У части испытуемых есть трудности с выбором цвета по слову-названию. Некоторые дети показывали нужный цвет, если привести сравнение с конкретным предметом: красный – «как помидор», зеленый – «как трава», но были и те, кому подобные сравнения не помогали.

Проведенное исследование подтвердило важность сенсорного развития, потому что результаты диагностики показывают, что есть дети, у которых имеются сложности с определением геометрических фигур и цветов. Выявленные трудности, связанные с распознаванием цветов и форм,

подчеркивают необходимость сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста является основой для формирования их представлений о мире, а также для общего развития личности. Оно играет ключевую роль в дальнейшем развитии ребенка, обеспечивая ему возможность воспринимать и осмысленно взаимодействовать с окружающим миром. Для полноценного сенсорного развития ребенка необходимо создавать благоприятные условия, которые способствуют полноценному развитию всех органов чувств, что, в свою очередь, влияет на успешность его развития в целом.

Следующим этапом нашей научно-исследовательской работы станет проведение серии дидактических игр, направленных на развитие восприятия цвета и формы предметов. В процессе дети познакомятся с основными цветами спектра и сформируют базовые знания о геометрических фигурах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада /Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

2. Лукьянова О.Л., Бубликова Ю.Г. Особенности сенсорного развития детей среднего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 1. С. 27–32.

3. Сенсорное воспитание в детском саду. Пособие для воспитателей / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. М.: Просвещение, 1981. 192 с.

4. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» /[Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с. + Прил. (268. с. ил.).

6. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Ю.Д. Короткова, магистрант 2 курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье актуализируется информация о феномене «речевая культура». Представлен теоретический анализ сущностной характеристики, структуры и содержания феномена «речевая культура». Представлены результаты теоретического и эмпирического исследований, посвященных

формированию речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде посредством авторской комплексной программы.

Речевое развитие является важным для общего становления личности ребенка. Овладение речью влияет на взаимоотношения с окружающими, перестраивает отношение ребёнка к людям и самому себе.

Существует необходимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в ряды сверстников. Показатели нормы развития уровня устной речи и общего представления об окружающем мире у детей с нормальным и тяжёлым развитием могут существенно различаться.

В настоящее время наблюдается тревожная тенденция в развитии речевых навыков у детей младшего школьного возраста. Это связано с рядом неблагоприятных обстоятельств: ухудшением состояния здоровья; сокращением живого общения с родителями; общим снижением уровня речевой культуры в социуме; нарушением баланса в семейном воспитании, касающемся развития речи [1].

Речь, являясь высшей психической функцией, выступает как одна из наиболее значимых составляющих, характеризующих уровень развития интеллектуальной деятельности человека, а язык, в свою очередь, представляется в качестве ведущего средства реализации речевой деятельности и реализации процессов мышления. Этот факт предопределяет наличие актуальности, а также пристального внимания со стороны исследователей в изучении феномена «речевой деятельности» со стороны психологов, лингвистов, философов и педагогов [2].

Таким образом, актуальной задачей психологии и педагогики инклюзивного образования становится необходимость систематической работы по формированию лексико-грамматической, фонетико-фонематической сторон речи и постоянного поиска новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную работу, которые бы отвечали требованиям ФГОС и учитывали эти особенности.

Изучение современных исследований и литературы в области школьного образования позволило выявить ряд противоречий между потребностью в развитии у младших учеников в инклюзивных классах грамотной речи и недостаточной разработанностью педагогических основ этого процесса.

Вышеуказанное противоречие позволило определить проблему исследования: поиск педагогических условий формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

Решение данной проблемы обусловило постановку цели проводимого исследования – разработать и апробировать модель формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде. Теоретически обосновать и эмпирически верифицировать комплексную модель по

формированию речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

Объектом исследования была определена речевая культура детей младшего школьного возраста. Предметом исследования – феномен формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

Выдвигаемая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что теоретическая модель формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде, включающая в себя нормативный, коммуникативный, этический компоненты, будет способствовать формированию культуры речевого общения младших школьников в учебной деятельности.

В ходе проведенного эмпирического исследования были решены следующие задачи:

1. Раскрыта сущность, структура, содержание и компонентный состав феномена речевой культуры и ее формирования у младших школьников в инклюзивной среде.
2. Рассмотрены научные подходы к формированию речевых умений младших школьников в инклюзивной среде.
3. Изучены критерии культуры речи.
4. Теоретически обоснована комплексная модель формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.
5. Проведено эмпирическое исследование по апробации разработанной комплексной модели на практике.
6. Проведена оценка эффективности апробированной модели [7].

Теоретической основой решения вопроса формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде являются: концепция в области теории культуры речи, созданная Б.Н. Головиным, теория речевой деятельности как компонент социальной и психической деятельности индивидуума в целом (Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Зимняя И.А.), теории языковых зон Лурии А.Р., идеи об интегральных характеристиках личности и деятельности (Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г.) [6].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были проанализированы научные работы, которые посвящены вопросам развития речевой культуры детей младшего школьного возраста:

- общая теория культуры (Анисимов С.Ф., Арнольдов А.И., Баллер З.А., Злобин Н.С., Каган М.С., Межуев В.М., Маркарян Э.М., Теплов Н.В., Чавчавадзе Н.З., Челидзе Л.М.);
- теория речевой деятельности как компонент социальной и психической деятельности индивидуума в целом (Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Леонтьев А.А., Леонтьев А.Н., Ксенофонтова А.Н., Чихачев В.П.);

- теории в области проектирования педагогических систем (Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И., Лебедев О.Е., Роговцева Н.И., Слободчиков В.И., Тряпицына А.П.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности.

- эмпирические: моделирование, анкетирование, тестирование, статистическая обработка данных.

Методики исследования: методика Р.С. Немова «Определение понятий», тест «Оценка уровня общительности» (модифицированная методика, В. Ф. Ряховский), диагностическая методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (Г.М. Фридман).

Эмпирической базой исследования послужило МОУ «Тверской лицей» г. Твери, расположенной по адресу: г. Тверь, просп. Калинина, 10 В.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа:

1-й этап – констатирующий (диагностический), предполагает выявление, анализ и оценку исходного уровня развития выбранных компонентов речевой культуры младших школьников (нормативный, коммуникативный, этический), обсуждение с коллективом педагогов содержания теоретической модели формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

2-й этап – формирующий (основной), характеризуется как деятельностно-творческий, развивающий. Его цель заключается в разработке и реализации теоретической модели формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

На 3 контрольном (рефлексивно-оценочном) этапе были проведены следующие действия:

1. Повторная диагностика уровня развития нормативного, коммуникативного и этического компонентов речевой культуры у младших школьников.
2. Анализ и обсуждение полученных результатов с учётом первоначальных данных.
3. Выявление причин возникновения трудностей в формировании речевой культуры у отдельных учеников или групп.
4. Планирование дальнейшей образовательной работы на основе выявленных проблем и достигнутых результатов.

У исследуемой группы детей на констатирующем этапе эмпирического исследования были выявлены следующие результаты сформированности речевой культуры по компонентам:

1. Нормативный: преобладает низкий уровень развития (46% младших школьников), средний уровень у 44% младших школьников, у 10% младших школьников – высокий уровень.

2. Коммуникативный: преобладает низкий уровень развития (50% младших школьников), высокий уровень у 30% младших школьников, средний (нормальный уровень) – у 20% исследуемых младших школьников.

3. Этический: преобладает низкий уровень (50% исследуемых детей), средний уровень у 30% детей, высокий уровень – у 20% детей.

Следовательно, констатирующий этап эмпирического исследования предопределил наличие актуальности в разработке модели по формированию речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

Цель теоретической модели формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде – создание условий для формирования речевой культуры у младших школьников в инклюзивной среде.

Задачи:

1. Формирование знаний структуры речи (ее единиц - слов, фраз, оборотов, синтаксических конструкций), системы языка (тех связей и отношений, в которых находятся между собой его структурные компоненты).

2. Формирование навыков владения литературными нормами.

3. Формирование навыка оценочного отношения к высказыванию, что включает в себя следующие этапы: осознание говорящим целевой установки общения, учет ситуации и условий общения, его места, адресата, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника.

4. Формирование коммуникативных УУД.

5. Формирование навыков принятия решений, следования нормам поведения, правилам общения, развивать умение осознавать и контролировать свое поведение.

Ожидаемый результат по реализации теоретической модели формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде – повышение уровня сформированности речевой культуры, развитие компонентов речевой культуры: нормативный, коммуникативный, когнитивный.

Динамика формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде отслеживается следующим образом:

1. Первичная диагностика сформированности речевой культуры младших школьников.

2. Контрольная диагностика младших школьников проводится с периодичностью 1 раз в 3 месяца с целью корректировки работы в рамках реализации комплексной модели, направленной на формирование речевой культуры в инклюзивной среде.

Признаки сформированности речевой культуры у младших школьников в инклюзивной среде:

1. Грамотность – соблюдение языковых норм, включая произношение, грамматику и стилистику.

2. Коммуникативная адекватность – умение использовать слова и выражения в соответствии с ситуацией общения.

3. Точность выражения мыслей – использование слов и выражений, которые наиболее точно передают смысл.

4. Логичность изложения – отражение логики реальности и логики мышления в речи.

5. Понятность и доступность – ясность речи, которая достигается точным и однозначным использованием слов, терминов, словосочетаний и грамматических конструкций.

6. Уместность – подбор и организация языковых средств, которые делают речь соответствующей целям и условиям общения. Уместность зависит от контекста, ситуации и психологических особенностей собеседника.

Формирующая работа проходила по следующему план-графику:

Первая неделя – упражнения, направленные на обогащение словарного запаса (формирование нормативного компонента речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде) [5].

Целью формирования нормативного компонента речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде определяем:

1) Обогатить словарный запас обучающихся.

2) Научить работать со словарями.

В течение второй недели мы будем работать над развитием навыков, которые помогут детям выражать свои мысли чётко, логично и уместно в соответствии с ситуацией общения. Это поможет им улучшить коммуникативную составляющую речевой культуры в инклюзивной среде [4].

Наша цель – развить коммуникативные навыки младших школьников в инклюзивной среде. Мы хотим достичь следующих результатов:

1) Научить детей выражать свои мысли более точно и логично.

2) Помочь им понять, когда и как уместно использовать те или иные слова и выражения.

3) Научить детей правильно оформлять свои мысли в устной и письменной речи.

Третья неделя – упражнения, направленные на выразительность, содержательность и ясность речи (формирование этического компонента речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде) [3].

Целью формирования этического компонента речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде определяем:

1) Контролировать эмоциональную окраску речи обучающихся.

2) Следить за содержанием речи.

Формирующая работа по продолжительности 1 занятие – 45 минут, 5 занятий в неделю.

В таблице 1 представлены упражнения комплексной программы, направленной на формирование речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде.

Таблица 1

Упражнения комплексной программы, направленной на формирование речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде

Компоненты речевой культуры	Упражнения	Примечания	Характеристика
нормативный	1 «Слова-приятели». 2«Слова-неприятели». 3 «Объясни слово». 4«Многозначные слова». 5 «Угадай».	5 занятий	Упражнения, которые выполняют ученики начальной школы, имеют практическое значение. Они помогают детям научиться работать со словарями, объясняют значения слов, а также учат составлять словосочетания и предложения.
коммуникативный	1 «Найди ошибку». 2«Составь предложение». 3 «Магазин». 4 «Рассказ». 5 «Автор».	5 занятий	Этот комплекс заданий нацелен на устранение грамматических недочётов в речи учеников начальной школы. Педагог работает над улучшением речевых навыков детей, помогая им составлять предложения и писать проверочные работы.
этический	1 «Интонация». 2 «Выражение». 3 «Рассказ о себе». 4 «Актеры». 5 «Жесты и мимика».	5 занятий	Развитие красноречия, содержательности и чёткости речи — это ключевой аспект формирования речевой культуры. Важно, чтобы работа над этим навыком проводилась не только в группе, но и индивидуально. Каждый ребёнок должен научиться выражать свои мысли с нужной эмоциональной окраской.

После апробации Теоретической модели формирования речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде у исследуемой группы детей видна положительная динамика: преобладающий уровень развития нормативного компонента речевой культуры младших школьников – средний (54% детей – 27 младших школьников); преобладающий уровень развития коммуникативного компонента речевой культуры – «нормальная коммуникабельность» наблюдается у 42% детей

(21 младший школьник), преобладающий уровень развития этического компонента речевой культуры – высокий наблюдается у 50% детей (25 младших школьников), относительно 20% детей (10 детей), у которых прослеживался данный уровень на констатирующем этапе эмпирического исследования.

По результатам повторной диагностики заметно, что уровень речевой культуры у детей повысился.

Поскольку наша коррекционная работа имела краткосрочный характер, а работа по развитию речевых умений должна проводиться на регулярной основе и в процессе совместной работы родителей, ребенка, учителя, то имеет место продолжение разработки и дополнения комплексной модели, направленной на формирование речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде. Дополнять комплексную программу можно упражнениями из справочников, делая акцент на диагностику и уровень сформированности компонентов речевой культуры, таким образом корректируя сложность игр и продолжительность занятий.

Таким образом, разработанная нами модель, направленная на формирование речевой культуры младших школьников в инклюзивной среде, может быть использована как основной инструментарий в процессе коррекционно-развивающей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы культуры речи: сборник / под ред. В.Г. Костомарова и Л.И. Скворцова. Москва: Наука, 1970. 403 с.
2. Артемов В.А. Культура речи. Москва: Знание, 1966. 79 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. Москва: Нац. образование, 2016. 367 с.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебное пособие. Москва: Высш. школа, 1980. 335 с.
5. Литературная норма и просторечие: Сборник статей / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Отв. ред. Л.И. Скворцов. Москва: Наука, 1977. 254 с.
6. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи: учеб. пособие для филол. фак. пед. ин-тов / Вступ. статья и коммент. канд. филол. наук Л. И. Скворцова. Москва: Высш. школа, 1974. 350 с.
7. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. Москва: Просвещение, 1995. 190 с.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Кузнецова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук Ю.Л. Пахомова

Память является одним из наиболее важных когнитивных процессов, оказывающих существенное влияние на качество обучения и успешное

функционирование в повседневной жизни. Память человека можно определить, как психофизические и культурные процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Л.С. Выготский внёс значительный вклад в понимание памяти. Он рассматривал её как сложный процесс, вовлекающий не только механическое запоминание, но и активное взаимодействие с окружающей социокультурной средой [2]. Память представляет собой уникальное свойство человеческого сознания, заключающееся в способности восстанавливать в нашем сознании прошлые события и образы, которые когда-либо произвели на нас значительное впечатление. В контексте «Педагогического общения» А.А. Леонтьева, память рассматривается как важный психологический аспект, связанный с процессами обучения и развития человека, влияющий на усвоение знаний, развитие личности и успешное обучение [5, с. 39].

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на *непроизвольную и произвольную*. Произвольная память представляет собой форму памяти, которую человек активирует сознательно и целенаправленно [1]. Это тот тип памяти, который используется при запоминании информации для будущего использования. Произвольная память включает в себя усилия индивида, направленные на осознанное сохранение и извлечение данных. Э.А. Голубева определяет произвольную память как «мнемическую деятельность, специально направленную на запоминание какого-нибудь материала и предполагающую, что человек осознанно ставит перед собой цель что-то запомнить и использует для этого запоминания особые мнемические приемы или способы» [3]. Зрительная память – это способность запоминать и воспроизводить визуальную информацию. Она играет важную роль в повседневной жизни человека, помогая запоминать лица, места, объекты и другие визуальные образы. По определению Р.С. Немова задачей зрительной памяти является сохранение и воспроизведение зрительных образов. Человек легче запоминает и воспроизводит то, что зрительно может себе представить. [6, с. 91]. По мнению Зинченко «функция кратковременной зрительной памяти заключается в перцептивной организации и сохранении воспринятых символов в визуальной форме на время, достаточное для решения задачи» [4, с. 105].

Зрительная память отличается от других видов памяти своим способом запоминания информации и характеристиками хранения и воспроизведения визуальных образов [7, с. 194]. Ее основные особенности включают в себя:

1. Визуальная обработка информации: зрительная память представляет собой специфическую форму памяти, связанную с визуальными образами и восприятием окружающего мира через зрение.

2. Хранение образов: в отличие от вербальной информации, которая хранится в виде слов и звуков, зрительная память сохраняет визуальные образы и картинки.

3. Емкость и длительность: зрительная память обладает ограниченной емкостью и может быстро забывать информацию. Однако, хорошо запомненные визуальные образы могут храниться в памяти длительное время.

4. Воспроизведение образов: зрительная память позволяет воспроизводить визуальные образы с большой точностью и детализацией, что может быть полезно для решения задач, связанных с визуальным материалом.

5. Влияние ощущений и эмоций: зрительная память часто зависит от ощущения и эмоций, которые сопровождают восприятие визуальных образов. Сильные эмоции могут усилить запоминание определенных визуальных образов или, наоборот, мешать правильному воспроизведению информации.

Существует несколько видов зрительной памяти:

Краткосрочная зрительная память – это способность запомнить небольшое количество визуальной информации на короткий срок, обычно не более 30 секунд.

Долгосрочная зрительная память – это способность сохранять и вспоминать визуальную информацию на длительный срок.

Развитие зрительной памяти играет важную роль в умственном развитии детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте она достигает значительного развития. Увеличивается объем запоминаемого материала. Зрительная память помогает детям запоминать и удерживать информацию о визуальных образах, что в свою очередь способствует развитию когнитивных функций, таких как внимание, концентрация, логическое мышление и способность к анализу.

В рамках данной статьи представим результаты проведенного исследования уровня сформированности зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование проходило на базе МБДОУ детский сад № 5, в подготовительной группе, состоящей из 17 детей. Для изучения особенностей зрительной памяти использовалось 3 методики:

Методика 1. «Запомни и найди»

Методика 2. Д. Векслера «Запомни и нарисуй»

Методика 3. Герасимова А.С. тест «10 предметов»

Результаты исследования уровня зрительной памяти по методике «Запомни и найди», направленной на определения уровня сформированности зрительной памяти: высокий уровень развития зрительной памяти – 36% (6 человек), средний уровень – 49% (8 человек), низкий уровень – 17% (3 человека).

При проведении методики Д. Векслера «Запомни и нарисуй», направленной на определения уровня сформированности зрительной памяти, были получены следующие результаты: 23,5% от группы (4 человека) имеют высокий уровень сформированности зрительной памяти. Эти дети достаточно точно повторяли изображения на рисунках. Средний уровень зрительной памяти имеют 53% группы (9 человек), которые допускали ошибки в некоторых деталях. Ошибка чаще всего заключалась либо в нарушении последовательности фигур, либо в положении фигур в пространстве. Низкий уровень имеют 23,5% группы (4 человека), которые запомнили лишь некоторые компоненты и не смогли повторить изображение. Задание не вызывало у них никакого интереса.

Проведение теста «10 предметов» (автор – Г.А. Волкова) показало, что участники исследования обладают в большинстве обладают средним уровнем зрительной памяти: 58% (10 человек) имеют средний уровень, спустя 20 минут дети смогли вспомнить от 3 до 5 предметов, высокий уровень имеют 6% (1 человек), воспроизведение 7 предметов, а низкий – 36% от группы (6 человек), дети смогли вспомнить только 2 предмета.

В результате проведенного диагностического исследования, направленного на оценку уровня сформированности зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод о преобладании среднего уровня развития данного когнитивного процесса. Большинство испытуемых продемонстрировали способность к запоминанию и воспроизведению изображений на уровне средней сложности. В то же время были зафиксированы отдельные случаи, свидетельствующие о наличии как более высокого, так и более низкого уровня развития зрительной памяти среди участников исследования.

Для дальнейшего развития зрительной памяти детей рекомендуется проведение дополнительных тренировок и занятий, направленных на улучшение способностей к запоминанию и воспроизведению визуальной информации. Такие занятия могут включать в себя игры, рисование, сборки из конструктора, а также использование специальных методик и техник тренировки зрительной памяти.

Некоторые игры для развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста:

1. Дидактическая игра «Пуговицы».
2. Дидактическая игра «Собери целое».
3. Дидактическая игра «Потерявшиеся игрушки».
4. Дидактическая игра «Дома».
5. Дидактическая игра «Рассеянный кот Фома»
6. Дидактическая игра «Поможем бабушке Наталье»
7. Дидактическая игра «Узоры»
8. Дидактическая игра «Карлсон расшалился»
9. Дидактическая игра с палочками «Повтори за мной!»

10. Дидактическая игра «Найди такой же».

В этом возрасте крайне важно учитывать уникальные особенности каждого ребенка, чтобы поддержать его полноценное развитие. Хотя старший дошкольный возраст открывает возможности для более раннего обучения и усвоения знаний, следует помнить, что развитие детей происходит неравномерно и индивидуально. Каждый ребенок требует персонализированного подхода и внимания.

Таким образом, развитие зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста является ключевым элементом их когнитивного роста. Для поддержки этого процесса необходимо применять разнообразные методы и подходы, включая игры, упражнения и обучающие задания. Кроме того, важно создавать стимулирующую среду, которая будет способствовать активному использованию произвольной памяти у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. М. : Детство-пресс, 2015. 146 с

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти Т.4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 2009. 378 с.

3. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти. М. : Аспект Пресс, 2013. 392 с.

4. Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. Функциональная структура зрительной памяти. М., 1980. 271 с.

5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Маяк. 2011. 357 с.

6. Немов Р.С. Психология в 3-х Т. М.: Просвещение. 2008. 347 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Память. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М. АСТ, 2008. 656 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР

А.В. Ульянова, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Педагог-психолог в образовании»
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное общество ставит перед людьми все более сложные задачи и требует от них высокой адаптивности к изменяющимся условиям. Один из важных аспектов личностного развития – это развитие эмоционального интеллекта. Необходимо развивать эмоциональный интеллект как «способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [3]. Начинать развивать эмоциональный интеллект нужно в младшем школьном возрасте, поскольку это позволит детям в будущем лучше управлять собственными чувствами и

адекватно реагировать на разные ситуации, происходящие в их жизни. Вдобавок это позволит школьникам вернее выстраивать коммуникацию друг с другом, что позволит разумно разрешать появляющиеся конфликты, успешно общаться со сверстниками.

В педагогических исследованиях можно выделить несколько факторов, способствующих снижению уровня эмоционального интеллекта у детей. Одной из ключевых причин является недостаток времени, которое родители уделяют своим детям. Вместо того чтобы общаться вживую, дети всё больше времени проводят за экранами гаджетов, что ограничивает их возможности для развития социальных и эмоциональных навыков. Ещё один фактор – избыток информации. В современном мире дети сталкиваются с огромным количеством данных из различных источников: телевидения, социальных сетей, мобильных устройств. Этот поток информации может затруднять процесс развития эмоционального интеллекта. Наконец, ещё одна причина – акцент на интеллектуальном развитии. В образовательных программах часто больше внимания уделяется развитию математических способностей и навыков чтения, в то время как эмоциональное образование и развитие остаются на втором плане.

Младший школьный возраст значим для формирования эмоционального интеллекта, так как важнейшими психическими новообразованиями этого периода являются произвольность поведения, развитие эмоциональной сферы, развитие регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (целеполагание, планирование, прогнозирование, работа в команде, решение конфликтов и пр.), личностная рефлексия, т.е. свойства, необходимые для осознанной регуляции своего поведения. То есть, именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования эмоционально-коммуникативных компетенций человека.

Вопрос о том, как формируются представления об эмоциях, был предметом изучения как отечественных, так и зарубежных учёных и психологов. Среди них можно выделить следующих исследователей: К. Изард, Р.С. Немов, С.А. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин, П.В. Симонов, В.В. Зеньковский, Л.Ф. Обухова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.П. Ильин, Л.В. Срывкова и др.

Термин «эмоциональный интеллект» оформился в 1993 году, американскими психологами Питером Саловеем и Джоном Майером. В 1990 году они представили свою модель эмоционального интеллекта, которая предполагает, что он состоит из трех категорий адаптивных способностей: оценка и выражение эмоций, осознание и управление ими, применение эмоций для повышения результативности мышления и деятельности. Эти компоненты формируют систему, которая развивается в течение жизни и относится как к эмоциям самого человека, так и к эмоциям окружающих его людей [2]. Первая категория включает компоненты оценки

и выражения эмоций, а также оценку эмоций других людей. Вторая категория эмоционального интеллекта, регулирование эмоций, дополняется компонентами, которые помогают регулировать свои эмоции и эмоции других людей. Третья категория - применение эмоций в мышлении и деятельности - включает компоненты гибких планов, творческих мыслей, управления вниманием и мотивации. В этой модели участвуют социальные и когнитивные компоненты, которые связаны с выражением, регулированием и использованием эмоций.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Эмоции могут оказывать прямое влияние на деятельность человека в любой сфере его жизни. Развитие эмоционального интеллекта включает в себя знания о разнообразии эмоций, умение контролировать их проявление, а также знания и умения применять нравственные принципы. Поэтому важно, чтобы у человека был высокий уровень развития эмоционального интеллекта. Хотя эмоциональный интеллект может изменяться на протяжении всей жизни, его основы закладываются в младшем школьном возрасте.

Кратко рассмотрим структурные компоненты эмоционального интеллекта и их значение:

1. Идентификация собственных эмоций. Важно, чтобы эмоциональный опыт определял и переживал эмоций как разные феномены.

2. Управление эмоциями связано с проблемой самоконтроля. Адекватные выражения эмоций помогают поддерживать здоровье человека. Сдерживание эмоций, может привести к различным заболеваниям, но при этом бесконтрольное проявление эмоций мешает межличностной коммуникации.

3. Понимание эмоций. Понимание эмоций происходит благодаря их осознанию. Это предполагает регистрацию эмоций в сознании.

Формирование эмоционального интеллекта важно прежде всего для формирования личности ребенка. Это очень важно в течение периода, когда помимо развития познавательных процессов происходит переход к новым уровням межличностного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте является актуальной темой, так как это период, когда дети начинают осознавать свои эмоции и учатся контролировать их. Эмоциональный интеллект включает в себя умение распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также умение взаимодействовать с другими людьми, учитывая их эмоциональное состояние. Изучение эмоционального интеллекта младших школьников является важной задачей, которая позволяет выявить проблемы в развитии эмоциональной компетентности и разработать программы для ее улучшения.

В своё время выдающиеся зарубежные и отечественные психологи и педагоги, такие как Г. Спенсер, К. Гросс, А. Дистервег, Ф. Фребель, П.Ф. Каптерев, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.М. Ершов и А.С. Макаренко, акцентировали внимание на значимости игр в процессе обучения и воспитания. Благодаря их идеям появилось множество теорий, посвящённых играм.

К. Гросс в своих работах полагал, что игра должна стать для ребёнка своеобразной школой жизни. Б. Спенсер рассматривал игру как искусственное упражнение для сил, которые ищут выход в воображаемой деятельности. Согласно теории Д.Н. Узнадзе, игра – это результат развития, который опережает потребности практической жизни. Л.С. Выготский видел в игре источник развития личности ребёнка, а также сферу, которая определяет «зону его ближайшего развития».

Игровая форма обучения оказывает огромное влияние на становление личности ребёнка. В процессе игры дети учатся воспринимать себя как активных и деятельных личностей. Как отмечает И.В. Патрушева, игры способствуют развитию у учащихся рефлексии. Это помогает детям осознавать свои особенности, понимать, как окружающие воспринимают их, и выстраивать своё поведение, учитывая возможные реакции других людей [6].

В отличие от дошкольников, у младших школьников игра уже не является ведущим видом деятельности, однако она продолжает играть значимую роль в их развитии. Через игру дети совершенствуют внимание, воображение, память, речь и мелкую моторику [8]. В современном учебном процессе игры всё чаще применяются для повышения мотивации, формирования благоприятной атмосферы и улучшения качества обучения. На занятиях они способствуют развитию у учащихся памяти, внимания, мышления и восприятия [1]. Кроме того, игры содействуют созданию позитивного климата в коллективе.

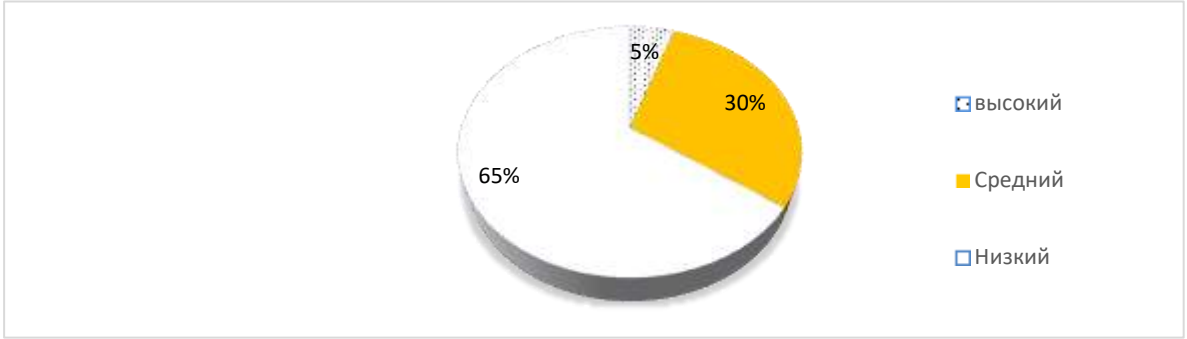
Прежде всего, применяются игры, направленные на развитие способности к распознаванию и передаче эмоций. В этом контексте уместны такие упражнения, как «Угадай эмоцию» и «Покажи эмоцию». На практике педагоги используют разнообразные вариации игры «Угадай эмоцию». В качестве материала для этой игры могут служить различные предметы, например, карточки с изображениями. В игре «Покажи эмоцию» используются карточки с заданием, на которых изображён не только персонаж, но и эмоция. Задача участников – изобразить ту же эмоцию, которая изображена на карточке. Эта игра вызывает интерес у детей и создаёт позитивную атмосферу в коллективе. Она также широко используется в качестве разминки или для смены деятельности в процессе урока или внеклассного мероприятия.

Для эмпирического изучения проблемы развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста нами было проведено

исследование уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта. Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ СОШ №42 г. Твери. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста. Были проведены следующие методики диагностики компонентов эмоционального интеллекта: «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой [4], «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго [7], «Что – почему – как» М.А. Нгуен [5].

Далее представим результаты диагностики детей по указанным выше методикам. Так по результатам методики Е.И. Изотовой «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства», направленной на выявление уровня осведомленности об эмоциях и чувствах: 65% опрошенных детей (13 человек) показали низкий уровень; 30% (6 человек) – средний уровень; 5% (1 человек) – высокий уровень. У детей были проблемы с распознаванием некоторых эмоций и чувств, таких как стыд, вина, отвращение и презрение. Также им было сложно понять причины и последствия этих эмоций.

Из результатов исследования следует, что больше всего трудностей у детей возникло при работе с первым блоком вопросов, который касался содержания эмоций и чувств. Особенно сложно детям было отвечать на вопросы, связанные с называнием чувств в определённых ситуациях. Например: «Что ты чувствуешь, когда тебя ругают за плохой поступок? Как называется это чувство? Как называется чувство, когда тебе что-то неприятно (противно)?» Во втором и четвёртом блоках, которые касались выражения эмоций и эмпатии, результаты были средними по классу. Дети в основном использовали мимические средства для выражения чувств. Пантомимические и интонационно-речевые средства не использовались, а вербальное описание было только у некоторых детей. В ответах на вопросы четвёртого блока, который касался эмпатии, дети в основном описывали внешний план эмпатийных действий. Третий блок, который касался причин эмоциональных переживаний, показал самый высокий результат по классу. В этом блоке возникали трудности с пониманием значений таких слов, как «презрение» и вражда».

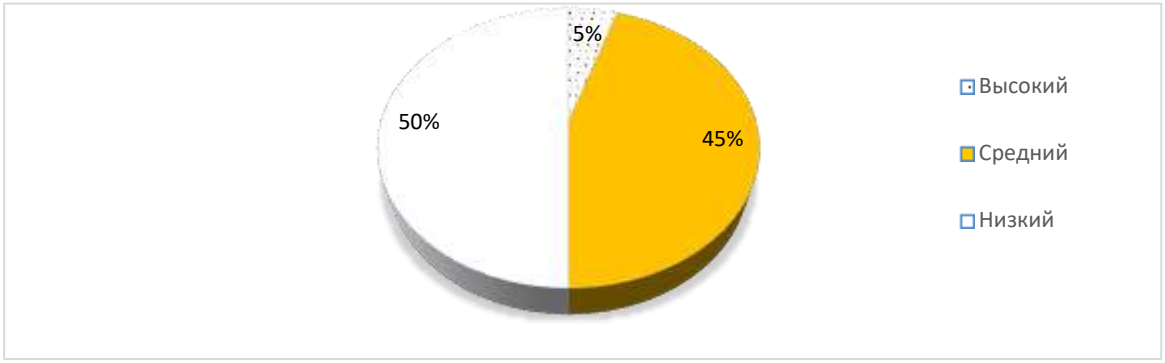


Исследование с применением методики Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» показало, что при разном уровне вербального выражения эмоций большинство учащихся смогли правильно определить

эмоциональные состояния: радость, сердитость, страза. Реже упоминались эмоции удивления и обиды. Труднее всего было распознать эмоции «приветливость» и «стыд».

Средний уровень показали 45% опрошенных детей (9 человек); низкий уровень — 50% (10 человек); высокий уровень — 5% (1 человек).

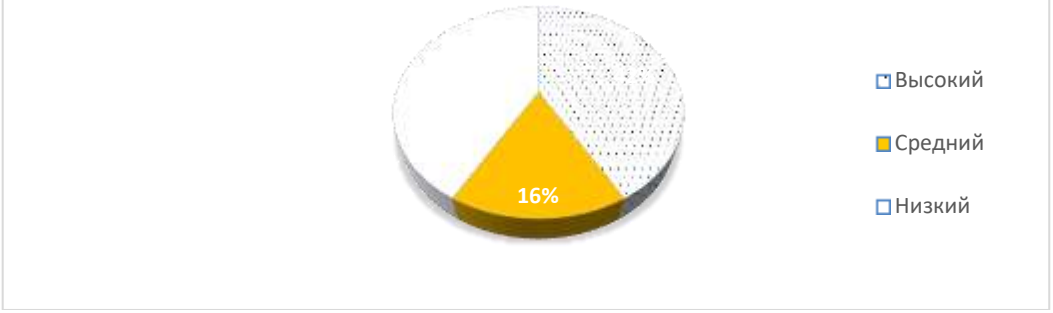
Многие ответы на вопросы были получены с помощью наводящих вопросов взрослого. Дети испытывали трудности в определении и назывании абстрактных изображений, не всегда могли выразить эмоции словами. Они описывали ситуации из своей жизни, которые вызывали такие эмоции, или демонстрировали их на себе.



В ходе исследования коммуникативных навыков младших школьников и их способности воспринимать и учитывать эмоции других людей в процессе общения, согласно методике «Что – почему – как» (автор – Нгуен М. А.), были получены следующие результаты.

Большинство учеников продемонстрировали средний уровень развития этого навыка – 50% (10 человек), что свидетельствует о частичном понимании и учёте эмоционального состояния собеседника, а также о наличии эмпатии. Однако около 25% учащихся (5 человек) показали низкий уровень развития навыка, что проявляется в сложности определения и понимания эмоций других людей. И 25% обучающихся (5 человек) продемонстрировали высокий уровень, который позволяет им самостоятельно и точно определять эмоциональное состояние окружающих, понимать причины их возникновения и объяснять их.

Большинство испытуемых, отвечая на вопросы по тексту, делали акцент на взаимоотношениях между братьями и сёстрами, а не на чувствах, которые испытывают люди в сложных ситуациях. Мальчики и девочки в основном решали проблему с помощью разговора с обидчиками и угроз.



В результате проведённого нами практического исследования, целью которого было изучение эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, мы пришли к выводу, что у большинства детей уровень развития компонентов эмоционального интеллекта находится на среднем или низком уровне. Эти уровни характеризуются определёнными сложностями в понимании и интерпретации эмоций других людей, которые могут быть выражены в разной степени. Высокий уровень эмоционального интеллекта у детей этого возраста встречается редко.

Опираясь на результаты диагностики перспективными направлениями нашей работы по развитию эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста считаем проведение серий игр и упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта:

Рассмотрим игры и упражнения, которые могут помочь младшим школьникам развивать эмоциональный интеллект.

Для развития эмоционального компонента, как идентификацию базовых эмоций, способность к сопереживанию и склонность к психическому заражению можно использовать такие игры и упражнения как:

– Игра «Чувство слова» – игроки должны описать свои эмоции, используя только одно слово, а затем объяснить, почему они чувствуют именно так.

– Упражнение «Дневник благодарности» – каждый день записывайте в дневник три вещи, за которые вы благодарны. Это поможет вам увидеть позитивные стороны жизни и научиться ценить то, что у вас есть.

Для развития когнитивного компонента (выражение эмоций и доминирующего настроения) можно использовать:

– Игра «Что я думаю?» – игроки должны угадать, что думает другой игрок, и объяснить, как они пришли к этому выводу.

– Упражнение «Размышление о причинах» – когда вы испытываете сильные эмоции, попробуйте проанализировать, что именно вызвало эти эмоции. Это поможет вам лучше понимать свои чувства и реагировать на них адекватно.

Развитию поведенческого компонента как способности к саморегуляции и стрессоустойчивости способствуют:

– Игра «Ролевая игра» – игроки играют роли других людей и пытаются понять, какие эмоции и поведение могут быть у этих людей в различных ситуациях.

– Упражнение «Планирование реакции» – перед тем, как реагировать на какую-то ситуацию, попробуйте представить, как вы хотели бы себя вести и какие эмоции вы хотели бы проявить. Это поможет вам контролировать свои эмоции и поведение в сложных ситуациях.

Эти игры и упражнения могут помочь развить эмоциональный интеллект по всем компонентам. Однако, важно понимать, что развитие

эмоционального интеллекта – это длительный процесс, который требует постоянной практики и самоанализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко А.А. Дидактические игры на уроках обучения грамоте // Начальная школа. 2011. № 10. С.14–16.
2. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998. 160 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. Изотова М.А., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М., 2004. 288 с.
5. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2008. №1. С. 83–85.
6. Патрушева И.В. Психология и педагогика игры: учебное пособие для вузов /Москва: Издательство Юрайт, 2024. 125 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/530745 (дата обращения: 16.01.2025).
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь. 2005. 384 с.
8. Хакназарова З.Ш. Игра в человеческой жизни и развитии ребенка //International scientific review of the problems of philosophy, sociology, history and political science. 2018. С. 54–57.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.С. Шпагина, IV курс очной формы обучения
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Педагог-психолог в образовании»
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие внимания у детей формируется с момента рождения ребёнка с помощью привлечения посторенними предметами, но наиболее яркое формирование происходит в старшем дошкольном возрасте, где они могут управлять собственным вниманием, сознательно направлять его на определенные объекты.

Дошкольный возраст является основным периодом жизни человека, когда формируются и закладываются все базисные способности, определяющие дальнейшее развитие человека. В этот период происходят значительные изменения в физическом и психическом развитии ребёнка, активно развиваются все познавательные процессы, в том числе внимание, которое в дошкольном возрасте характеризуется постепенным развитием произвольности. Но, как показана на практике, дошкольного воспитания далеко не всегда реализуются потенциальные возможности развития произвольного внимания.

Согласно Закону РФ «Об образовании» Обучение в дошкольных учреждениях обрело статус первой ступени начального образования. Дошкольное образование обязано быть нацелено на формирование общей

культуры, умственных, нравственных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста. С введением ФГОС значительно изменились требования по отношению выпускников детского сада. Сейчас необходимыми критериями к личности выпускников детских садов стали такие, как: умение находить новую информацию, концентрирование внимания, высокая активность при выполнении предложенных заданий, поиск решений трудных задач. Вместе с тем, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выставляет условия по отношению к произвольности внимания детей дошкольного возраста, в плане возможностей вести деятельность, не отвлекаясь, слушать инструкции и вести самоконтроль [2, с 35].

Н.Ф. Добрынин дал вниманию следующее определение: «внимание – это направленность психической деятельности и сосредоточение ее на объекте, имеющем для личности определенную значимость (устойчивую или ситуативную); это проявление активности всей личности» [1, с. 12].

Основная функция внимания − осуществлять контроль за правильностью протекания психических явлений, обеспечивающих осуществление деятельности на высоком уровне. Внимание – результат формирования новых умственных действий

В отличие от непроизвольного внимания, которое возникает спонтанно, произвольное требует активного волевого усилия для его направления на объект и поддержания концентрации на нем. Мы используем произвольное внимание, когда учимся чему-то новому, решаем сложные задачи или выполняем другие вилы умственной работы, требующей концентрации. Этот тип внимания тесно связан с работой лобных долей головного мозга. Именно лобные доли отвечают за планирование действий и контроль поведения, что необходимо для поддержки фокуса внимания на выбранном объекте, игнорируя при этом отвлекающие факторы.

Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, основанное на волевом усилии. Оно позволяет человеку целенаправленно сосредотачиваться на нужных объектах или видах деятельности, несмотря на отвлекающие факторы [3, с. 164]. Основные характеристики произвольного внимания: целенаправленность, осознанность, волевое регулирование, избирательность, концентрация, устойчивость. Оно связано с активной мыслительной деятельностью, предполагает наличие познавательных интересов и мотивации. Согласно исследованиям первые его проявления наблюдаются у детей в 2-3 года. А к 5-6 годам ребенок уже способен сознательно направлять свое внимание и выполнять несложные инструкции взрослых. Полное формирование происходит к 9-12 годам [4, с. 32]. Основными свойствами внимания являются: объем, концентрация, переключаемость, устойчивость и распределяемость. Объемом внимания называют то количество объектов,

которое человек способен одновременно осознавать с одинаковой степенью ясности. Распределяемость внимания – это направленное выполнение нескольких одновременных действий сознанием. Распределение внимания зависит от умений, навыков и опыта. Концентрация внимания – уровень сосредоточенности сознания на одном единственном объекте, насыщенность направленности сознания на этот объект. Переключаемость внимания – скорость сознательной смены объектов психических процессов. Устойчивость внимания – продолжительность сосредоточенности человека на одном объекте. Её продолжительность зависит от степени значимости объекта, от характера действий с ним и от индивидуальных особенностей человека.

Произвольное внимание играет ключевую роль в процессе обучения. Оно помогает ему концентрироваться на задачах, учиться, анализировать и принимать решения. Произвольное внимание, в частности, позволяет ребенку сосредоточиться на определенной задаче или деятельности, игнорируя отвлекающие факторы из окружающей среды.

Развитие произвольного внимания достигается через умение удерживать внимание на одной задаче на протяжении продолжительного времени. Дети старшего дошкольного возраста еще не очень выносливы в плане концентрации внимания, поэтому тренировка этого навыка также является важной частью процесса. Родители и педагоги могут помочь им в этом, предлагая различные интересные упражнения. Таким образом произвольное внимание является основой для продуктивной интеллектуальной работы.

Было проведено исследования сформированности свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста в подготовительной группе детского сада, состоящей из 20 детей: из них 9 (45%) девочек и 11 (55%) мальчиков. Возрастной состав группы – 6-7 лет.

Диагностическая программа исследования состояла из 3 методик: «Проба» (тест Б. Бурдона-цифровой вариант), «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов), «Шифровка» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

Результаты исследования степени концентрации, устойчивости и переключаемости внимания по методике «Проба» (тест Б.Бурбона – цифровой вариант): концентрация у 50% детей данной группы низкая – дети не могут долго удерживать фокус внимания на одной задаче и данном им задании без посторонней помощи, у 30% детей средний уровень концентрации внимания и только у 20% по результатам исследования уровень концентрации внимания высокий , такие дети без труда выполняют данное им задание почти или вовсе не отвлекаясь, следуя инструкциям. Устойчивость внимания у 35% детей высокая, у 20% детей – средняя и 45% детей имеют низкую устойчивость внимания., имеются трудности с усидчивостью и продолжительным выполнением задания. Переключаемость внимания у 35% высокая, 15% детей имеют средний

уровень и 45% – с низким уровнем переключаемости внимания: дети затрудняются менять фокус внимания с одной цифры на другую и не успевают выполнять задание в срок. Дети старались выполнять задания качественно, но часто пропускали большое количество цифр, отвлекаясь и работая не последовательно, как сказано в инструкции.

Далее оценивался объем произвольного внимания детей данной группы с помощью методики «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов): получилось, что 17 из них имеют высокий уровень объема внимания, что составило 85% группы, 1 ребенок имеет средний уровень и это 5%, 2 ребенка имеют низкий – это 10%. В данной группе у старших дошкольников хороший объем внимания, данная методика не вызвала трудностей у большей части ребят, они запоминали расположение хотя бы 1-2 точек в каждом из табличек и большинство детей не отвлекались при выполнении задания.

При выявлении сформированности произвольной регуляции деятельности (удержание алгоритма деятельности), возможностей распределения и переключения внимания с помощью методики «Шифровка» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), выяснилось, что только у 25% детей (5 человек) группы не было сложностей с выполнением заданий, они не отвлекались, успели все в отведенное им время и не допустили ни одной ошибки. Для 45%, или 9 человек группы, это задание оказалось сложным, дети часто отвлекались, не успевали вовремя доделывать до конца задание и допускали ошибки при выполнении. Только у 30% детей (6 человек) это задание вызвало лишь небольшие затруднения, в основном это просто допущены пара ошибок в задании.

Качественный анализ результатов исследования показывает, что внимание детей неустойчивое и легко отвлекаемое, низкая переключаемость и концентрация внимания. Детям трудно управлять вниманием, пока еще есть преобладание непроизвольного внимания, которое зависит от внешних факторов, заинтересованности самих детей и их мотивации .

Таким образом, внимание как психический процесс в дошкольном возрасте переходит от непроизвольного к произвольному. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте так же продолжают развиваться и основные свойства внимания: объем, концентрация, переключаемость, устойчивость и распределяемость. Развить данные свойства можно с помощью различных игр (ролевые игры, дидактические, двигательные и т.д.) и упражнений, а также соблюдая основные психолого-педагогические условия (организация игровой деятельности, структурированность и последовательность задач, оптимальная продолжительность и интенсивность упражнений, а также учет индивидуальных особенностей каждого ребенка) [6, с 839].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрынин Н Ф. Произвольное и непроизвольное. М.: Мысль, 2008. 118 с.

2. Кондаурова О.П., Пьянкова Д.Р. Проявление произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-3. С. 34–36.
3. Коротеева Д.А. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактической игре // Мой шаг в науку: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х томах, Тюмень, 24–25 марта 2023 года / отв. редактор О.Б. Круть. Том 1. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2023. С. 162–166.
4. Рябчикова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации // Студенческий вестник. 2022. № 47-2(239). С. 32–33.
5. Сунцова А.С., Шушкова А.Е. Особенности развитие внимания старших дошкольников // Аллея науки. 2019. Т. 1. № 11(38). С. 838–840.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.А. Матвеенкова
магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, проф. С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье рассматриваются вопросы диагностики сенсорной интеграции у детей старшего дошкольного возраста, что актуально для специалистов, занимающихся её развитием. Представлены современные подходы к оценке уровня сенсорной интеграции, а также перспективы дальнейшей коррекционной работы. Полученные данные могут быть использованы для комплексного анализа сенсорного развития и разработки эффективных методик сопровождения.

Сенсорная интеграция представляет собой процесс обработки и объединения сенсорной информации, поступающей из окружающей среды и собственного тела, что является ключевым фактором в нормальном развитии ребенка. В дошкольном возрасте ее влияние на моторные и когнитивные навыки особенно значимо, поскольку в этот период формируются основные поведенческие и социальные стратегии.

Исследования подтверждают, что нарушения сенсорной интеграции могут приводить к трудностям в поведении и обучении. Дети с такими проблемами часто испытывают сложности с вниманием, координацией движений и взаимодействием с окружающими. Эти проявления могут выражаться как в сенсорной гиперчувствительности, так и в недостаточной реакции на стимулы, что негативно сказывается на их развитии [5].

Актуальность исследования диагностики сенсорной интеграции обусловлена необходимостью раннего выявления и коррекции данных нарушений. Их влияние на психоэмоциональное и социальное развитие

детей требует разработки эффективных стратегий вмешательства. Учитывая, что в старшем дошкольном возрасте идет активное освоение новых навыков, комплексный подход к развитию сенсорных процессов способствует повышению функциональности ребенка.

Разработка доступных и валидных диагностических методик позволит своевременно выявлять отклонения и оценивать эффективность коррекционных программ. Специалисты в области психологии и педагогики отмечают, что качественная диагностика сенсорной интеграции напрямую влияет на уровень адаптации ребенка. Дальнейшие научные исследования в данной сфере остаются актуальными, поскольку глубокое понимание этих процессов является основой для разработки эффективных коррекционных подходов.

Сенсорная интеграция играет ключевую роль в развитии ребенка, обеспечивая эффективное взаимодействие с окружающим миром. Она представляет собой процесс обработки информации от зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем. Слаженная работа этих систем формирует базовые навыки, необходимые для социальной адаптации [1].

Развитие сенсорной интеграции способствует успешному обучению и адаптации к изменениям среды. Корректная обработка сенсорных сигналов позволяет детям эффективно усваивать знания и концентрироваться на учебных задачах. При гармоничном развитии ребенок способен воспринимать и обрабатывать множественные стимулы одновременно, что важно для образовательного процесса.

Высокий уровень сенсорной интеграции коррелирует с высокой концентрацией внимания и успеваемостью. Дети с развитыми сенсорными навыками легче осваивают учебный материал, активно взаимодействуют в коллективе и проявляют креативность. В то же время нарушения сенсорной интеграции могут вызывать трудности в обучении, сниженное внимание и проблемы в поведении, что затрудняет социализацию.

Сенсорная интеграция также влияет на развитие моторных навыков, обеспечивая координацию движений, необходимую как для повседневной активности, так и для сложных физических задач. Дети с хорошо развитой сенсорной сферой демонстрируют высокую двигательную активность и ловкость, тогда как недостатки сенсорной интеграции могут приводить к проблемам с координацией и сниженной подвижности [2].

Кроме того, сенсорная интеграция способствует формированию эмоционального интеллекта. Дети, способные адекватно воспринимать сенсорные воздействия, лучше осознают свои эмоции и эмоции окружающих, что укрепляет межличностные связи. Навыки эмпатии и саморегуляции, связанные с сенсорной интеграцией, оказывают влияние на успешность взаимодействия с ровесниками. Оценка уровня сенсорной интеграции играет важную роль в диагностике и коррекции отклонений,

открывая новые перспективы для работы с детьми, нуждающимися в поддержке [4].

Понимание механизмов сенсорной интеграции имеет важное значение не только для анализа особенностей развития ребенка, но и для своевременного выявления возможных отклонений. Диагностика сенсорных процессов позволяет оценить степень согласованности работы различных сенсорных систем и определить необходимость коррекционных мероприятий. С этой целью используются различные методики, направленные на исследование отдельных сенсорных каналов, таких как зрительная, слуховая, тактильная, проприоцептивная и вестибулярная чувствительность. Рассмотрим некоторые диагностические методики, применяемые для оценки сенсорной интеграции.

С целью диагностики визуальной интеграции специалист может использовать методику, описанную далее. Методика "Коробка форм", разработанная Е. А. Стребелевой, оценивает зрительно-пространственное восприятие и визуальную интеграцию у детей. Она используется преимущественно в дошкольном возрасте, когда формируются основные когнитивные навыки, необходимые для обучения [8].

Суть методики заключается в том, что ребенок соотносит фигуры различной формы с соответствующими отверстиями в коробке. Это задание требует от него анализа формы, пространственной ориентации и моторной координации. Оценка выполнения включает время на задание, успешность попыток и стратегии решения.

Методика проста в применении и обеспечивает объективную диагностику. Специалисты фиксируют ошибки, выявляют проблемные зоны и формируют рекомендации по коррекции. Например, трудности в определении формы могут указывать на недостаточное развитие зрительного восприятия.

Благодаря доступности и универсальности «Коробка форм» применяется в клинической и образовательной среде. Полученные результаты помогают разработать индивидуальные коррекционные программы, делая методику важным инструментом в поддержке сенсорного и когнитивного развития ребенка.

Далее мы рассмотрим методику диагностики слуховой интеграции. Методика «Найди пару» представляет собой эффективный инструмент для диагностики слухового восприятия у детей дошкольного возраста. Она оценивает способность к распознаванию и обработке звуковых сигналов, что играет важную роль в развитии речи и коммуникации [7].

Суть методики заключается в сопоставлении звуков с соответствующими изображениями. Ребенку предлагаются карточки с изображениями объектов, создающих определенные звуки, а также аудиозаписи. Его задача – правильно соотнести звук с визуальным образом,

что позволяет оценить слуховую память, навык дифференциации звуков и способность к концентрации.

Методика проста в применении и обеспечивает объективную оценку слухового восприятия. Дети легче выполняют задание благодаря игровой форме, что минимизирует стресс и повышает достоверность результатов. Оценка может включать количественный анализ (количество правильных ответов) и качественный (стратегии выполнения задания, типы ошибок).

Кроме диагностической ценности, методика «Найди пару» используется для коррекции нарушений слуховой интеграции. Полученные данные помогают в разработке индивидуальных программ, направленных на развитие слуховой памяти, внимания и способности различать звуки.

Таким образом, метод «Найди пару» является важным элементом диагностики слуховой интеграции, позволяя выявить и скорректировать возможные трудности.

Тактильную интеграцию специалист может диагностировать посредством методики «Тактильная тропинка». Методика предназначена для оценки тактильной чувствительности у детей, выявления их реакций на различные стимулы и анализа особенностей восприятия тактильной информации. Это особенно важно в дошкольном возрасте, когда активно формируются сенсорные навыки, необходимые для социальной адаптации и обучения.

Суть методики заключается в прохождении ребенком дорожки, покрытой различными текстурами (песок, трава, камни, ткань и др.). В процессе специалисты фиксируют его реакции на тактильные стимулы, включая интерес, настороженность или дискомфорт. Анализируются длительность контакта с разными материалами и эмоциональные проявления, что позволяет выявить гиперчувствительность или, напротив, недостаточную чувствительность.

Методика обладает рядом преимуществ. Игровая форма делает тестирование естественным и комфортным, снижая стресс и повышая достоверность результатов. Активное вовлечение ребенка способствует свободному самовыражению, что позволяет специалисту получить объективные данные. Дополнительно методика может служить инструментом для обсуждения ощущений, способствуя выстраиванию доверительных отношений между ребенком и специалистом.

Результаты диагностики «Тактильной тропинки» могут использоваться не только для выявления нарушений, но и для разработки индивидуальных программ коррекции. Они включают сенсорные игры, упражнения с различными текстурами и художественные занятия, направленные на развитие тактильного восприятия.

Таким образом, методика «Тактильная тропинка» является важным инструментом для оценки и коррекции тактильной чувствительности,

способствуя сенсорному развитию ребенка. Рассмотрим далее методы диагностики проприоцептивной чувствительности.

Методика «Муравьиная тропа» применяется для диагностики проприоцептивной чувствительности у детей, которая играет ключевую роль в сенсорной интеграции, координации движений и адаптации к физическим воздействиям. Нарушения в этой области могут затруднять выполнение двигательных задач и снижать уровень активности ребенка.

Методика основана на прохождении ребенком дорожки, состоящей из различных по текстуре материалов. Во время движения ребенок контактирует с мягкими, твердыми, колющими и шероховатыми поверхностями, что позволяет оценить его способность контролировать положение тела в пространстве и адаптироваться к сенсорным раздражителям. Игровая форма снижает уровень тревожности и способствует естественному поведению ребенка в процессе диагностики.

Специалист анализирует ключевые параметры: скорость передвижения, уверенность в движениях, выраженность эмоциональных реакций. Это позволяет выявить возможные отклонения в проприоцептивной чувствительности и разработать рекомендации для дальнейшей коррекции.

Методика отличается доступностью и простотой применения в различных условиях – как в клинической практике, так и в образовательных учреждениях. Полученные результаты могут служить основой для индивидуальных коррекционных программ, включающих упражнения на развитие координации, равновесия и общей двигательной активности.

Таким образом, «Муравьиная тропа» является важным инструментом диагностики проприоцептивных нарушений, позволяя не только выявить проблемы, но и определить пути их коррекции.

Методика «Стандартные пробы Хэда» применяется для оценки вестибулярной чувствительности у детей, что имеет ключевое значение для поддержания равновесия, координации движений и общей моторики. Нарушения вестибулярной функции могут оказывать влияние на физическое и эмоциональное развитие ребенка [3].

Методика включает серию тестов, направленных на анализ реакции ребенка на вестибулярные стимулы. В процессе диагностики ребенок выполняет вращения, наклоны и другие движения, активирующие вестибулярный аппарат. Специалист оценивает способность ребенка сохранять равновесие, координировать движения и адаптироваться к изменениям положения тела. Также фиксируются эмоциональные реакции, поскольку страх или дезориентация могут указывать на недостаточность вестибулярной адаптации.

Методика позволяет получить количественные и качественные данные, необходимые для диагностики нарушений. Ее универсальность позволяет адаптировать тестирование под различные возрастные группы.

Полученные результаты служат основой для разработки индивидуальных программ коррекции, направленных на укрепление вестибулярного аппарата, улучшение координации и моторных навыков.

Таким образом, «Стандартные пробы Хэда» являются эффективным инструментом диагностики, позволяя выявлять отклонения и разрабатывать коррекционные мероприятия, способствующие полноценному развитию ребенка.

Выявление возрастных норм сенсорной интеграции является важным аспектом диагностики и коррекции сенсорных нарушений. Оно позволяет специалистам объективно оценивать уровень развития ребенка, выявлять отклонения и разрабатывать эффективные программы поддержки.

Формирование критериев нормы основывается на анализе данных, полученных в ходе диагностических процедур, включая тестирование, наблюдение и анкетирование. Учитываются скорость реакции на стимулы, координация движений, интеграция сенсорной информации и эмоциональные реакции.

Так, к трём годам ребенок должен уверенно взаимодействовать с предметами, проявлять интерес к исследованию текстур и материалов, что свидетельствует о развитии тактильной чувствительности. В возрасте 5–7 лет ключевыми показателями становятся зрительно-пространственное восприятие, координация руки и глаза, что важно для обучения и социальных взаимодействий [4].

Нормативные показатели могут варьироваться в зависимости от индивидуальных, культурных и средовых факторов. Оценка должна проводиться с учетом специфики развития каждого ребенка, а сами критерии подлежат пересмотру на основе современных исследований.

Таким образом, определение норм сенсорной интеграции необходимо для точной диагностики и коррекции нарушений, что позволяет своевременно выявлять отклонения и разрабатывать оптимальные стратегии поддержки.

Понимание и применение диагностических методик для оценки сенсорной интеграции у детей играет ключевую роль в раннем выявлении и коррекции возможных нарушений. Эти методы позволяют специалистам определить, какие аспекты сенсорной интеграции требуют внимания, что способствует более эффективному взаимодействию родителей и педагогов с детьми. Практическое использование диагностических данных должно основываться на комплексном подходе, включающем рекомендации по коррекционной деятельности и поддержке детей в повседневной жизни.

Основной задачей применения диагностики является разработка индивидуальных коррекционных программ. Специалист, анализируя результаты тестирования, учитывает потребности каждого ребенка, предлагая программы, которые включают упражнения и игры для развития различных сенсорных навыков, таких как тактильная чувствительность,

слуховая интеграция и вестибулярная координация. Например, для детей с гиперчувствительностью к тактильным стимулам рекомендуется постепенное введение телесных контактов через игры с различными материалами, что помогает детям адаптироваться к таким ощущениям [9].

Для детей с недостаточной чувствительностью программы могут включать активные игры, способствующие повышению осознания собственного тела и развитию двигательных навыков. Важно, чтобы занятия соответствовали возрастным особенностям и интересам детей, что увеличивает мотивацию и вовлеченность. Использование игровых методов делает обучение более увлекательным и эффективным.

Активное участие родителей и педагогов в процессе диагностики и коррекции имеет важное значение. Создание поддерживающей среды в домашних и учебных условиях способствует успешной адаптации детей с нарушениями сенсорной интеграции. Специалисты могут рекомендовать оптимизацию окружающей среды, например, снижение яркости света или уменьшение громких звуков, что снижает уровень стресса у чувствительных детей. Обучение родителей методам эффективного взаимодействия с детьми также способствует улучшению их эмоционального состояния и поведенческих реакций.

Регулярные мониторинги состояния здоровья и сенсорной интеграции ребенка необходимы для отслеживания прогресса и корректировки программ коррекции. Специалисты могут адаптировать программы на основе результатов оценок, внося изменения в планы поддержки. Важно также проведение сессий обратной связи с родителями для обсуждения изменений в поведении и развитии детей.

Кроме того, необходимо активно использовать онлайн-ресурсы для информирования родителей и педагогов о методах диагностики и коррекции. Проведение семинаров, вебинаров и конференций повышает осведомленность о проблемах сенсорной интеграции и доступных методах помощи. Сотрудничество между педагогами, психологами и другими специалистами образовательной и медицинской сферы позволяет обеспечить комплексный подход в решении проблем детей с нарушениями сенсорной интеграции, что способствует наилучшим результатам в их поддержке и развитии.

Диагностика сенсорной интеграции у детей играет ключевую роль в их развитии. Раннее выявление нарушений сенсорных процессов важно для предотвращения проблем в обучении, социальной адаптации и общем состоянии здоровья ребенка. Современные исследования подтверждают, что своевременная диагностика помогает улучшить качество жизни детей и предотвращает более серьезные проблемы, такие как трудности в обучении и социальном взаимодействии [4].

Гиперчувствительность может проявляться в трудностях с социальными контактами из-за эмоционального дискомфорта от

прикосновений или громких звуков, что ведет к социальной изоляции. Своевременная коррекция таких реакций способствует лучшей интеграции ребенка в коллектив. В свою очередь, недостаточная чувствительность может вызвать неосторожность и травмы, а также повлиять на координацию движений и физические навыки. Диагностика позволяет выявить эти проблемы и разработать программы для улучшения проприоцептивной чувствительности и моторной координации.

Постоянная диагностика помогает понять, как ребенок адаптируется к новым условиям, позволяя педагогам и родителям выбирать оптимальные методы обучения и общения. Это знание способствует созданию подходящей образовательной среды, способствующей развитию ребенка и улучшению его адаптации.

Диагностика сенсорной интеграции служит основой для разработки индивидуальных программ вмешательства. Специалисты могут предложить упражнения для развития различных видов чувствительности и улучшения вестибулярной и проприоцептивной функций. Индивидуализированные подходы усиливают эффект коррекционной работы и способствуют быстрому прогрессу [10].

Таким образом, диагностика сенсорной интеграции является важным инструментом для раннего выявления нарушений, что способствует созданию условий для успешного обучения и социализации детей. В условиях современного мира задача специалистов и родителей заключается в обеспечении оптимальной поддержки, направленной на преодоление трудностей и развитие потенциала ребенка.

Исследование и внедрение новых методов диагностики сенсорной интеграции открывает значительные перспективы для более точной оценки сенсорного развития детей. Современные технологии, наряду с традиционными методами, позволяют глубже изучать процессы, происходящие в организме ребенка, улучшая диагностику и коррекцию нарушений сенсорной интеграции.

Современные исследования в нейропсихологии и физиологии раскрывают новые возможности для понимания формирования сенсорной интеграции и ее оценки. Например, функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) помогает визуализировать активность различных областей мозга при обработке сенсорной информации. Нейропсихологические инструменты, такие как электроэнцефалография (ЭЭГ), предоставляют дополнительные данные о нейронной активности, что делает диагностику более комплексной [6].

Внедрение игровых и интерактивных методик также важно для повышения вовлеченности детей в процесс диагностики. Использование виртуальной и дополненной реальности позволяет проводить тесты в игровой форме, минимизируя стресс и увеличивая точность данных, так как дети более естественно реагируют в игровой обстановке. В будущем эти

технологии могут существенно изменить методы оценки сенсорного восприятия.

Кроме того, продолжаются разработки стандартизированных тестов и шкал, что обеспечит сопоставимость результатов между учреждениями и регионами. Унифицированные критерии улучшат обмен данными между специалистами и повысит точность диагностики. Методы должны быть понятны не только профессионалам, но и родителям, что способствует лучшему пониманию потребностей детей.

Внедрение новых методов диагностики должно основываться на анализе существующих показателей и потребности в их усовершенствовании, учитывая такие аспекты, как эффективность, доступность и затраты. Важно помнить, что универсальных решений не существует, и каждое новое направление требует тщательной апробации для оценки его полезности в различных условиях.

Таким образом, развитие и внедрение новых методов диагностики сенсорной интеграции играет ключевую роль в улучшении здоровья и качества жизни детей с нарушениями сенсорной интеграции, а также в создании эффективных стратегий помощи, позволяющих каждому ребенку преодолевать уникальные трудности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес Э.Д., Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Джин Айрес при участии Джеффа Роббинса / пер. с англ. Ю. Даре. 2-е изд. Москва: Теревинф, 2010. 268 с.

2. Байлер Д.С., Миллер Л.Д. По секрету всему свету. Уникальные сенсорные стратегии для детей с трудностями в сенсорной и моторной сферах М.: Мир ощущений, 2022. 259 с.

3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебник для вузов/ 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 249 с.

4. Кисина А.Г. Роль педиатра в ранней диагностике нарушений слуха у детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2010. №5. С. 106–111. URL: https://rucont.ru/efd/521271 (дата обращения: 25.02.2025)

5. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М.: Теревинф, 2010. 240 с.

6. Паникратова Я.Р., Власова Р.М., Лебедева И.С., Синицын В.Е., Печенкова Е.В. Возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории системной динамической локализации высших психических функций // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 70–80

7. Скоробогатова Н.В., Лихачёва Н.Л., Конакова М.С., Пивненко В.В. Изучение когнитивных и волевых процессов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // ПНиО. 2020. №3 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kognitivnyh-i-volevyh-protsessov-u-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi (дата обращения: 25.02.2025).

8. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. [и др.] Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с. + Прил. (268 с. ил.).

9. Храмцов П.И., Березина Н.О., Курганский А.М. Оценка развития мелкой моторики, функции равновесия и статокинетической устойчивости у младших школьников // ЗНиСО. 2021. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-razvitiya-melkoy-motoriki-funktsii-ravnovesiya-i-statokineticheskoy-ustoychivosti-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 25.02.2025).

10. Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Рос. вестн. Перинатол. и педиат. 2018. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-narusheniya-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 25.02.2025).

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «Я ЛЮБЛЮ РОССИЮ!» Н.В. НИЩЕВОЙ, Ю.А. КИРИЛЛОВОЙ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ГРУППЫ

И.С. Канева
МБДОУ детский сад № 133, г. Тверь

В статье рассматривается использование парциальной программы по патриотическому воспитанию старших дошкольников в условиях коррекционной группы. Сделан вывод, о том, что патриотическое воспитание процесс многогранный и трудоемкий. Выполнение воспитательных, развивающих и коррекционных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий педагогов, специалистов, семей воспитанников.

Патриотическое воспитание сегодня – одно из важнейших звеньев системы воспитательной работы детского дошкольного образовательного учреждения. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО) патриотическое воспитание включено в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Ожидаемые образовательные результаты и целевые ориентиры включают в себя: формирование интереса к малой родине, развитие патриотических чувств, развитие познавательного интереса к истории России, формирование представлений о подвигах наших предков, о Великой Отечественной войне, о Дне Победы, воспитание уважения к защитникам Отечества и уважения к памяти павших бойцов.

На сегодняшний день существует множество парциальных программ по патриотическому воспитанию. Например, «Наследие» М.Ю. Новицкой, Е.В. Соловьевой, система работы «Патриотическое воспитание дошкольников» Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой, парциальная программа «Я люблю Россию!» Н.В. Нищевой, Ю.А. Кирилловой и другие.

Приоритетными направлениями образовательной деятельности МБДОУ детский сад № 133 на 2024–2025 учебный год являются патриотическое воспитание и речевое развитие дошкольников. Рассмотрев современные образовательные программы по патриотическому воспитанию дошкольников, имея опыт работы с детьми по этому направлению

воспитания, мы пришли к выводу, что для работы со старшими дошкольниками в логопедической группе наиболее актуальной и практически значимой будет использование парциальной программы Н.В. Нищевой, Ю.А. Кирилловой «Я люблю Россию!». Эта программа является инновационным программным документом для дошкольных образовательных учреждений комбинированного и компенсирующего видов. Составлена в соответствии с законом РФ «Об образовании», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, ФОП ДО, Конвенцией ООН по правам ребенка, нормами действующего СанПин. Программа учитывает возрастные и психологические особенности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР)» [1, с. 5].

Основой программы является создание оптимальных условий для коррекционной и образовательной работы и всестороннего гармоничного развития детей с ТНР. Программа создана для детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет) с ТНР, но может использоваться и в группах общеразвивающей направленности. Эта парциальная программа обеспечивает возможность для позитивного эмоционально-личностного развитие дошкольников на основе нравственных ценностей, исторических и культурных традиций России. Основной формой работы по патриотическому воспитанию и развитию нравственных качеств ребенка является игровая деятельность, которая является основной формой деятельности дошкольников. Тематические занятия проводятся интегрированно, носят игровой характер, насыщены развивающими игровыми упражнениями.

Данная парциальная программа была утверждена для использования на педагогическом совете ДОУ, была приобретена методическая литература по программе. На основе методического обеспечения, плана коррекционной работы с дошкольниками на учебный год, мы разработали календарно-тематическое планирование для реализации данной парциальной программы на 2024–2025 учебный год.

«Логопедические занятия для детей с нарушениями речи проводятся согласно календарно-тематическому планированию, где дети по подгруппам осваивают и закрепляют лексические темы. Среди них есть темы, которые направлены на патриотическое воспитание. По этим же темам работают воспитатели, музыкальные руководители и другие специалисты дошкольного образовательного учреждения. Например, в ноябре изучается тема «День народного единства. Земля наш общий дом». По этой теме дети старшего дошкольного возраста закрепляют представление о том, что наша страна огромная, многонациональная, называется РФ, Россия. Закрепляют знания о географическом положении страны на карте. Расширяют представление о государственных праздниках, о празднике День народного единства, значении и истории его

возникновения, об истории и культуре своего народа» [2, с. 204].

Целью данной парциальной программы является создание благоприятных условий для формирования у детей старшего дошкольного возраста патриотических чувств, воспитание духовно-нравственной личности ребенка. Мы определили задачи и целевые ориентиры по патриотическому воспитанию на учебный год. В основу планирования были положены принципы: доступности, последовательности, индивидуализации, поддержки детской инициативы, интеграции и другие. Также был разработан план работы с родителями на учебный год по данному направлению воспитательной работы. Особенность нашей образовательной работы в том, что дошкольники поступают к нам в группу из других детских садов, продолжительность их образования в нашей группе составляет 1 учебный год, с сентября по июнь. Вследствие этого мы планируем и распределяем учебный материал по блокам. Учебные блоки включают в себя 3-5 тем. Учебные блоки реализуются в пределах календарного месяца. Примеры тематических блоков: правила, по которым мы живем; моя семья; мой детский сад; мой город; моя малая родина; страна и ее столица, государственная символика; будем Родине служить; культура и традиции; память поколений.

Парциальная программа реализуется в таких формах работы с детьми, как занятия, беседы, конкурсы, акции, викторины, целевые прогулки, составление альбомов, фотоальбомов, выставки рисунков и поделок, посещение детской библиотеки, совместные праздники с родителями, посещение памятных мест и возложение цветов к памятникам участникам ВОВ. Тематические или интегрированные занятия чаще приурочены к государственным праздникам. Педагоги подбирают наглядный материал, игровой материал, раздаточный материал заранее, учитывая возрастные особенности дошкольников и тематику учебного блока.

Педагогическая диагностика знаний и умений дошкольников проводится педагогами в произвольной форме: наблюдения, свободные беседы с детьми, анализ продуктов детской деятельности, создание специальных диагностических ситуаций. Результаты наблюдения фиксируются 2 раза в год, в сентябре и в июне.

В группе оформлен уголок по патриотическому воспитанию. Он включает в себя центры детской активности: «Государственные символы России», «Москва – столица нашей Родины», «Книжный уголок», «Центр настольных игр», «Центр сюжетно-ролевых игр», «Здоровье и безопасность», «Моя Родина. Тверская область», говорящая стена. Здесь дети могут ежедневно пополнять свои знания о родном крае, родной стране. Имеется широкий спектр иллюстраций и фотографий с видами родного города, страны, столицы, климатических зон России. Это снимки достопримечательностей, иллюстрации народных промыслов, образцы российского герба и флага, собрана библиотека детской литературы по

патриотическому воспитанию, энциклопедии, приобретены дидактические игры и сделаны своими руками лото, лэпбуки, ширмы, альбомы, атрибуты, связанные с государственной символикой.

«Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач, поставленных реализуемой парциальной программой обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий педагогов, специалистов, семей воспитанников. Основными специалистами в области «Социально-коммуникативное развитие» выступают воспитатели и учитель-логопед при условии, что остальные педагоги и родители дошкольников подключаются к их работе. Решение задач этой образовательной области осуществляется на интегрированных и тематических занятиях, в ходе режимных моментов, в игровой и творческой деятельности детей, в тесном взаимодействии с родителями» [1, с. 7].

В сентябре было проведено интегрированное занятие «Над Россией флаг трехцветный», приуроченное ко Дню государственного флага, который отмечался в августе, но т.к. логопедическая группа работает с сентября по июнь, то мы провели его позже. Совместно с родителями был проведен логопедический тренинг «Правила поведения воспитанных детей», были созданы карточки «Правила поведения в группе». Педагогами были зафиксированы результаты диагностики знаний, умений и навыков детей по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на начало учебного года.

В октябре мы изучали тему «Моя семья» и создали альбом «Мое семейное генеалогическое древо». В домашних условиях дети оформили фотографиями страницу с семейным деревом, а затем из этих страниц мы создали общий альбом. Также был проведен музыкальный праздник для бабушек и дедушек, приуроченный ко Дню пожилого человека.

В ноябре по теме «День народного единства» была проведена викторина по истории появления праздника, совместно с детьми была сделана стенгазета «День народного единства», которая заняла 3 место в конкурсе «Дружные народы России» на образовательном портале «Одаренность».

В декабре в рамках блока «Мой город» был запланирован и проведен спортивный досуг «Улицы героев», посвященный 16 декабря – Дню освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков. Посредством просмотра подготовленной презентации, а также прогулок с родителями, дошкольники познакомились с памятниками родного города, государственной символикой города.

В январе важной частью работы стало участие в VI Международной сетевой акции «Читаем о Блокаде». Наш детский сад и наша группа получили диплом об участии в конкурсе чтецов, дипломы от ДОУ за активное участие в конкурсе рисунков и поделок к этой знаменательной дате.

В феврале было проведено тематическое занятие «Богатырская тема в творчестве А.С. Пушкина». Далее мы знакомились с профессиями мужчин и военными профессиями, продолжаем собирать информацию о защитниках нашей страны с древних времен до наших дней. Не первый год, мы активно участвуем в создании праздничных открыток к 23 февраля для участников СВО и написанию для них писем.

В марте по тематическому плану будет проведен праздник «8 марта». Во второй половине месяца подробнее познакомимся с народными промыслами России и Тверской области в рамках блока «Культура и традиции».

На апрель запланированы мероприятия по ознакомлению с видами городского транспорта, квест – игра ко Дню Космонавтики. Завершит месяц подготовка к празднованию 80-летия Победы в Великой Отечественной Войне. По этой теме уже ведется проектная работа «Читаем вместе о войне», начатая в январе 2025 г.

В мае месяце блок «Память поколений» откроется тематическими занятиями, посвященными Дню Победы. Ежегодно мы проводим экскурсию и возлагаем цветы на Аллее Победы в нашем микрорайоне, своими силами изготавливаем штендеры для акции «Бессмертный полк». В этих мероприятиях активно участвуют семьи воспитанников, проводятся конкурсы чтецов, конкурсы поделок и рисунков на уровне ДОУ, муниципальном и всероссийском уровнях.

В июне месяце подведем итоги работы за учебный год, сравним результаты диагностики на начало и конец года. Проведем запланированные мероприятия ко Дню защиты детей, Дню русского языка, Дню России.

Патриотическое воспитание дошкольников – сложный педагогический процесс, который основывается на развитии чувств и интересов детей. Формирование любви к родному краю начинается с формирования представлений о ближайшем окружении, со знакомства с детским садом, своей улицей, своим городом, родной страной, её столицей, государственными символами. Воспитание патриотических чувств у детей, имеющих нарушения речи, развивает не только все компоненты их речи, но и формирует эмоции ребенка, учит его рассуждать, думать, обогащает и расширяет его кругозор. Этот процесс очень многогранный и трудоемкий. И если в этой деятельности активно принимает участие семья ребенка, то полученный в детском саду опыт закрепляется и обобщается. Посещая культурные учреждения: библиотеки, музеи, выставки у детей постепенно формируется интерес к истории своего города и своей страны. На примере известных людей, помня подвиги дедов и прадедов, мы должны заложить в наших детях основы духовной культуры и традиционных семейных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нищева Н.В., Кириллова Ю.А. «Я люблю Россию!» Парциальная программа. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет) в соответствии с ФОП. СПб, 2024. 128 с.

2. Попова С.В. Патриотическое воспитание детей с тяжелым нарушением речи на логопедических занятиях // Молодой ученый. 2021. № 10 (352). С. 204 –207.

ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОПРОСОВ РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЕЖИ

А.В. Жижина, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Л.Я. Мещерякова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях глобализации и стремительных изменений в современном обществе возрастает актуальность проблемы сохранения и передачи традиционных семейных ценностей молодому поколению. Древнерусская литература, хранящая в себе богатый опыт и мудрость предков, обладает значительным педагогическим потенциалом, способным оказывать позитивное влияние на формирование представлений о христианской нравственности и традиционных семейных ценностях, которые основаны на христианском культурном коде [1, 3, 4, 9, 10].

Выбранная нами в рамках научного исследования тема «Педагогический потенциал древнерусской литературы в аспекте формирования традиционных семейных ценностей у молодежи» важна в настоящее время по многим причинам. В первую очередь, древнерусская литература является важной частью культурного наследия России, которое нужно не только пытаться сохранять, но и передавать будущему поколению в правильной интерпретации. Изучение древнерусских текстов помогает молодым людям узнавать историю своей страны, ее традиции, а также прививать патриотические чувства, формировать представления о нравственности и моральных ценностях, что является особенно важным в современном обществе, где люди сталкиваются со всякого рода вызовами, а также влиянием не свойственного нам исторически менталитета западного секулярного (обмирщенного) общества.

Трудно не заметить, что в последние годы среди молодежи в России наблюдается тенденция к более позднему вступлению в брак и рождению детей, а многие и вообще отказываются от создания семей в пользу самореализации, что напрямую связано с изменением жизненных приоритетов и ценностей в молодежной среде [7]. По данным Росстата, в последние годы в России наблюдается рост числа разводов, в среднем по стране за 2023 г. на 1000 свадеб приходится 900 разводов, и это число растет с каждым годом, что также свидетельствует о том, что молодые люди менее склонны к сохранению брака и готовы разорвать отношения при возникновении проблем. Помимо увеличения числа разводов, за последние

годы также снизились показатели рождаемости, а в сумме с увеличением числа разводов эти два явления непосредственно привели к увеличению числа неполных семей, что также оказывает негативное на формирование у молодёжи представлений о семейной жизни и воспитании детей [7].

Помимо этого, в настоящее время социальные сети пользуются большой популярностью среди людей, а особенно у молодежи. Социальные сети и медиа могут оказывать влияние на представления молодёжи о семейной жизни. Они могут пропагандировать свободные отношения, индивидуализм и другие ценности, которые отличаются от традиционных семейных ценностей, которые исторически формировались на протяжении столетий в России и были связаны с тем, что традиционные религии (христианство, ислам, иудаизм и буддизм) оказывали влияние на формирование мировоззрения людей и мотивацию их поступков в соответствии с определенной этими религиями системой ценностей. Общество становится более открытым и толерантным к различным формам отношений и к самим приоритетам в семейной жизни. Все это непосредственно влияет на представления о том, как должна выглядеть семья [1].

Педагогический потенциал древнерусской литературы в аспекте формирования традиционных семейных ценностей у молодежи попадает в поле внимание исследователей. Так, например, Н.И. Прокофьев в своей статье «О мировоззрении русского средневековья и системе жанров русской литературы XI–XVI вв.» [12] рассматривает влияние религиозных и философских идей на древнерусскую литературу и её роль в формировании мировоззрения молодого поколения. В сборнике «Основные проблемы в изучении истории древнерусской литературы» посвятили различным аспектам древнерусской литературы, включая её педагогический потенциал. Однако эта проблема остается по-прежнему актуальной, поскольку христианская, философская и нравственная глубина древнерусских текстов для современной молодежи остается практически невостребованной. В рамках школьной программы эта литературная классика практически не изучается, а ее понимание напрямую связано с тем, что у человека должны быть сформированы хотя бы самые базовые, элементарные представления о специфике средневекового книжного творчества, иерархии жанров и дидактической глубине этих произведений. Однако сначала необходимо актуализировать педагогический потенциал древнерусской литературы в формировании традиционных семейных ценностей у молодёжи. Исходя из поставленной цели, необходимо решить ряд задач:

- изучить основные произведения древнерусской литературы, затрагивающие тему семейных ценностей;

- проанализировать образы семьи, брака, воспитания детей и других аспектов семейной жизни на основе литературоведческого анализа выявленного корпуса текстов;

- определить, какие моральные и этические ценности, связанные с семьёй, содержатся в древнерусских текстах;

- сформулировать гипотезу о том, как изучение древнерусской литературы может способствовать пониманию молодёжью традиционных семейных ценностей;

- подобрать диагностики по измерению уровней сформированности представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи с указанием индикаторов измерений.

Для оценки педагогического потенциала древнерусской литературы в аспекте формирования традиционных семейных ценностей можно использовать следующие методы:

1. Анализ литературных источников: изучение и анализ произведений древнерусской литературы, которые затрагивают семейные ценности, моральные и этические нормы, а также примеры героизма и преданности Родине.

2. Сравнительный анализ: сопоставление образов семьи, брака, воспитания детей и других аспектов семейной жизни, представленных в древнерусских произведениях, с современными представлениями о семье и браке.

3. Исторический анализ: рассмотрение исторического контекста, в котором создавались произведения древнерусской литературы, и его влияние на содержание и ценности, представленные в этих произведениях.

4. Культурологический анализ: исследование влияния культурных и религиозных традиций на представления о семье и семейных ценностях, отражённых в древнерусской литературе.

5. Контент-анализ: анализ содержания древнерусских произведений с точки зрения их влияния на формирование традиционных семейных ценностей.

Научная новизна исследования заключается в комплексном изучении педагогического потенциала древнерусской литературы с точки зрения возможностей формирования традиционных семейных ценностей у молодёжи. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов для разработки образовательных программ и курсов по древнерусской литературе, методических рекомендаций для учителей и преподавателей, учебных пособий и хрестоматий, а также организации внеклассных мероприятий и проектов по актуализации представлений о традиционных семейных ценностях.

Итак, избранная нами тема обладает в достаточной степени теоретической и практической значимостью, а также новизной. Несмотря на наличие ряда работ, затрагивающих отдельные аспекты данной темы

исследования в области педагогического потенциала этих текстов, а не только их художественных и нравственных достоинств, достаточно ограничены. В.А. Козлов в своем исследовании «Древнерусская литература как источник нравственного воспитания» [9] рассматривает древнерусскую литературу как источник нравственных ценностей, указывает на возможность ее использования в современном образовательном процессе для формирования нравственного сознания учащихся. Е.С. Беляева [2] в своей работе 2015 г. «Педагогический потенциал древнерусской литературы в формировании нравственного сознания учащихся» анализирует тексты древнерусской литературы с точки зрения их воспитательного потенциала и выявляет ключевые нравственные категории, отраженные в них; анализируются также произведения древнерусской литературы с точки зрения представлений о семье и браке, которые отражены в древнерусских текстах. Также автором выявляются ключевые традиционные семейные ценности русской культуры.

С.А. Головин в статье «Понятие "семьи" в древнерусской литературе» (2016 г.) [4] анализирует различные типы семей в древнерусской литературе и изучает их роль в жизни человека.

Несмотря на присутствие в научном поле работ в области филологии, посвященных исследованию педагогического потенциала древнерусской литературы, с точки зрения педагогики этот материал практически не рассматривается. Нет методических рекомендаций по использованию древнерусской литературы в образовательном процессе с целью формирования традиционных семейных ценностей у молодежи. Однако существующие научные исследования дают возможность определить ключевые аспекты нравственные аспекты произведений древнерусской литературы, которые могут быть использованы в педагогическом ключе. Необходимо проводить дальнейшие исследования, уделяя внимание как теоретическим, так и практическим аспектам применениям древнерусской литературы в современном образовании.

Древнерусская литература, отражая жизнь и мировоззрение общества, транслирует определенные нравственные ориентиры, посредством которых могут быть сформированы представления о традиционных семейных ценностях, исторически заложенных в христианском культурном коде:

1. Верность и любовь: в «Слове о полку Игореве» отражена глубокая любовь к родине и семье, в «Повести о Петре и Февронии» показан образ идеальной семьи, основанной на любви, верности и взаимопонимании.

2. Почитание родителей: в «Домострое» подчеркивается важность послушания родителям и уважения к старшим, в «Повести о Житии и Чудесах Преподобного Сергия Радонежского» показывается роль семьи в формировании нравственных качеств.

3. Ответственность и забота о семье: в «Повести о Александре Невском» показан образ героя, который несет ответственность за свою

семью и Родину, в «Повести о Сергии Радонежском» отражена важность взаимопомощи и заботы о близких.

4. Преемственность традиций: в «Слове о полку Игореве» показывается непрерывность истории и важность сохранения традиций, в «Повести о Петре и Февронии» отражена роль семьи в передаче ценностей от поколения к поколению.

Таким образом, древнерусская литература имеет очевидный педагогический потенциал в формировании традиционных семейных ценностей, включает в себя целый ряд аспектов:

– познавательный (молодежь узнает о жизни и быте своих предков, об их нравственных ориентирах и ценностях);

– воспитательный (помогает молодым людям сформировать правильные жизненные ориентиры и ценностные установки);

– развивающий (способствует развитию мышления, воображения, творческого потенциала, а также развивает речь и способности к анализу);

– социальный (способствует формированию чувства патриотизма, любви к родине и традициям у молодежи).

Для эффективного использования педагогического потенциала древнерусской литературы в процессе формирования традиционных семейных ценностей у молодежи можно использовать следующие методы и приемы:

– проводить глубокое изучение древнерусских текстов, выявлять ключевые ценности и их взаимосвязь с традиционной семьей;

– организовывать обсуждения на темы, связанные с традиционными семейными ценностями, позволяющие высказать свое мнение и сформировать собственную позицию (написание сочинений, стихов, пьес на тему семьи и семейных ценностей, постановка сцен из древнерусских произведений, помогающих оживить текст и глубоко проникнуться отраженными в них ценностями);

– разрабатывать и проводить виртуальные экскурсий в музеи, храмы и другие места, связанные с древнерусской литературой и историей.

В использовании древнерусской литературы в образовательном процессе существуют некоторые проблемы, включающие сложность языка, так как древнерусский язык отличается от современного, что может вызвать затруднения у молодежи при чтении и понимании текстов. Еще одной проблемой может стать отсутствие интереса, так как в современном мире у молодежи вообще снижен интерес к истории и литературе прошлых веков. Нехватка квалифицированных специалистов на уровне среднего образования, которые могли бы эффективно использовать потенциал древнерусской литературы в образовательном процессе. Для повышения интереса к древнерусской культуре необходимо применять современные методы обучения, использовать инновационные технологии, повышать

квалификацию педагогов, то есть развивать интерес у молодежи к истории и культуре своей страны.

В дальнейшем нам необходимо будет разработать модель и программу по формированию представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи с использованием корпуса текстов древнерусской литературы, а на основе результатов проведенного опытно-экспериментального исследования разработать рекомендации по использованию педагогического потенциала древнерусской литературы в образовательных программах и воспитательной работе с молодёжью.

С целью оценки начального уровня сформированности представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи можно будет использовать:

1. Социологический опрос: проведение опроса среди молодёжи для выявления их отношения к традиционным семейным ценностям и влияния на них древнерусской литературы.

2. Интервьюирование: беседы с экспертами в области педагогики, психологии и социологии с целью формирования представлений о значимости традиционных семейных ценностей в молодежной среде.

В рамках опытно-экспериментальной работы необходимо будет апробировать разработанную на основе модели программу по формированию представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи посредством использования педагогического потенциала древнерусской литературы.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы планируется применять статистический анализ: это сбор и обработка данных об уровне сформированности представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи (посредством использования педагогического потенциала произведений древнерусской литературы, включая результаты опросов и экспериментов).

Таким образом, в качестве объекта исследования может выступать процесс формирования представлений о традиционных семейных ценностях. Предмет исследования – формирование представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи посредством ознакомления с древнерусской литературой.

Возвращаясь к оценке педагогического потенциала древнерусской литературы в аспекте формирования представлений о традиционных семейных ценностях укажем, что избранные нами произведения обладают значительным педагогическим потенциалом. Можем предположить, что они способны оказать влияние на формирование представлений о традиционных семейных ценностях у молодежи при наличии определенных педагогических условий.

Изучение и использование древнерусских произведений в образовательном процессе может способствовать воспитанию

нравственных качеств, развитию творческих способностей, формированию чувства патриотизма и любви к родной культуре [10; 11; 12].

Итак, художественная литература, в том числе и древнерусская, имеет значительный воспитательный потенциал. Положительные образы семьи, созданные в ней, а также сама иерархия жанров, направленных на нравственное становление человека, могут помочь молодому поколению сегодня оценить значение этих произведений не только с эстетической, но и с ценностной стороны [6].

Мир каждого человека начинается с семьи. Первые шаги, слова, книжки… И сама привычка к чтению зарождается, прежде всего, в семье. Хорошая книга в руках родителей и их ребёнка – добрый знак того, что в этой семье будут царить читательская атмосфера, духовные единства. Важно не растерять эту связь семьи и книги, укреплять ее так, чтобы она передавалась из поколения в поколение, чтобы чтение стало делом семейным. В этом отношении древнерусская литература имеет значительный потенциал, который, при определенных условиях, может быть актуализирован в молодежной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Н.Н. Традиционные семейные ценности в современном русском обществе // Социологические исследования. 2018. № 2. С. 12–25.

2. Беляева Е.С. Педагогический потенциал древнерусской литературы в формировании нравственного сознания учащихся // Педагогика. 2015. № 1. С. 55–63.

3. Васильева И.В. Современные семейные ценности и их влияние на воспитание детей // Вестник МГУ им. М.В. Ломоносова. 2017. № 1. С. 72–80.

4. Головин С.А. Понятие «семьи» в древнерусской литературе // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 2016. № 3. С. 88–96.

5. Демкова Н.С. Средневековая русская литература (поэтика, интерпретация, источники). СПб., 1997. 220 с.

6. Демкова Н.С., Дмитриева Р.П., Салмина М.А. Основные проблемы в изучении истории древнерусской литературы / Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д.С. Лихачев. М.; Л.: Наука, 1964. Т. 20: Актуальные задачи изучения русской литературы XI-XVII веков. С. 140–179.

7. Иванова, М.Ю. Традиционные семейные ценности в контексте глобализации // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 10–17.

8. Иерусалимский Ю.Ю., Попова А.В. Значение традиционных ценностей в преподавании курса «Основы российской государственности» // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-traditsionnyh-tsennostey-v-prepodavanii-kursa-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti (дата обращения: 21.05.2024).

9. Козлов В.А. Древнерусская литература как источник нравственного воспитания // Педагогика. 2014. № 2. С. 45–53.

10. Макаров А.В. Роль семьи в формировании ценностных ориентиров у молодежи // Вестник Российской академии наук. 2019. № 9. С. 102–110.

11. Петрова Е.Н. Проблема сохранения традиционных семейных ценностей в современном русском обществе//Социологические исследования. 2020. № 1. С. 14–22.

12. Прокофьев Н.И. О мировоззрении русского средневековья и системе жанров русской литературы 11–16 вв. // Литература Древней Руси. Вып.1. М., 1975. С. 5–37.

ОТРАЖЕНИЕ ВОПРОСОВ УКРЕПЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

В.С. Кленин, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Л.Я. Мещерякова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В последние десятилетия наше общество и государство сталкивается с демографическими проблемами, ростом разводов и растущим числом абортов. Об этом свидетельствуют статистические показатели. За последние 10 лет коэффициент рождаемости имел пик в 2015 году, составив 1,78 единиц, после чего неуклонно снижался вплоть до 2023 года и составляет на текущий момент 1,41 единицу. При этом для сохранения численности населения на одном уровне (без снижения) минимальный коэффициент рождаемости должен составлять не менее 2,1 единиц [2].

Статистика браков за последние 10 лет колеблется в пределах 6-7 браков на 1000 человек, показывая незначительный рост в 2021 и 2022 годах. Статистика разводов такова: 4-4,5 разводов на 1000 человек. Количество разводов на 2022 год составляет 65% от числа заключенных браков. При этом в 2021–2022 годах число разводов вернулось к своему максимуму за последние 10 лет [1].

Что касается абортов, то по данным ООН в 2004 году показатель абортов в России достигал 53,7 абортов на 1000 женщин. По данным Росстата за период с 1991 по 2021 год было сделано 50,6 миллионов абортов. По данным Минздрава в 2017 году сделано 627,1 тыс. абортов, на 2022 год число абортов составляло 400 тысяч, что демонстрирует некоторый спад [12]. По одному из прогнозов Росстата, к 2046 году население РФ сократится на 15 млн человек, ежегодный «естественный прирост» составит минус 900 тысяч человек.

На фоне рассмотренной нами статистики наблюдаются процессы подмены традиционных семейных ценностей в России посредством воздействия на молодое поколение разрушительных идеологий ЛГБТ, чайлдфри (англ. childfree), радикального феминизма. Попадая под влияние этих идей, молодые люди не ставят семью в приоритетную позицию, не видят в ней ценности и откладывают ее создание либо вообще отказываются от создания семьи и рождения детей. Таким образом, налицо серьёзные проблемы, которые требуют системного подхода к их решению.

Понимая всю серьезность ситуации, законодатели, чиновники разных уровней, деятели образования и культуры, общественные деятели

предпринимают усилия для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию. Однако, в первую очередь, речь идет о нормативно-правовой базе РФ, об официальных документах Правительства РФ и Указах президента.

В период 2010–2024 гг. в России принимается целый ряд нормативно-правовых документов, направленных на сохранение и укрепление традиционных ценностей, поддержку молодых и малодетных семей. Особое внимание уделяется институту многодетных семей, причём такие семьи рассматриваются как основа государства. Отдельно обсуждается вопрос о запрете пропаганды нетрадиционных ценностей в детской, подростковой и молодежной среде.

Необходимо вспомнить, что уже в начале 2000-х годов в России принимались законы, указы, постановления, направленные на укрепление института семьи, материнства, отцовства и детства. В качестве примера можно привести Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 № 256-ФЗ, который вступил в силу с 1 января 2007 года [11]. В соответствии с этим законом семьи должны были получить некоторые льготы: это и низкий процент по ипотеке для молодой семьи, и выплаты по рождению детей. Эти меры давали небольшой эффект по статистики Росстата, необходимо было искать более эффективные методы поддержки сохранения семьи и увеличения рождаемости.

В 2014 году появляется Распоряжение Правительства Российской Федерации о вступлении в действие «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 25.08.2014 г. №1618-р), в которой впервые разъяснено такое понятие, как «традиционные семейные ценности». Указанное разъяснение появляется, в первую очередь, как ответ на современные «прозападные» вызовы, такие как движение ЛГБТ. Чуть ранее появляется «Закон о нераспространение пропаганды гомосексуализма среди детей» (2013 год) [10], а далее – «Закон о полном запрете пропаганды гомосексуализма» (2022 год) [9]. Становится очевидным, что государство предпринимает конкретные шаги по защите детей от влияния разрушительной идеологии, сначала ограничивая подобную информацию, а затем и полностью ее запрещая.

Право и традиция, традиционные ценности имеют органическую связь, поскольку являются частью общественных отношений. Нужно понимать, что соблюдением прав занимается государство, а традиция соблюдается людьми добровольно. Традиция основывается на нравственных (в том числе и религиозных) ценностях и обычаях, которые передаются из поколения в поколение. При необходимости они закрепляются на нормативно-правовом уровне. Например, в Указе Президента Российской Федерации 09.11.2022 №809 [8] обозначены такие традиционные ценности, как: справедливость, крепкая семья, преобладание

духовным над материальным, высокие нравственные идеалы, преемственность поколений и историческая память и т.д.

В Конституции Российской Федерации также закреплены нормы традиционных ценностей (ст. 17-21, 67.1 и др. Конституции РФ) [3].

Вызовы, с которыми столкнулось наше государство с февраля 2022 года (санкции, СВО, финансовая кризис, отношение западных и недружественных стран), повлекли за собой глубокое переосмысление внутренней и внешней политики. Это касается и традиционных семейных ценностей, которые необходимо донести до будущих поколений. Неслучайно сегодня в рамках школьной программы появился такой курс, как «Семьеведение» [4, 5], который достаточно органично вливается в образовательное пространство и имеет смысловое единство с такими курсами, как «Основы православной культуры», «Основы духовно-нравственной культуры России» и «Разговорами о важном», которые реализуются уже не первый год.

Следует подчеркнуть, что в силу многонациональности и поликонфессиональности российского общества необходимо проводить продуманную и взвешенную политику, направленную на консолидацию общества. Здесь уже можно говорить шире о том, что традиционные ценности могут быть отражены в культурах разных народов России.

Уместно вспомнить и об Указе от 7 мая 2024 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [7], которой должен определять векторы развития нашего государства на ближайшие 6–12 лет. В области социальной и демографической политики в нем формулируются следующие приоритетные цели:

1. сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи;
2. реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности;
3. комфортная и безопасная среда для жизни;
4. экологическое благополучие;
5. устойчивая и динамичная экономика;
6. технологическое лидерство;
7. цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы.

В контексте нашей работы нам интересна первая из указанных целей. В пункте 2 данного Указа устанавливаются следующие целевые показатели, выполнение которых характеризует достижение национальной цели:

«а) повышение суммарного коэффициента рождаемости до 1,6 к 2030 году и до 1,8 к 2036 году, в том числе ежегодный рост суммарного коэффициента рождаемости третьих и последующих детей» [7]. Соотнося этот критерий с поставленной целью «сохранение населения», можно

констатировать, что он не отвечает в полной мере её достижению. Как уже ранее упоминалось, для сохранения численности населения на стабильном уровне минимальный коэффициент рождаемости должен составлять не менее 2,1 единиц. Однако такие показатели можно рассматривать как попытку последовательно увеличить этот коэффициент (с текущего 1,41 единиц).

Итак, сегодня в законодательстве России существует целый ряд документов, направленных на сохранение и укрепление традиционных российских ценностей, а также на запрет пропаганды чуждых нашей историко-культурной и религиозной традиции ценностей. Разработаны и реализуются проекты и программы поддержки детей и молодежи, многодетных семей. Хочется надеяться, что большинство действующих программ будет успешно реализованы, а нормативно-правовая база РФ будет совершенствоваться в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браки и разводы в России. URL: https://rosstat.gov.ru/search?q=%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%BA%D0%B8+%D0%B8+%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%8B (дата обращения: 15.05.2024).

2. Демографический ежегодник России. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13207 (дата обращения: 31.05.2024).

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020)/ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 14.05.2024).

4. Останина Н.А., Мосунова К.А. Семьеведение. Моя семья. 5–7 классы: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2025. 159 с.

5. Останина Н.А., Мосунова К.А. Семьеведение. Моя семья. 8–9 классы: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2025. 159 с.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 г. № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/ (дата обращения: 15.05.2024).

7. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 14.05.2024).

8. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 15.05.2024).

9. Федеральный закон от 05.12.2022 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» (Ст. 6.21 «Пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений и (или) предпочтений, смены пола»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_433217/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/#dst100012 (дата обращения: 15.05.2024).

10. Федеральный закон от 29 июня 2013 г. № 135-ФЗ «О внесении изменений в статью 5 Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях защиты детей от информации, пропагандирующей отрицание традиционных семейных ценностей». URL: https://www.garant.ru/news/481391/ (дата обращения: 15.05.2024).
11. Федеральный закон от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/ (дата обращения: 15.05.2024).
12. Филиппов О.С. Аборты в России: есть ли прогресс? URL: https://fap.ru/tpost/l1lis74a11-aborti-v-rossii-est-li-progress (дата обращения: 18.05.2024).

ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКИХ ЦЕНТРОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЯХ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

А.Ю. Левчук, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В историческом контексте России феномен взаимопомощи и благотворительности представляет собой устойчивую социальную норму, пронизывающую все слои общества и эпохи. До революции традиции соседской помощи и общественной заботы о нуждающихся были неотъемлемой частью повседневной жизни.

В деревенских общинах соседи несли ответственность за детей, оставшихся без родителей, а благотворительные учреждения, основанные купцами и представителями состоятельных слоев, служили опорой для малоимущих и путешественников.

Благотворительные действия, которые в современном обществе могут восприниматься как «акт героизма», в прошлом являлись обыденным проявлением человеческой солидарности и взаимоподдержки. Личная ответственность за благополучие бедных, больных, нищих и сирот была воплощением общественной этики и морали. В периоды социальных потрясений, таких как войны, голод и эпидемии, эта забота приобретала особую актуальность, превращаясь в общенациональную практику помощи и поддержки.

Эта историческая преемственность безвозмездной помощи, практиковавшаяся, также, членами последней императорской семьи, была прервана революцией. Однако необходимость в помощи и поддержке не исчезла, а трансформировалась, сохраняя свою актуальность для всех слоев населения. Независимо от религиозных убеждений, помощь тем, кто в ней

нуждается, остается фундаментальной человеческой потребностью, отражающей универсальные ценности сострадания и милосердия.

Проблемы, лежащие в основе духовно-нравственного фактора добровольческой деятельности, разрабатывались М. Вебером, Э. Дюркгеймом, Г. Зиммелем, К. Марксом, Г. Спенсером, Ф. Теннисом и др. Исследование волонтерства проводилось через призму разделения труда, рассмотрения его в контексте духовного развития и эволюции, как ключевого элемента в становлении гражданского общества. Волонтерство возникло благодаря солидарности и коллективной работе над актуальными социальными проблемами. Также оно являлось выражением профессионального призвания.

Среди русских мыслителей проблему волонтерства изучали Н.В.Тарасова, Е. Тончу, А.В. Трохина, Н.В. Черепанова и др.

Цели и задачи волонтерства, взаимодополняющие друг друга, создают сильную и устойчивую систему волонтерства. Укажем на некоторые характерные черты волонтерства:

1. Расширение возможностей для самореализации граждан: оно может быть достигнуто путем создания условий для участия волонтеров в решении социальных задач и поддержки деятельности существующих волонтерских организаций.

2. Повышение роли волонтерства в общественном развитии: может быть достигнуто путем расширения масштабов межсекторного взаимодействия в сфере волонтерства и повышения признания добровольчества в обществе.

3. Формирование и распространение волонтерских инновационных практик социальной деятельности: может быть достигнуто путем развития методической, информационной и консультационной поддержки волонтерской деятельности, а также создания условий для возникновения новых волонтерских организаций.

Согласно «Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года», «добровольчество (волонтерство) является деятельностью в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях решения социальных задач в таких сферах, как образование, здравоохранение, культура, социальная поддержка и социальное обслуживание населения, физическая культура и спорт, охрана окружающей среды, предупреждение и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций. Содействие развитию и распространению добровольческой (волонтерской) деятельности отнесено к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики» [4].

19 мая 2007 г. был утверждён на II Международном фестивале добровольчества «Кодекс добровольцев». Проект «Кодекса добровольцев» России был разработан ещё в сентябре 2005 г. Согласно данному Кодексу, «добровольцев объединяет активная жизненная позиция, желание

оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, стремление приносить пользу людям и своей стране» [3].

Поддержка добровольчества (волонтерства) осуществляется в рамках реализации Федерального закона «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [8], Федерального закона «О некоммерческих организациях» [9], «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р [7], государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 [6], а также Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 2015 г. «Интеграция добровольчества в дело мира и развития: план действий на следующее десятилетие и последующий период».

Волонтерство также получает поддержку и со стороны религиозных институтов и выступает как актуальный элемент культурной динамики, особенно в рамках православия. Согласно христианской традиции, «цель культуры – освящение человека через его самореализацию в соответствии с его естественным и сверхъестественным призванием от Бога» [1].

В «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» прозвучал призыв к активной позиции, к выработке более ответственного духовного сознания: «Церковь призывает своих верных чад к участию в общественной жизни, которое должно основываться на принципах христианской нравственности» [5].

В образовательной сфере православное волонтерство проявляется через участие в просветительских инициативах и развитие компетенций у детей и взрослых. Образовательная добровольческая деятельность также включает в себя консультационные услуги, наставничество и тьюторство, реализуемые через формат «обучение через волонтерство», что предполагает вовлечение преподавателей и студентов в волонтёрские проекты и программы, а также сотрудничество образовательных, некоммерческих и коммерческих организаций для использования их профессиональных навыков в благотворительных начинаниях.

Можно предположить**,** что совмещение образовательной добровольческой деятельности и синтез межрелигиозных культурных ценностей будет достаточно актуальным решением.

В качестве примера приведем статью «Влияние изучения курса "История религии" на отношение студентов к религии и атеизму». На основании материалов, полученных в ходе исследования влияния курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму, были сделаны следующие выводы:

– хотя студенты могут не полностью осознают влияние изученной дисциплины, курс «История религии» оказал значительное воздействие на их религиозно-атеистические взгляды;

– студенты признают важность религии и её роль, однако больше склонны к внутреннему, личностному измерению веры, стремясь к гармонии между религиозными учениями и современностью;

– наблюдается повышение уровня знаний о религии и усиление интереса к вопросам религиозности и атеизма, при этом отсутствует негативное отношение к атеизму, религии или представителям различных национальностей и конфессий, что свидетельствует об открытости студентов и отсутствии предвзятости на религиозной основе;

– студенты, изучавшие курс «История религии», осознают опасность экстремизма, понимают его причины [2].

Волонтёрские центры могут стать точками межкультурной и межрелигиозной взаимопомощи коллегам в проведении совместных просветительских проектов. Ппринципами, на основе которых осуществляется совместная деятельность, направленная на поддержку нуждающихся людей, являются общие, основополагающие для представителей разных религий ценности милосердия, сострадания, любви к ближним.

Можно предположить, что потенциал волонтерских центров в контексте формирования представлений о традиционных религиях в молодёжной среде включает в себя непосредственное проведение ряда образовательных мероприятий по изучению традиционных религий в РФ. Это позволит:

1. привлечь волонтёров из разных конфессий;

2. наладить межкультурное взаимодействие между организациями, на бытовом уровне среди молодёжи;

3. волонтёрский центр может стать площадкой для образовательно-досуговых проектов (ннестандартная форма занятий и разнообразие мероприятий по изучению традиционных религий привлечёт внимание аудитории вне волонтёрского центра; в дальнейшем эти люди могут вступить в ряды добровольцев);

4. волонтеры будут компетентны в религиозных вопросах и могут выступать гарантом социальной стабильности, не позволяя разгораться межэтническим конфликтам.

Таким образом, волонтёрские центры могут играть ключевую роль в формировании представлений о традиционных религиях среди молодёжи. Волонтёрская деятельность, как исторически сложившаяся форма взаимопомощи, продолжает быть важной частью социальной жизни в России. Она не только отражает глубоко укоренившиеся традиции благотворительности, но и предоставляет платформу для обучения и досуга, выходящего за рамки традиционного волонтерства.

В контексте исследования волонтёрские центры рассматриваются как места, где молодёжь может изучать и понимать различные религиозные традиции, что способствует развитию межкультурного диалога и взаимопонимания. Это особенно важно в свете исторического опыта России. Современное волонтерство, поддерживаемое законодательством и государственными программами, продолжает эти традиции, предоставляя структуру и поддержку для тех, кто стремится помогать другим. Важным аспектом является также психологическое благополучие волонтёров. Исследование подчеркивает, что осознание того, что волонтёрская деятельность оставляет след в жизни людей, может снизить риск выгорания и увеличить удовлетворение от работы. Это подчёркивает необходимость признания и поддержки волонтёров, а также создания условий, при которых каждый вклад ценится и отмечается.

В контексте религиозного образования волонтерские центры предоставляют уникальную возможность для молодёжи изучать религиозную культуру и взаимодействовать с различными религиозными традициями. Это способствует формированию более глубокого их понимания, а также проявлению уважения к разнообразию верований. В свою очередь, интерес к собственной религии и культуре, а также иным традиционным религиозным культурам помогает развивать волонтерскую деятельность и укреплять социальную солидарность. Наконец, вопрос о том, можно ли быть милосердным без привязки к религии, открывает пространство для дискуссии о природе милосердия и его месте в обществе. В контексте религиозных традиций милосердие часто связано с духовными практиками и верованиями. Однако, как показывает история, добрые дела и помощь ближнему могут быть мотивированы различными факторами, включая общечеловеческие ценности и социальную ответственность.

Таким образом, волонтерские центры могут служить мостами между различными культурами и религиями, способствуя созданию более безопасного межконфессионального общества в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилов В., свящ. Размышления о секуляризации в Западной Европе и путях восстановления во Христе. URL: http://via-veritas.narod.ru/books/europa.htm (дата обращения: 20.04.2024).

2. Дежнев В. Н., Суханова А. Н. Влияние изучения курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (53).

3. Кодекс добровольцев России. URL: http://oash.info/events/view/128 (дата обращения: 21.04.2024).

4. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://docs.cntd.ru/document/420237592#65A0IQ (дата обращения: 13.04.2025).

5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/141422 (дата обращения: 20.04.2024).

6. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://docs.cntd.ru/document/420327349#6560IO (дата обращения: 13.04.2024).

7. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 27 декабря 2018 года № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года». Москва, 2018.

8. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» // Собрание законодательства РФ. 1995. № 33. Ст. 3424.

9. Федеральный закон от 12 января 1996 г. № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 3. Ст. 145.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЯХ У МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЁРСКОГО ЦЕНТРА

А.Ю. Левчук, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В эпоху цифровых технологий одной из главных задач образования становится принятие таких педагогических образовательных решений, которые будут способствовать всестороннему развитию каждого человека, учитывая его способности, интересы и возможности. В российских и зарубежных вузах активно развиваются концепции, направленные на создание благоприятной и безопасной образовательной среды, а также на использование инновационных методов обучения и эффективных педагогических технологий. Эта среда должна способствовать активному участию молодежи в процессе формирования представлений о традиционных религиях, в том числе и в условиях волонтерского центра.

В процессе разработки образовательных программ и учебных курсов акцент сегодня смещается от стандартных требований к личности студента и его индивидуальным потребностям.

Исследователь В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения… целей» [1, с. 124]. Далее в статье мы подробнее остановимся на методах «перевернутого обучения» и «педагогического дизайна».

Стоит напомнить также, что под педагогическими условиями в образовании, в соответствии с определением Е.А. Ганина, понимается «совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания

целенаправленного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами» [цит. по: 4, с.223]. Поскольку наша задача – создать педагогические условия для формирования представлений о традиционных религиях у молодёжи в условиях волонтёрского центра, то мы считаем необходимым обратить внимание на следующее понятие: *добровольчество* являет собой форму социального служения, осуществляемого по свободному волеизъявлению граждан, направленную на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, а также способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев). Согласно «Кодексу добровольцев», утверждённому 19 мая 2007 г. «добровольцев объединяет активная жизненная позиция, желание оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, стремление приносить пользу людям и своей стране» [3].

Таким образом, при выполнении общественно-полезной работы человек ощущает значимость своего существования, у него повышается уровень ответственности, проявляются милосердие, самоотверженность. Также служение часто подразумевает общение с большим количеством людей и развитие коммуникативных навыков.

С учётом миграционной обстановки и исторической поликонфессиональности российского общества активная коммуникация не может не затрагивать представителей других культур, народов и религий Российской Федерации. В процессе деятельности волонтер общается с представителями разных религиозных культур, получает разносторонний и многообразный опыт. Именно поэтому ему так важно, по нашему мнению, заранее получить представление о традиционных для РФ религиях.

С целью развития коммуникативных навыков добровольцев и расширения возможностей для их общения с людьми из разных уголков нашей страны, а также для укрепления в них чувства ответственности за поддержание межнационального мира и согласия, нами и был создан курс по формированию представлений о традиционных религиях Российской Федерации.

Поскольку помимо добровольческой деятельности молодые люди работают и посещают учебные заведения, было принято решение организовать курс, в котором новые подходы в образовании будут сочетаться с классическими, а формат обучения примет смешанный характер. Эти подходы нашли своё отражение, например, в методе «*педагогического дизайна»*, который представляет собой систематизированный процесс создания эффективной образовательной среды. Используя педагогический дизайн нужно понять потребности обучающихся и определить цели обучения, а затем передать знания и информацию максимально быстро, точно и эффективно. Чаще всего при разработке педагогического дизайна урока используется хорошо

зарекомендовавшая себя модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), разбивающая весь процесс на 5 этапов. Кратко коснемся каждого из них.

Анализ: изучение потребностей обучающихся и задач педагога, формулирование измеримых целей, оценку аудитории и форм работы с ней, составление списка ожидаемых результатов.

Проектирование: учет всех результатов анализа и создание общего плана и структуры материала. Разработка схемы упражнений и оценок, визуального рядя, интерфейса и общего дизайна.

Разработка: окончательно встраиваются элементы общего контента, подбираются наиболее эффективные упражнения и т.д. Особое внимание следует уделить четкому определению инструментария для подведения итогов проверки или практической работы, что позволит оценить эффективность всего курса.

Реализация: оценка применимости учебных материалов на практике. Именно здесь можно проверить, подходит ли урок или курс для выбранной аудитории.

Оценка: соотношение поставленных на стадии анализа задач с результатами, которые получены на практике. Оцениваются сами учебные материалы, достижение целей обучения, выполнимость того или иного типа заданий и их соответствие общей задаче.

В настоящее время ADDIE можно считать ориентиром в создании учебных курсов, основанных на принципах педагогического дизайна. Его логичность и связь с классическими методами обучения обеспечивают множество преимуществ.

Ещё один метод, о котором мы уже упоминали, – *«Перевёрнутый класс»*. В соответствии с ним традиционные лекции и домашние задания меняются местами. Обучающиеся смотрят короткие видео-лекции дома, а на занятии занимаются выполнением упражнений и обсуждением изученного материала. Главная задача преподавателя, использующего этот метод обучения, — направлять обучающихся, подсказывать им, как правильно решать проблемы, объяснять сложные моменты и отслеживать их прогресс в освоении материала. Единой модели «перевернутого класса» попросту нет. Каждый преподаватель может интерпретировать её в соответствии со своим видением и стилем преподавания. С развитием цифровых технологий у педагогов появляется больше возможностей для организации обучения подобного типа.

Выделим этапы образовательного процесса в случае использования метода «перевернутого класса».

Прежде чем приступить к занятиям, обучающиеся должны изучить тему для обсуждения или хотя бы ознакомиться с новыми материалами. Преимуществом данного метода можно считать то, что у каждого молодого человека в группе будет возможность учиться в своём собственном темпе,

без стресса, пересматривать содержание онлайн-уроков столько раз, сколько потребуется. Напомним, что наша идея состоит в том, чтобы сочетать методы педагогического дизайна и «перевернутого класса». Предварительная подготовка к очной встрече при этом может осуществляться дистанционно, один раз в неделю с использованием платформы Zoom. Обучающиеся будут получать предварительный теоретический материал за неделю до очной встречи. В их распоряжении будет текстовый документ Word, презентация PowerPoint и видеоурок по каждой теме. Обучающиеся могут выбрать любой источник из трех, но будет рекомендоваться следующая последовательность: 1) прочитать текст; 2) изучить презентацию; 3) посмотреть видеоурок.

Для очного занятия будут отбираться самые сложные практические задания по каждой теме, направленные на выявление возможных пробелов в самостоятельном усвоении информации и активизацию процесса обсуждения неоднозначных вопросов, требующих аргументации к каждой высказанной точки зрения. В дополнение к вебинарам обучающиеся получат доступ к группе в мессенджере, где в более краткой форме будут изложены теоретические аспекты, а практические задания изложены в интерактивной форме. Поскольку среда социальных сетей является очень привычной для молодежи, такой формат общения должен способствовать достижению большей эффективности и станет важным дополнением к плановым вебинарам.

Таким образом, при правильном чередовании видов деятельности метод «перевернутого класса» превращает все занятия в семинары. Благодаря смене форм работы можно поддерживать высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс. При использовании метода достаточно сосредоточиться на самых сложных аспектах теории и с помощью практических заданий проверять общее понимание темы. Затем весь изученный материал закрепить с помощью тестов по каждой теме.

Итак, метод «перевёрнутого класса» как способ организации обучения обладает рядом преимуществ. Обучающиеся с интересом усваивают материал и высоко ценят возможность учиться в своём темпе. Эти данные подтверждаются исследованиями в рамках европейского проекта iFlip.

Таким образом благодаря современным технологиям значительно расширяются возможности использования индивидуальных образовательных стратегий и создания благоприятной педагогической среды, в которой активно используются как традиционные, так и инновационные методы обучения, к которым мы отнесли «педагогическое проектирование» и «перевернутый класс». По нашему мнению, указанные методы могут быть эффективными и в случае формирования представлений о традиционных религиях в условиях волонтерского центра, поскольку данный формат не предусматривает строгой нормированности в обучении, однако нуждается в качественной и продуманной стратегии. Как мы уже

указывали выше, молодые люди смогут изучать материал в своем удобном режиме, используя любой из предложенных источников информации, в зависимости от индивидуальных особенностей запоминания. При этом на очном занятии преподавателю не придётся тратить время на объяснение всего объема теории в виде традиционной лекции. Метод «перевернутого класса» представляет собой один из путей повышения эффективности процесса обучения как в очном, так и в дистанционном формате, а метод «педагогического дизайна» позволит отобрать и распределить теоретический материал в формате интерактивного курса, что будет мотивировать волонтёров к самостоятельному изучению традиционных религий и развитию личностных качеств благодаря ознакомлению с культурными особенностями традиционных религий РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 500 с.

2. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих педагогов. М.: Вектор, 2018. 156 с.

3. Кодекс добровольцев России. URL: http://oash.info/events/view/128 (дата обращения: 21.08.2024).

4. Усманов В.В., Мягкова В.Ю. Педагогические условия формирования конкурентоспособности студентов в вузе // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. №1 (33). С. 223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-konkurentosposobnosti-studentov-v-vuze (дата обращения: 03.10.2024).

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО РАДИКАЛИЗМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

Е.В. Трегубова, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное общество переживает период значительных трансформаций, сопровождающихся как позитивными процессами глобализации и цифровизации, так и ростом различных угроз, в числе которых всё большую обеспокоенность вызывает распространение идей религиозного радикализма [1, 2, 6, 8, 10]. Это явление выходит далеко за рамки исключительно религиозной сферы. Оно оказывает значительное влияние на общественную безопасность, межкультурные отношения, политическую стабильность и духовно-нравственное развитие личности. Особую тревогу вызывает тот факт, что радикальные религиозные идеи активно распространяются среди молодежи, особенно в подростковой

среде, в период становления их мировоззренческой и гражданской идентичности [3, 5].

Подростковый возраст – это ключевой этап формирования личности, в течение которого закладываются основы жизненной позиции, моральных принципов, отношения к миру и к себе. В этот период повышена восприимчивость к внешнему влиянию, особенно если оно апеллирует к поиску смысла жизни, принадлежности к группе и социальной справедливости. Именно эти аспекты часто эксплуатируются представителями радикальных и деструктивных религиозных движений, что делает подростков уязвимой категорией в вопросах идеологического воздействия.

В связи с этим религиозный радикализм должен рассматриваться не только как социокультурное или политическое явление, но и как острая педагогическая проблема. Современная педагогика сталкивается с необходимостью поиска эффективных способов предупреждения вовлечения обучающихся в деструктивные идеологические сети. Это требует пересмотра содержания воспитательной работы, развития у школьников критического мышления, формирования устойчивых нравственных ориентиров и гражданской ответственности [2, 6, 9, 10].

Актуальность темы усиливается тем, что в условиях открытого информационного пространства и широкого доступа к различным источникам, включая экстремистские, традиционные педагогические подходы уже не обеспечивают должного уровня защиты и осознанного выбора подростков [4, 5, 8]. Возникает необходимость в разработке и внедрении новых педагогических стратегий и моделей профилактики радикализации, опирающихся на междисциплинарный подход, включающий знания из областей религиоведения, психологии, социологии и педагогики [3, 7].

Цель статьи – охарактеризовать понятие религиозного радикализма и раскрыть его значение в педагогическом контексте, обозначив риски, вызовы и пути профилактики деструктивного влияния данного явления на обучающихся.

Религиозный радикализм – это крайняя форма религиозных убеждений, при которой отвергаются компромиссы, признание инакомыслия и религиозного плюрализма. Радикализм включает в себя непримиримость, категоричность, склонность к насильственному навязыванию своих взглядов, религиозную нетерпимость и фанатизм [1].

Характерные черты религиозного радикализма:

– интерпретация религиозных догматов в жесткой, абсолютной форме;

– отрицание светских ценностей, норм и институтов;

– провозглашение исключительности своей веры;

– наличие установки на активные действия, в том числе насильственные;

– попытки вовлечения новых участников, включая молодежь.

В отличие от традиционной религиозности, радикализм не предполагает мирного сосуществования с другими конфессиями или взглядами. Его цель – трансформация общественного устройства под влиянием религиозных постулатов, зачастую с пренебрежением к правам и свободам других.

В подростковом возрасте личность особенно восприимчива к идеологическим и ценностным воздействиям. Старшеклассники находятся на этапе поиска идентичности, самоутверждения и оценки мира через призму добра и зла. В таких условиях они могут стать объектами манипуляции со стороны деструктивных религиозных групп.

Особенно уязвимыми являются подростки:

– столкнувшиеся с социальной или семейной дезадаптацией;

– испытывающие чувство отчуждённости или одиночества;

– имеющие низкий уровень критического мышления и цифровой гигиены.

Формы воздействия радикальных течений на подростков включают:

– пропаганду в социальных сетях;

– манипуляцию религиозной символикой и псевдоисторией;

– вовлечение в закрытые виртуальные сообщества;

– обещания «высшей цели», смысла жизни и принадлежности к «избранным».

В педагогике религиозный радикализм рассматривается как угроза:

– социальной безопасности образовательной среды;

– ценностной ориентации учащихся;

– формированию толерантного и демократичного мировоззрения.

Педагогическая проблема религиозного радикализма заключается в том, что традиционные формы преподавания (лекции, запоминание фактов) не обеспечивают устойчивой защиты от манипулятивного воздействия. Необходимы формы обучения, развивающие:

– критическое мышление;

– умение распознавать пропаганду и манипуляции;

– понимание основ религиозных культур;

– эмпатию и принятие иного.

Педагогическая задача — не запрещать разговоры о религии, а формировать осознанное, взвешенное отношение к религиозному многообразию, навыки информационной гигиены и устойчивость к идеологической обработке [7].

В системе образования возможно и необходимо реализовывать следующие направления:

1. Информационно-просветительская деятельность: введение модулей по религиоведению, правам человека, культуре толерантности, цифровой безопасности.

2. Проектная деятельность: вовлечение старшеклассников в исследование межкультурных и межрелигиозных тем, анализ медиа, создание антипропагандистских материалов [3].

3. Развитие критического мышления: использование методов дебатов, анализа кейсов, ситуационного моделирования.

4. Психолого-педагогическая поддержка: работа школьных психологов с подростками, находящимися в зоне риска [8].

5. Вовлечение родителей и сообщества: родительские лектории, профилактические семинары, диалоговые площадки.

Таким образом, религиозный радикализм представляет собой не только социальную и политическую угрозу, но и актуальную педагогическую проблему, поскольку затрагивает процессы социализации, формирования мировоззрения и ценностных ориентаций подрастающего поколения. Его изучение в образовательной среде требует не просто информирования обучающихся о религиозных течениях, но и формирования у них устойчивых установок к осознанному восприятию информации, критическому мышлению и толерантности.

Для эффективного педагогического реагирования на вызовы религиозного радикализма необходимо создание целостной системы профилактики, включающей просвещение, развитие аналитических способностей, воспитание уважения к культурному и религиозному многообразию. Особое внимание должно уделяться работе с подростками, находящимися в социальной или психологической зоне риска, а также формированию у педагогов профессиональных компетенций по выявлению и профилактике признаков склонности к радикализации.

В контексте образовательной политики религиозный радикализм следует рассматривать как междисциплинарную проблему, требующую усилий не только педагогов, но и психологов, социологов, религиоведов и представителей гражданского общества. Только комплексный подход обеспечит устойчивый результат в формировании у молодежи активной гражданской позиции, осознанного отношения к религиозным вопросам и устойчивости к манипуляциям со стороны деструктивных идеологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.В. Религиозный радикализм и молодежь: социокультурный анализ. М.: Научный мир, 2018. 236 с.

2. Богданова Л.Ю. Психологические механизмы вовлечения подростков в радикальные движения. СПб.: Питер, 2020. 192 с.

3. Данилова А.В. Проектная деятельность как форма формирования гражданской идентичности школьников. Ярославль: ЯГПУ, 2018. 154 с.

4. Журавлев А.А. Критическое мышление в педагогике: теория и практика. М.: Просвещение, 2015. 256 с.

5. Игнатова К.Н. Межкультурная коммуникация и религиозная толерантность в образовании. СПб.: Речь, 2017. 198 с.
6. Козлов И.Р. Религиозное сознание молодежи: от традиции к радикализму. М.: Логос, 2021. 198 с.
7. Левина О.С. Педагогическая поддержка подростков в условиях социокультурного риска. Казань: Магистр, 2019. 220 с.
8. Макарова Т.В. Социальная педагогика и профилактика девиантного поведения. Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2016. 272 с.
9. Самойлова, Е. П. Образование как фактор профилактики экстремизма / Е. П. Самойлова. Екатеринбург: УрФУ, 2017. 208 с.
10. Щербаков В.М. Социология религии: современные подходы и вызовы. М.: Высшая школа, 2020. 288 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ СООБЩЕСТВА

Е.В. Трегубова, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование,
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современных социокультурных условиях проблема духовной безопасности подростков становится одним из ключевых вопросов в сфере образования и профилактики асоциального поведения. Особую тревогу вызывает рост активности деструктивных религиозных организаций, направленных на вербовку несовершеннолетних. Подобные сообщества, маскируясь под духовно-нравственные объединения, активно используют современные технологии, социальные сети и психологические техники влияния для привлечения молодёжи [4, 5, 6, 7, 8]. На этом фоне возрастает актуальность педагогических инструментов, способных формировать у подростков устойчивость к манипуляциям, критическое мышление и осознанное отношение к вопросам веры, идентичности и социальной принадлежности [13, 14, 15].

Подростковый возраст – это период активного поиска смыслов, самоопределения и ориентации в мире ценностей. Недостаток жизненного опыта, стремление к признанию, желание быть частью значимой группы делают подростков особенно уязвимыми перед деструктивными влияниями. Поэтому превентивные меры должны быть направлены не только на информирование и контроль, но и на создание условий для полноценного личностного развития подростка в образовательной среде [1, 2, 3, 10, 12. 13].

Одним из таких условий является организация проектной деятельности. Проектная форма работы в школе сегодня рассматривается не только как способ формирования компетенций, но и как эффективный

ресурс социализации, нравственного становления и профилактики вовлечения в деструктивные движения, в том числе религиозного характера.

Цель данной статьи – рассмотреть потенциал проектной деятельности как педагогического средства, способного препятствовать вовлечению подростков в деструктивные религиозные сообщества.

Под деструктивными религиозными сообществами принято понимать группы, деятельность которых характеризуется манипулятивными практиками, насильственным воздействием на сознание и поведение человека, изоляцией от общества, а также подрывом основ правопорядка, морали и традиционных духовных ценностей. Такие организации нередко действуют в полулегальном или скрытом формате, активно вовлекая в свою деятельность молодёжь [5, 6, 7].

Причинами, по которым подростки становятся мишенью для подобных структур, являются:

– кризис идентичности;

– дефицит общения и поддержки со стороны взрослых;

– потребность в принадлежности к значимой группе;

– интерес к религиозной тематике как источнику ответов на «вечные» вопросы;

– недостаточная информированность о признаках манипуляций и деструктивных воздействий.

Как показывает анализ деятельности различных движений, основным каналом вовлечения подростков становятся социальные сети, мессенджеры, молодежные форумы, где происходит первая коммуникация с потенциальным вербовщиком. Часто подростку предлагается участие в онлайн-дискуссиях, «духовных практиках» или закрытых группах, что со временем приводит к включению в сообщество, где применяется психологическое давление, идеологическая обработка и изоляция от внешнего мира.

Профилактика этих процессов требует комплексного подхода, включающего просвещение, педагогическое сопровождение, развитие критического мышления и формирование ценностных ориентиров. Особую роль здесь играет образовательная среда, способная стать пространством личностного роста и осознания ответственности за собственный выбор.

Проектная деятельность представляет собой форму организации учебной и внеучебной активности учащихся, направленную на самостоятельное или коллективное решение актуальной задачи с последующей презентацией полученного результата. Метод проектов способствует развитию исследовательских, коммуникативных, креативных и аналитических навыков, а также позволяет обучающимся применять полученные знания в реальной или смоделированной социально значимой ситуации.

Основные характеристики проектной деятельности:

– ориентация на практический результат;
– активная субъектная позиция обучающихся;
– междисциплинарность;
– вовлечение в анализ социальных проблем и явлений;
– коллективный формат взаимодействия;
– рефлексия и самооценка.

С точки зрения профилактики вовлечения в деструктивные сообщества, важными являются следующие аспекты [5, 6, 7]:

1. Формирование критического мышления. Участие в проектной деятельности требует анализа информации, выявления противоречий, аргументации собственного мнения, что развивает устойчивость к манипуляциям и идеологическому давлению.

2. Развитие коммуникативных навыков. Работа в команде способствует формированию здоровых моделей общения, социальной поддержки, а также снижает риски ухода подростка в замкнутые радикальные группы.

3. Ориентация на ценности. Тематика многих проектов (в том числе в области гражданского воспитания, культурного наследия, толерантности и этики) позволяет подросткам осмысленно формировать собственные мировоззренческие ориентиры.

4. Повышение самооценки и чувства значимости. Успешное участие в проекте укрепляет уверенность в себе, снижает фрустрацию и потребность в признании извне, которая нередко становится причиной поиска альтернативных, в том числе радикальных, сообществ.

5. Развитие медиаграмотности. Многие проекты связаны с анализом информации из открытых источников, что обучает подростков отличать достоверные сведения от деструктивной пропаганды.

Таким образом, проектная деятельность выступает не только образовательным инструментом, но и средством социально-психологической защиты подростков от вредоносных воздействий.

Для достижения профилактического эффекта проектной деятельности важно соблюдение ряда условий:

– Педагогическая поддержка. Наставник должен выступать координатором, поддерживая личностный рост и рефлексию участников.

– Актуальность тематики. Проекты должны затрагивать значимые для подростков вопросы — свободу, справедливость, ценности, выбор, влияние медиа, религию, идентичность.

– Интеграция с другими формами профилактики — беседами, тренингами, дискуссиями, обучающими модулями.

– Включенность в школьную и внешкольную жизнь. Презентация проектов на конкурсах, форумах, школьных мероприятиях усиливает мотивацию подростков и общественную значимость их работы.

В условиях усиливающегося влияния деструктивных религиозных движений на молодёжь образование должно выступать не только средством передачи знаний, но и пространством формирования устойчивых морально-нравственных установок, социальной зрелости и гражданской ответственности. Проектная деятельность, как педагогическая технология, способна не только развивать универсальные учебные действия, но и выполнять важную функцию профилактики — помогать подростку осознанно выстраивать личную и социальную идентичность, противостоять манипуляциям, отличать конструктивные религиозные практики от деструктивных [9; 11; 12].

Развитие и внедрение проектных форм работы в образовательные программы требует методического сопровождения, подготовки педагогов и создания безопасной среды, где каждый подросток может найти поддержку, реализовать свои способности и почувствовать свою ценность. Только при таких условиях можно эффективно противодействовать рискам, связанным с вовлечением молодёжи в деструктивные сообщества [3, 4, 5, 8, 15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Психология современного школьника. М.: Просвещение, 2010. 303 с.
2. Бабанский Ю К. Методы обучения в современной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
3. Бессонов Б. Н. Духовная безопасность: социально-философский анализ. М.: Институт философии РАН, 2016. 210 с.
4. Вахитов Р.С. Радикальные религиозные движения в России: проблемы безопасности. М.: ЛЕНАНД, 2013. 256 с.
5. Громова К. В. Социально-психологическая профилактика девиантного поведения подростков. М.: Педагогика, 2017. 214 с.
6. Ермаков П.М. Психология радикализации личности. СПб.: Питер, 2019. 224 с.
7. Ильин Е.П. Психология подросткового возраста. СПб.: Питер, 2012. 384 с.
8. Куракин А.А. Молодежь и религиозный экстремизм: проблемы профилактики. Казань: Казанский федеральный университет, 2014. 148 с.
9. Мишина Т.М. Проектная деятельность как средство развития личности школьника. Ярославль: ЯГПУ, 2012. 134 с.
10. Новикова Л.И. Воспитание школьников: теория и практика. М.: Академия, 2007. 192 с.
11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2000. 272 с.
12. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
13. Чуприков А.П. Социальная адаптация подростков в условиях риска. М.: Наука, 2008. 198 с.
14. Ямбург Е.А. Образование и воспитание в эпоху нестабильности. М. : Триада, 2016. 320 с.
15. Ямпольский А.Н. Религиозный радикализм: формы, причины, профилактика. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2015. 192 с.

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ДВИЖЕНИЙ НА ПОВСЕДНЕВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д.Г. Шмелев, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – доктор филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В последние десятилетия наблюдается рост новых религиозных движений (НРД), которые привлекают внимание общественности и исследователей своей способностью влиять на поведение и мировоззрение молодежи. Школьники, находящиеся в периоде формирования своей идентичности, особенно уязвимы к влиянию таких движений. Некоторые из них могут предлагать альтернативные нормы и ценности, которые могут входить в противоречие с общепринятыми социальными нормами, что приводит к девиантному поведению. Понимание механизмов этого влияния и разработка эффективных профилактических мер являются актуальной задачей исследования.

Цель данной статьи – исследование девиантного воздействия новых религиозных движений на повседневное поведение школьников на основе анализа теорий социального контроля, символической интеракции и структурно-функционального подхода. Основываясь на работах Т.П. Ритермана [2; 6], Р. Мертона [5], К. Роджерса [3; 7], Н. Смелзера [4; 8] и Э. Дюркгейма [1], будет проведен детальный анализ теоретических концепций и их применимости к исследуемой теме.

Теория социального контроля рассматривает механизмы, с помощью которых общество стремится регулировать поведение своих членов, чтобы поддерживать социальный порядок. Рассмотрим более подробно теоретические подходы Р. Мертона, Т.П. Ритермана и К. Роджерса, касающиеся девиантного поведения.

Роберт Мертон, один из основателей структурного функционализма, разработал теорию аномии, которая объясняет девиантное поведение как результат разрыва между социальными целями и средствами их достижения [1]. Согласно Мертону, общество навязывает своим членам определенные культурные цели, такие как успех и материальное благополучие. Однако не все индивиды имеют равный доступ к легитимным средствам достижения этих целей, что создает напряжение и ведет к аномии.

Мертон выделяет пять типов адаптации к этим разрывам:

1. Конформизм – принятие культурных целей и легитимных средств их достижения.

2. Инновация – принятие целей, но использование нелегитимных средств (например, преступность).

3. Ритуализм – отказ от целей, но продолжение использования легитимных средств.

4. Ретретизм – отказ и от целей, и от средств (например, алкоголизм, наркомания).

5. Мятеж – отказ от существующих целей и средств с предложением новых.

В контексте НРД школьники, не находя возможности достичь социально приемлемых целей легитимными средствами, могут обратиться к альтернативным движениям, предлагающим другие пути достижения успеха или духовного удовлетворения. Мертон утверждает, что такие движения могут служить средством выражения протеста против несправедливости или неудовлетворенности текущими социальными условиями.

Томас П. Ритерман акцентировал внимание на важности социальных связей и обязательств, которые удерживают индивидов от девиантного поведения [2, 6]. В его теории социального контроля ключевым элементом является интеграция индивидов в общественные структуры, такие как семья, школа, рабочее место и религиозные организации. Когда эти связи ослаблены, вероятность девиантного поведения возрастает.

Ритерман выделяет четыре элемента социального контроля:

1. Привязанность – эмоциональная связь с другими людьми, особенно с родителями, учителями и сверстниками. Когда подросток чувствует поддержку и привязанность в семье и школе, вероятность девиантного поведения снижается.

2. Ангажированность – вовлеченность в конвенциональные деятельности, такие как учеба или работа. Чем больше времени и усилий подросток вкладывает в конструктивные занятия, тем меньше времени остается на девиантные действия.

3. Участие – активное участие в легитимных общественных мероприятиях, которые оставляют мало времени для девиантного поведения. Это могут быть спортивные секции, кружки по интересам и другие внеклассные мероприятия.

4. Убеждения – вера в моральные нормы и ценности, которые удерживают индивидов от девиантных действий. Чем сильнее подросток верит в общественные нормы и ценности, тем меньше он склонен к их нарушению.

В случае НРД, ослабление традиционных социальных связей может способствовать росту девиантного поведения среди школьников, так как религиозные группы могут предлагать альтернативные наборы норм и ценностей, противоречащие общепринятым. Например, движения, которые отвергают традиционные образовательные и семейные ценности, могут создавать у подростков внутренний конфликт, который проявляется в форме девиантного поведения.

Карл Роджерс, основоположник гуманистической психологии, утверждал, что девиантное поведение является результатом взаимодействий и значений, приписываемых индивидами своим действиям и окружающей среде [3; 7]. В его теории самоактуализации центральное место занимает концепция «Я», которая развивается через опыт и взаимодействие с окружающими. Когда опыт и восприятие себя не согласуются с реальностью, возникает внутренняя напряженность и дискомфорт, что может приводить к девиантному поведению.

Роджерс подчеркивает важность безусловного положительного принятия, эмпатии и конгруэнтности в формировании здоровой личности. Недостаток этих факторов в традиционных социальных структурах, таких как семья или школа, может побуждать школьников искать поддержку и принятие в новых религиозных движениях, которые могут предлагать альтернативные системы ценностей и убеждений.

Роджерс также акцентирует внимание на важности самоактуализации – процесса полного раскрытия своего потенциала. Когда подростки не могут достичь самоактуализации в традиционных социальных структурах, они могут искать возможности для этого в НРД, что иногда приводит к девиантному поведению [3; 7]. Например, если традиционная школа не предоставляет возможностей для творческого самовыражения, подросток может обратиться к НРД, которые поощряют такие формы самовыражения, даже если они противоречат общественным нормам.

Новые религиозные движения часто предлагают альтернативные социальные структуры и нормы, которые могут входить в противоречие с существующими общественными установками. Рассмотрим несколько конкретных примеров НРД и их воздействия на поведение школьников.

1. «Аум Синрикё»: Основанное Сёко Асахарой, это движение проповедовало апокалиптические взгляды и призывало своих последователей готовиться к грядущему концу света. Школьники, находящиеся под влиянием этого движения, могли демонстрировать девиантное поведение, такое как отказ от учебы и участие в антисоциальных действиях. Движение использовало методы психологического давления и манипуляции, чтобы укрепить свою власть над последователями, что приводило к изоляции и агрессивному поведению.

2. «Небесные врата»: Это движение, основанное Маршаллом Эпплуайтом, проповедовало отказ от материальных ценностей и подготовку к переходу на иной уровень бытия через массовое самоубийство. Школьники, вовлеченные в это движение, могли проявлять признаки отчуждения от общества, агрессию или депрессию. Это движение использовало методы тотального контроля и изоляции, что усиливало девиантные проявления среди последователей, включая школьников.

3. «Церковь Объединения»: Известная также как «Муниты», эта группа проповедовала создание «идеальных семей» через заранее

устроенные браки. Такие идеи могли вызывать конфликт с традиционными социальными нормами о свободе выбора и индивидуализме, что могло приводить к девиантному поведению школьников. Движение использовало методы индоктринации и жесткого контроля поведения, что могло приводить к психологическим и социальным конфликтам у школьников.

4. «Свидетели Иеговы»: Это движение требует от своих последователей отказа от участия в праздниках и государственной символике. Школьники, под влиянием этих убеждений, могли отказаться от участия в школьных мероприятиях, связанных с национальными праздниками или гимном, что могло вызывать конфликты с учителями и одноклассниками. Движение использует строгие нормы и правила, которые могут противоречить традиционным социальным ожиданиям и вызывать девиантное поведение.

Таким образом, теория социального контроля позволяет понять, как ослабление традиционных социальных связей и приверженность альтернативным нормам и ценностям, предлагаемым НРД, могут приводить к девиантному поведению школьников. Важно учитывать, что такие движения предоставляют своим последователям чувство принадлежности и идентичности, что может делать их особенно привлекательными для молодежи, находящейся в поиске своей социальной роли и смысла жизни.

Э. Дюркгейм и Н. Смелзер [1;4] представляют структурно-функциональный подход к анализу общества и девиантного поведения. Дюркгейм вводит понятие аномии – состояния, при котором социальные нормы утрачивают свою значимость для индивидов. Аномия может возникать в периоды быстрых социальных изменений или кризисов, что часто наблюдается при появлении новых религиозных движений.

Смелзер [4; 8] расширяет этот подход, подчеркивая, что девиантное поведение может служить определенным функциям в обществе, таким как адаптация к новым условиям или выражение протеста. В этом контексте, новые религиозные движения могут предоставлять школьникам альтернативные структуры и нормы, что может способствовать их девиантному поведению.

Новые религиозные движения могут возникать в ответ на социальные и культурные кризисы, предлагая альтернативные объяснения и пути решения проблем. Для школьников, находящихся в поиске своей идентичности, такие движения могут представлять привлекательные альтернативы. Однако эти альтернативы могут быть связаны с девиантным поведением, если они вступают в противоречие с общепринятыми нормами.

Эмиль Дюркгейм, один из основоположников социологии, разработал концепцию аномии, которая объясняет девиантное поведение как результат распада социальных норм и структуры общества. Дюркгейм утверждал, что аномия возникает, когда существуют резкие изменения в обществе, приводящие к ослаблению нормативной регуляции поведения [1].

Дюркгейм выделял несколько ключевых аспектов своего подхода:

1. «Аномия и самоубийство»: в своей работе «Самоубийство» (1897) [1] Дюркгейм исследовал причины различных типов самоубийств и связал их с уровнями социальной интеграции и нормативной регуляции. Он выделил эгоистическое, альтруистическое, аномическое и фаталистическое самоубийства, причем аномическое самоубийство связано с распадом социальной регуляции и отсутствием чётких норм и целей.

2. «Роль социальных институтов»: Дюркгейм подчеркивал важность социальных институтов, таких как семья, религия и образование, в поддержании социальной интеграции и регуляции. Ослабление этих институтов ведет к росту аномии и, следовательно, девиантного поведения.

3. «Коллективное сознание»: Дюркгейм ввел понятие коллективного сознания, которое представляет собой совокупность верований и моральных ценностей, общих для большинства членов общества. Ослабление коллективного сознания приводит к аномии и увеличению девиантного поведения.

В контексте проблемы воздействия НРД на школьников, можно отметить следующее: школьники, находящиеся в состоянии аномии, могут искать новые нормы и цели в альтернативных религиозных движениях, что приводит к девиантному поведению. Например, движение «Саентология» предлагает своим последователям новую систему верований и норм, которые могут противоречить общественным установкам. Школьники, вовлеченные в это движение, могут демонстрировать поведение, не соответствующее общественным ожиданиям, включая отказ от традиционного образования и семейных ценностей.

Нил Смелзер, известный своими работами в области социологии коллективного поведения и социальных движений, разработал теорию структурного напряжения, которая объясняет, как социальные структуры могут порождать девиантное поведение. Смелзер выделяет шесть факторов, способствующих возникновению коллективного поведения, которые могут быть применены к анализу влияния НРД на школьников [4; 8].

1. «Структурное напряжение»: Напряжение возникает, когда существуют несоответствия между целями и средствами в социальной структуре. Например, школьники могут испытывать напряжение из-за высокого давления со стороны родителей и общества на академические успехи, что может привести к поиску альтернативных путей самоутверждения в НРД.

2. «Структурная подвижность»: Возможность для социального изменения и подвижности. В периоды социальной нестабильности и изменений (например, экономический кризис, политическая нестабильность) подростки могут быть более восприимчивы к влиянию НРД, которые предлагают простые ответы на сложные вопросы.

3. «Обобщённое убеждение»: Развитие веры в то, что определенные действия могут исправить ситуацию. НРД часто предлагают утопические видения мира и легкие решения личных и социальных проблем, что может быть привлекательным для школьников, ищущих смысла и цели.

4. «Прецеденты»: Наличие примеров успешного коллективного поведения в прошлом. Истории успеха НРД могут вдохновлять подростков присоединяться к таким движениям в надежде найти ответы на свои проблемы.

5. «Неадекватность социальных механизмов контроля»: Когда существующие механизмы контроля (например, семья, школа, правоохранительные органы) не могут эффективно регулировать поведение, возрастает вероятность девиантного поведения. НРД могут воспользоваться этими пробелами в контроле, чтобы привлечь новых последователей.

6. «Фактор мобилизации участников»: Лидеры НРД активно работают над вербовкой новых членов, используя различные методы психологического воздействия, пропаганды и обещаний быстрого улучшения жизни. Школьники могут легко поддаваться таким методам, особенно если они чувствуют себя отчужденными или недооцененными в традиционных социальных структурах.

Применительно к НРД можно рассмотреть деятельность таких организаций, как движение «Небесные врата», которое использовало интернет для распространения своих идей и вербовки новых членов, или «Церковь саентологии», предлагающая курсы личностного роста и духовного очищения, которые могут показаться привлекательными для подростков, ищущих смысл и цель.

И Дюркгейм, и Смелзер предоставляют теоретические рамки для понимания того, как структурные изменения и ослабление социальных норм могут приводить к девиантному поведению. В случае НРД, эти теории помогают объяснить, почему школьники могут искать альтернативные системы верований и норм, и как это приводит к девиантному поведению. Осознание этих механизмов важно для разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства, направленных на поддержку молодежи и укрепление традиционных социальных структур.

В настоящей статье была рассмотрена проблема девиантного влияния новых религиозных движений (НРД) на школьников с использованием теорий социального контроля и структурно-функционального подхода. Теоретические рамки, предложенные Р. Мертоном [5], Т. П. Ритерманом [6], К. Роджерсом [7], Э. Дюркгеймом [1] и Н. Смелзером [8], предоставили глубокое понимание механизмов, лежащих в основе девиантного поведения подростков под влиянием НРД.

Итак, исследование девиантного влияния новых религиозных движений на школьников является важной задачей в контексте социальной

психологии и социологии. Понимание предложенных теоретических основ позволяет более глубоко анализировать механизмы, лежащие в основе девиантного поведения подростков. Важно продолжать развивать стратегии профилактики и вмешательства, направленные на поддержку и защиту молодежи от негативного влияния НРД. Укрепление социальных структур, развитие критического мышления и повышение уровня осведомленности общественности являются ключевыми шагами на пути к достижению этой цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Durkheim E. Suicide: A Study in Sociology. Free Press, 1897. 667 p.
2. Riterman T.P. Social Control: Views from the Social Sciences. Sage Publications, 1990
3. Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
4. Smelser N.J. Theory of Collective Behavior. Free Press, 1963. 436 p.
5. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура. М.: Хранитель. 2006. 256 с.
6. Ритерман Т.П. Социология: Полный курс / авт. Фактория; АСТ; Екатеринбург; М.; 2009. 190 с.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
8. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994. 688 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВОВЛЕЕНИЯ В НОВЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ДВИЖЕНИЯ

Д.Г. Шмелев, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе»
Научный руководитель – доктор филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное общество в сегодняшних реалиях сталкивается с растущим влиянием новых религиозных движений (далее НРД), которые активно практикуют вербовку молодежи. Эти движения нередко используют психологические методы манипуляции с целью подчинения личности и обретения контроля над ее поведением не только внутри самих движений, но и в повседневной жизни. Подростки и школьная молодежь входят в группу риска, так как более подвержены и восприимчивы к культам. Это обусловлено и тем, что они находятся в поиске смысла и своего места в мире [15]. Особую опасность в таких условиях представляют именно тоталитарные НРД, которые отличаются своим паразитированием на социальной нестабильности, а также отказываются от традиционной нравственной опоры, что и является основой их влияния [2].

Целью данной статьи является анализ психологических особенностей школьной молодежи, которые коррелируют или же являются предпосылкой их предрасположенности к вовлечению в деструктивные религиозные движения (далее РД).

Для лучшего понимания проблемы необходимо определить ключевые термины. НРД представляют собой относительно недавно появившиеся группы, предлагающие альтернативные взгляды на традиционные религии. Большинство таких НРД в первую очередь стремятся удовлетворить потребности, которые игнорируют традиционные институты [7], что и делает их особенно привлекательными для подростков и школьной молодежи, ищущей новые ориентиры.

Стоит понимать, что не все НРД несут угрозу. Деструктивные религиозные группы или тоталитарные секты отличаются именно манипулятивными методами для контроля над сознанием своих последователей, что является их ключевым и одновременно с этим опаснейшим их проявлением [6]. Еще одной особенностью подобных организаций является их способность к адаптации к меняющимся условиям современного мира, пользуясь современными и актуальными уязвимостями внутри общества. Для этого они маскируют свои истинные намерения, одновременно с тем пользуясь чувством одиночества и изоляции [6]. Это особенно актуально, а также опасно для подростковой группы, которой свойственен поиск собственной идентичности, процесс которого нередко связан с внутренним конфликтом со многими традиционными социальными институтами.

Таким образом, НРД представляют собой сложное явление, сочетающее в себе привлекательность новых идей и скрытую угрозу, связанную с подавлением личностных качеств общества и манипулятивными практиками.

Школьный подростковый возраст является критическим периодом формирования личности, в течение которого юноши и девушки сталкиваются с многочисленными вызовами. Данный этап можно охарактеризовать так называемым кризисом идентичности, когда личность ищет идентичность и свою принадлежность, что открывает множество уязвимых точек для влияния внешней среды [17]. Стремление к самостоятельности одновременно с нуждой в принятии и поддержке наиболее точно описывает данный период, наряду с этим данные факторы порождают также и зависимость от мнения окружающих. Этой уязвимостью подчас и пользуются деструктивные НРД, для которых открытость к влиянию является важнейшим катализатором.

Эмоциональная нестабильность – еще одно проявление и характерная черта данного возраста. Восприимчивость к групповой динамике часто становится результатом особенно выраженной эмоциональной нестабильности [16]. Это объясняет тяготение школьной молодежи и их

зависимость от харизматичных лидеров, замкнутых групп, которые предлагают ощущение собственной значимости и принадлежности.

Кроме того, в школьном возрасте молодежь сталкивается со склонностью к экспериментам и поиску новизны. Так называемая неопределенность в самовосприятии, которая является продуктом таких поисков, создает новую склонность к присоединению [17]. Деструктивные НРД с их обещаниями простых решений и особой миссии удовлетворяют эти потребности, манипулируя яркими идеями и иллюзией заботы.

Стоит также учитывать и факторы, усиливающие предрасположенность подростков к вовлечению в НРД. Существует несколько факторов, которые делают подростков особенно уязвимыми к вовлечению в деструктивные РД.

В первую очередь, это уже вышеупомянутая психологическая неустойчивость, связанная как с эмоциональной, так и с социальной адаптацией, которая является сильнейшим катализатором для восприимчивости к манипулятивной деятельности [13] и усиливает желание школьной молодежи найти внешнюю поддержку.

Вторым фактором стоит отметить само социальное окружение подростков. Исследования показывают, что такие социальные травмы, как потеря или развод родителей усиливают все ту же потребность в поиске внешнего источника поддержки, которую предлагают НРД [13]. Эти травмирующие эпизоды создают вокруг субъекта вакуум, который могут заполнить обещания уверенности и «новой семьи».

Третьим фактором необходимо обозначить отсутствие у школьной молодежи сформированного критического мышления, навыки которого необходимы для защиты от безоговорочного принятия какой-либо информации [9]. В условиях недостаточного развития способности анализировать информацию, школьная молодежь легко поддается влиянию харизматичных лидеров.

Опираясь на свою предыдущую научную статью о конкретных методах влияния деструктивных РД, я хотел бы обозначить и вектор дальнейшего исследования, а именно концептуально-педагогические методы профилактики деструктивного влияния НРД на школьную молодежь.

Для эффективной профилактики вовлечения подростков в среду деструктивных РД важным шагом является развитие критического мышления и эмоциональной устойчивости. Данный процесс поможет школьной молодежи отличать объективную информацию от манипулятивной [9]. Интеграция в школьную программу упора на развитие аналитического мышления, формирования способности подвергать сомнению принимаемую информацию может значительно снизить риск вовлечения в деструктивные РД. Такой упор в школьной программе обязан

познакомить школьников не только с методами анализа, но и важности осознанного подхода к выбору социальных групп и идеологий.

Не менее важным шагов в профилактике является и совершенствование в общеобразовательных учреждениях психологической поддержки для подростков [5; 10]. Важно, чтобы школьные психологи и педагоги активно взаимодействовали с учащимися, выявляя ранние признаки эмоциональной и социальной нестабильности.

Необходимо, чтобы профилактика включала в себя и работу по укреплению внутренней уверенности подростков в собственной ценности [8]. Этого можно достичь при помощи вовлечения подростков в общественные и культурные проекты, а также развития личностных качеств, таких как самоуважение. Все эти методы способствуют укреплению идентичности и формированию устойчивости взглядов.

Отличительным пунктом профилактики необходимо отметить и создание позитивной школьной атмосферы, которая способствовала бы развитию личностных навыков, социальной адаптации и взаимодействию с окружением, так как позитивная психология предполагает создание необходимых условий для повышения устойчивости к стрессовым ситуациям [13], что особенно важно на этапе, когда любой новый опыт может оказать серьезное влияние на личность. Создание методики профилактики, при которой общеобразовательное учреждение становилось бы пространством для эмоционального и психологического роста, дало бы возможность современной молодежи сформировать здоровые социальные связи.

Подводя итоги, необходимо отметить, что методов современной профилактики деструктивного влияния НРД достаточно много, однако их своевременная адаптация и совершенствование способствовало бы сведению на нет адаптивного преимущества НРД и дало бы возможность создания оптимальных условий в общеобразовательных учреждениях не только для обучения, но и для становления и укрепления личностных качеств молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gustave Le Bon. The Crowd & The Psychology of Revolution, 2015. 286 p.
2. Lofland J., Stark R. Becoming a World-Saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective // American Sociological Review. 1965. Vol. 30. №. 6. P. 862–875.
3. Бэрон Р.А., Керр Н., Миллер Социальная психология группы: процессы, решения, действия / пер. с англ. Ю. Ахмедова, Д. Цырулева. М. [и др.]: Питер, 2003. 269 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: избранное. Москва: Эксмо, 2025. 413 с.
5. Галицкая И.А., Метлик И.В., Кондратенко И.Н., Соловьев А.Ю. Новые религиозные культы и школа: учебно-методическое пособие для руководителей образования, педагогов, слушателей в системе повышения квалификации учителей. Изд. 3-е, испр. и доп. М., 2015. 200 с.
6. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты: опыт систематического исследования. 3-е изд., доп. и перераб. Н. Новгород: Христианская б-ка, 2008. 813 с.

7. Джеймс Р. Льюис. Оксфордский справочник по новым религиозным движениям. Том II / Оксфордские справочники URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.7fff5535-6845900c-d6e18f00-74722d776562/https/www.overdrive.com/media/4978709/the-oxford-handbook-of-new-religious-movements (дата обращения: 15.05.2025).

8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск Харвест, 2006.

9. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1980. №5. С. 112–117.

10. Малышев Б.А. Психолого-педагогическая профилактика обработки учащихся в экстремистских организациях и функциях секций // Этнодиалоги. 2017. №3 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogichesky-profilaktika-vovlecheniya-uchaschihsya-v-ekstremistskie-organizatsii-i-religioznye-sekty (дата обращения: 08.04.2025).

11. Новые религиозные движения /пер. с. англ. Айлин Баркер; вступ. ст. протоиерея В. Федорова, с. V-XXXIX]; Православ. исслед. ин-т миссиологии, экуменизма и новых религиоз. движений. СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 1997. LV, 281 с.

12. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям «Психология»". Москва: Аспект Пресс, 2005. 458 с.

13. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ пер. с англ. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.

14. Фромм, Эрих. Бегство от свободы / пер. с англ. А. Александровой]. Москва: АСТ. 2018. 286 с.

15. Хассен С. Освобождение от психологического насилия: деструктивные культы, контроль сознания, методы помощи. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 396 с.

16. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Аккадемия», 2007. 384 с.

17. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. Андреева А. Д. и др. 2-е изд. Москва: Флинта [и др.], 2006. 341 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.Н. Слышова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 39.04.01 Социология
Профиль Социология города
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»;
Преподаватель ГБПОУ «Тверской художественный колледж имени А.Г. Венецианова», г. Тверь

В статье рассматриваются гендерные аспекты международной безопасности, подчеркивая их значимость в контексте современных конфликтов и миротворческих процессов. Освещаются различные точки зрения студентов на влияние гендерного разнообразия на принятие решений, а также уровень их осведомленности по данной теме. Исследуются мнения относительно влияния гендерных стереотипов на

восприятие женщин в сфере безопасности и их роль в мирных переговорах. Статья подчеркивает важность инклюзивного подхода к безопасности, который учитывает гендерные вопросы для достижения устойчивого мира и справедливых решений.

Тема международной безопасности остается актуальной в условиях глобальных вызовов, таких как изменение климата, миграция, киберугрозы, терроризм и вооруженные конфликты. Эти проблемы существенно влияют на стабильность международных отношений, делая изучение международной безопасности одной из ключевых задач для исследователей и практиков. Разработка и анализ стратегий, направленных на предотвращение конфликтов и поддержание мира, необходимы для устойчивого развития глобального сообщества.

Особую сложность в исследовании международной безопасности представляет ее многогранность. Безопасность определяется множеством факторов — от политических и экономических до социальных и культурных, и включает в себя интересы различных участников: государств, международных организаций, неправительственных структур и даже террористических групп. Это многообразие делает трудным создание универсальных стратегий, учитывающих изменения в глобальной ситуации и динамику международных отношений.

Акцент на гендерные аспекты в международной безопасности также становится все более важным. Гендерные вопросы влияют на динамику конфликтов и участие в процессе принятия решений на всех уровнях, что подчеркивает необходимость инклюзивного подхода для достижения устойчивого мира. Исследования показывают, что вовлечение женщин в миротворческие процессы существенно повышает вероятность достижения долгосрочного мира, что ставит под сомнение традиционные модели, игнорирующие женскую перспективу.

Изучение международной безопасности в социологии фокусируется не только на классических военных аспектах, но и на более широких социальных контекстах, включая экономические, экологические и культурные факторы. Это позволяет глубже понять взаимосвязи между политическими процессами и угрозами безопасности на глобальном уровне, а также сформулировать более эффективные стратегии для их предотвращения.

Исследование международной безопасности и гендерных аспектов является одним из самых приоритетных направлений не только в политической социологии, но и на уровне международных отношений.

Вопросами изучения концепта «международной безопасности» занимались как зарубежные, так и отечественные социологи, одними из самых авторитетных людей в этой области являются Ю.В. Мишальченко [17], Эдвард Азар и Чанг-ин Мун [1], И.Ю. Киселев [10], В.В. Асташин[3], С.М. Виноградова [8], А.М. Макарычев [16], А.А. Рожков [20], А.А.

Сергунин[21], Е.Г. Ляхов[15], В.А. Ачкасов [5], Александр Вендт [28, с 6], Кен Бут[25] и Дэвид Патрик Хоутон [27].

Разработкой и аналитикой понятия «Человеческой безопасности» занимались такие исследователи, как Д.А. Борисов [6] в своей работе «Безопасность человека в современной теории и практике международных отношений» и также, В.Н. Лукин и Т.В. Мустенко [14] в своей научной статье «Современные концепции безопасности человека: новые подходы».

Темы исследования гендерного равенства и феминистского подхода в безопасности можно проследить у современных исследователей таких, как – Джудит Энн Тикнер [22] в своей книге «Мировая политика с гендерных позиций» она описывает эту тему настолько подробно, что это стало своего рода энциклопедией в этом вопросе, а сама Тикнер является главным теоретиком гендерного подхода политики безопасности, также эту тему исследований можно проследить у таких специалистов как В.И. Успенской [23], Н.Н. Козловой [24], Кэрол Кон [26], Ф. Ахмедшиной [4], М. Бочковой [7], Т.З. Загидова [9], Р. Коннелл [11], Е.Н. Коршуновой [12], И.С. Куприяновой [13], С.А. Москаленко [18], Н.Е. Новиковой [19].

Российские исследователи международной безопасности Т.А. Алексеева и М.М. Лебедева [2] отмечали: «Феминизм обогатил международные отношения новой постановкой вопросов, позволил увидеть международную реальность под другим углом зрения, более многогранно. Он задал неожиданные вопросы, на которые ранее просто не обращали внимания».

Таким образом, необходимость комплексного подхода к международной безопасности обуславливается как текущими глобальными вызовами, так и историческими перспективами, что делает данную область исследования все более актуальной для научного сообщества и практиков.

Гендерные исследования в области политической социологии анализируют влияние гендерных различий на политические процессы, институты и структуры. Вот несколько ключевых аспектов гендерных исследований в политической социологии:

1. Власть и политика: гендерные исследования в политической социологии анализируют вопросы гендерного распределения власти в политических институтах, включая гендерное представительство в правительстве, парламентах и других органах власти.

2. Политическое участие: исследователи анализируют различия в участии мужчин и женщин в политике, включая выборы, политические движения, участие в общественной деятельности и активизме.

3. Гендер и политическое знание: гендерные исследования также рассматривают, как гендер влияет на политические убеждения, восприятие политических проблем и влияние политических решений на различные группы людей.

4. Политические институты и политика безопасности: исследуются гендерные аспекты различных политических институтов и вопросы безопасности, включая роль женщин в политике безопасности и влияние гендерных стереотипов на политику безопасности.

5. Социальные движения: исследования в области гендерной социологии включают анализ роли женщин и гендерных меньшинств в социальных движениях и процессах политической мобилизации.

Гендерные исследования в политической социологии направлены на понимание гендерных неравенств в политической сфере, выявление препятствий для достижения гендерного равенства, а также на разработку политик по устранению гендерных дискриминаций и улучшению условий участия всех гендеров в политической жизни общества.

Феминистские исследования в социологии ориентированы на изучение гендерных неравенств и дискриминации, а также их влияния на социальные структуры, отношения власти, культурные практики и социальные явления. Эти исследования включают в себя широкий диапазон тем и подходов, и они имеют важное значение для понимания и изменения существующих гендерных норм и отношений.

Феминистские исследования в социологии могут включать в себя анализ следующих аспектов:

1. Гендерное неравенство и дискриминация: исследования описывают различия в возможностях, ресурсах и статусе между мужчинами и женщинами, а также другими гендерными группами.

2. Гендерные роли и идентичность: анализируются социальные и культурные ожидания по поводу поведения, атрибутов и обязанностей, связанных с определенным полом.

3. Власть и политика: исследуются гендерные аспекты в области политики и управления, а также влияние гендера на принятие решений и политические процессы.

4. Семья и отношения: изучаются гендерные аспекты семейного устройства, распределения обязанностей, а также влияние гендерных норм на семейные отношения.

5. Труд и занятость: исследуются вопросы гендерного неравенства в мире труда, рабочая дискриминация и оплата труда, а также обеспечение равных возможностей для обоих гендеров.

Феминистские исследования в социологии ставят целью выявить гендерные неравенства и помочь в разработке общественных политик, направленных на устранение этих неравенств. Они также стремятся создать более инклюзивное общество, основанное на равенстве возможностей для всех гендеров.

Гендерные исследования в контексте международной безопасности имеют ключевое значение для понимания вопросов половой и гендерной дискриминации, а также для разработки более инклюзивных стратегий

обеспечения безопасности. Они направлены на анализ того, как гендерные отношения, неравенство и стереотипы влияют на восприятие безопасности и на международные конфликты.

Социология гендерных аспектов политики безопасности изучает, как различные гендерные роли, стереотипы, и неравенства могут влиять на формирование политики безопасности и восприятие угроз. В этой области существует несколько ключевых направлений и аспектов:

1. Гендерные расхождения в восприятии угроз: исследования показывают, что мужчины и женщины могут по-разному оценивать уровень угрозы, трактовать безопасность и риски. Изучение этого аспекта позволяет оценить, как гендерное восприятие может влиять на разработку политики безопасности.

2. Влияние гендерных ролей на принятие решений: социологи изучают, как гендерные структуры влияют на процессы принятия решений в сфере безопасности, включая формирование и реализацию политики безопасности.

3. Роль женщин в политике безопасности: анализируется, как участие женщин в принятии решений и разработке политики безопасности может повлиять на эффективность стратегий и мер безопасности, а также обеспечить более полное учет гендерных особенностей.

4. Рассмотрение уязвимых групп: социологи изучают вклад гендерного анализа в понимание и защиту уязвимых групп в политике безопасности, в том числе женщин, детей, пожилых людей.

Исследования в социологии гендерных аспектов политики безопасности могут пролить свет на специфические вопросы, связанные с гендерными динамикой в области безопасности, и помочь разработать более эффективные и инклюзивные политики безопасности.

В рамках изучения данной проблемы нами было проведено два социологических исследования. Первое исследование на тему «Гендерные аспекты международной безопасности в оценках студенческой молодежи» проводилось с 04.12.2024 по 28.12.2024 г. на базе Тверского государственного университета. Респондентами выступили 116 студентов, из которых 67% (78 человек) составили девушки и 33% (38 человек) – юноши.

Была разработана программа социологического исследования. Целью исследования стало проанализировать мнения и оценки студентов Тверского государственного университета относительно гендерных аспектов международной безопасности.

По результатам исследования было выявлено, что большинство студентов признают важность гендерных аспектов в международной безопасности. 71% респондентов согласились, что гендерные аспекты оказывают значительное влияние на международную безопасность. 67%

опрошенных считают, что женщины и мужчины неодинаково представлены в процессах принятия решений по вопросам международной безопасности.

85% студентов согласились, что гендерные стереотипы влияют на восприятие женщин в сфере безопасности. При этом 72% отметили психологическое давление на женщин за их компетентность и профессионализм как один из наиболее значимых стереотипов.

79% респондентов согласились с утверждением, что «женское» государство склонно решать конфликты мирными способами, а «мужское» – военными действиями. 78% считают, что женщины более устремлены к миру и компромиссу, поэтому их обязательно надо включать в переговорные процессы на международной арене.

В целом, студенты продемонстрировали высокий уровень осведомленности о гендерных аспектах международной безопасности и признание их важности.

Второе исследование было направлено на выявление мнения студентов о мерах, способствующих увеличению участия женщин в политической и миротворческой деятельности. Оно проводилось сразу после первого исследования. Респондентами выступили те же 116 студентов Тверского государственного университета.

По результатам исследования было выявлено, что студенты предлагают следующие меры:

1. Введение квот для женщин в политических и миротворческих структурах.
2. Развитие образовательных программ и тренингов для повышения квалификации женщин.
3. Создание благоприятных условий для карьерного роста женщин.
4. Усиление информирования общества о значимости гендерного равенства в области международной безопасности.
5. Развитие сетей поддержки и наставничества для женщин в политике.
6. Внедрение законодательных инициатив, направленных на устранение гендерных стереотипов и барьеров.

Результаты обоих исследований свидетельствуют о том, что молодое поколение осознает необходимость учета гендерных факторов для достижения долгосрочной и эффективной международной безопасности. Студенты проявили высокий уровень заинтересованности в данной теме и продемонстрировали понимание важности гендерного равенства в сфере международной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азар, Эдвард Э.; Мун Чунг-ин. Национальная безопасность в странах третьего мира: управление внутренними и внешними угрозами. Мичиганский университет,1988. 308 с.

2. Алексеева Т.А., Лебедева М.М. «Женщина-невидимка» в мировой политике: уроки для России // Тикнер Дж. Энн. Мировая политика с гендерных позиций. Проблемы и подходы эпохи, наступившей после «холодной

3. Асташин В.В. Альтернативные подходы к проблемам безопасности в международных исследованиях: концепция человеческой безопасности // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 4. История. Регионоведение. 2008. № 2 (14). С. 63–69.

4. Ахмедшина Ф., Шнырова О., Школьников И. Международный опыт в продвижении гендерного равенства // Введение в теорию и практику гендерных отношенийэ Ташкент, 2007. С. 190–199.

5. Ачкасов В.А., Ланцов С.А. Мировая политика и международные отношения: Учебник. М.: Аспект Пресс, 2011. 480 с.

6. Борисов Д.А. Безопасность человека в современной теории и практике международных отношений // Вестник Томского государственного университета. №343 – Февраль. 2011. С. 79–82.

7. Бочкова М. Улучшение положения женщин. Доклад эксперта ЭКОСОС. М., 2006. С. 30–70.

8. Виноградова С.М. Государство, безопасность, суверенитет: международные отношения в зеркале феминизма. // Политэкс: Полит. экспертиза. 2010. Т. 6. № 4. С. 53–67 [Электронный ресурс] URL: http://www.politex.info/content/view/759/30/ (дата обращения: 24.11.23).

9. Загидов Т.З. Активизация участия женщин в политических процессах // Социология власти. 2008. № 3. С. 190–198.

10. Киселев, И.Ю., Смирнова А.Г. Проблема безопасности в современных международных отношениях: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 115 с.

11. Коннелл Р. Структура гендерных отношений // Неприкосновенный запас. 2012. № 3. С. 91–119 [Электронный ресурс] URL: http://magazines.russ.ru/nz/2012/3/k3.html (дата обращения: 24.11.2024).

12. Коршунова Е.Н. Международно-правовое регулирование положения женщин. Изменения в национальном законодательстве в течение десятилетия женщины Организации Объединенных Наций (1976–1985) проблемы и перспективы // Роль женщины в современном обществе. Сборник статей. Ч. II. М., 1985. С. 7–25.

13. Куприянова И.С. Гендерное равенство: поиски решения старых проблем. М.: международная организация труда, 2003. 162 с.

14. Лукин В.Н., Мусиенко Т.В. Современные концепции безопасности человека: новые подходы. Политическая безопасность. Выпуск 3, 2013. 11 с.

15. Ляхов Е.Г., Ляхов Д.Е., Алимов А.А. Безопасность государства и Мирового сообщества: теоретико-правовая формула обеспечения в XXI веке: монография. Челябинск: Цицеро, 2015. 301 с.

16. Макарычев А.М. Безопасность: гендерные аспекты проблемы [Электронный ресурс] URL: http://www.policy.hu/makarychev/rus16.htm (дата обращения: 24.11.23)

17. Мишальченко Ю.В., Шашин В.А. Понятие и сущность международной безопасности // Молодой ученый. 2019. № 52 (290). С. 152–155.

18. Москаленко С.А. Зарубежный опыт конституционного закрепления принципа равноправия мужчин и женщин // Право и политика. 2013. № 4 (160). С. 548–552; [Электронный ресурс] URL: https://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=23976 (дата обращения: 20.12.2024).

19. Новикова Н.Е. «ООН-женщины» решение вопроса гендерного неравенства в политическом лидерстве. // Власть. 2012. №9 С. 125–127

20. Рожков А.А. Критика концепции стремления к безопасности в структурном реализме // Вопросы безопасности. 2018. № 6. С.18. [Электронный ресурс] URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28195 (дата обращения: 20.11.2024).

21. Сергунин А.А. Россия и Евросоюз в рамках Севера: столкновение или встреча цивилизаций? // Нижний Новгород: Нижегородский лингвистический университет, 2003. 108 с.

22. Тикнер Э. Мировая политика с гендерных позиций. Проблемы и подходы эпохи, наступившей после «холодной войны» / пер. с анг. под ред. Д. И. Полывянного. Изд. 2-е, испр. и дополн. М.: Культурная революция, 2006. 368 с.

23. Успенская В.И. Международная безопасность в феминистском дискурсе // Материал конференции ТвГУ конференции. 2018. 12 с.

24. Успенская В.И., Козлова Н.Н. Феминистская внешняя политика: концептуализация и имплементация понятия// Вестник РУДН. Серия «Политология». 2022. №1 С. 25–41.

25. Booth Ken. Theory of World Security. Cambridge University Press. 2007. 4-5 p. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/62085632/Theory_of_World_Security_by_Ken_Booth (дата обращения: 10.10.2023)

26. Cohn Carol. Mainstreaming Gender in UN Security Policy: A Path to Political Transformation? 2004 21p. [Электронный ресурс] URL: https://genderandsecurity.org/sites/default/files/mainstreaming_gender_in_un_security_policy-_a_path_to_political_transformation_0.pdf (дата обращения: 10.11.2024)

27. Houghton David P. Political Psychology: Situations, Individuals, and Cases. New York and London: Routledge. 2009. 258 p.

28. Wendt Alexander. Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics in International Organization. Vol. 46. № 2 1992. P. 391–425.

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Громов А.В…….…….. 3
Журавлёва Ю.Е……..……. 7
Зимарин Н.М…….…….... 11
Лапин М.М…….…….... 15
Мельник А.Ю…….…….... 21

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Веденеева Е.Р……..…… 24
Воропаева М.А……..……..... 28
Захарова А.Д. ……..…….. 32
Коромыслова С.Д……..…… 36
Минаева Д.Р……..……. 39
Мурастова А.С……..…… 42
Порошина А.Р…….. 48
Рыканова Т.А…….…….... 51

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Бойцова Е.А……..……. 57
Виноградов А.С…….…….... 63
Гаврилова Т.В ……..…….. 67
Дмитриева К.В……..…….... 72

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Гончарова К.В……..…….. 77
Грецкая К.В……..……. 82
Кондратенко В.В……..…… 85
Котлинская Е.Ю……..……..…… 89
Рублик Е.С. ……. 96
Соколова Т.С……..……. 98

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Архипов И.С……..…… 103
Бойкова М.П……..……. 109
Большакова В.А…….…….... 113
Васильченко В.В……..…….. 116
Виноградов Д.А……..…… 119
Галактионова К.С……..…….... 124
Герасимова А.А……..…….. 129
Голубкина Т.Р…….... 133
Громова М.В……..…… 138
Колосова Ю.Ю……..…….. 142
Кудряшова О.Н ……..…… 146
Мельник О.А……..……... 149
Морозова Л.В……..……... 154

Музаппарова М.В.…… 160
Николаев К.В.…… 165
Петров А.А.…… 170
Смирнов М.В.…… 174
Феделеш И.И.…… 179
Хяргинен Е.В.…… 183
Юрьева В.А.…… 190

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Архипова Т.В.…… 196
Беговатова Е.М.…… 201
Ведяшкина Ю.Ю.…… 205
Гилёва Г.К.…… 211
Громов А.В.…… 216
Павлова К.А.…… 220
Сальников Д.М.…… 231
Седова К.А.…… 236
Сиротина Е.Н.…… 240
Сойдова Е.А.…… 244
Шубина М.В.…… 248
Шурухина Е.Д.…… 253

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Архипова А.С.…… 258
Беляев И.М.…… 262
Завьялова Н.Ю.…… 267
Колесник Д.И.…… 272
Конькова Т.А.…… 279
Короткова Ю.Д.…… 283
Кузнецова Д.А.…… 290
Ульянова А.В.…… 294
Шпагина О.С.…… 301
Матвеенкова К.А.…… 305
Канева И.С.…… 314

ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОПРОСОВ РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Жижина А.В.…… 320
Кленин В.С.…… 327
Левчук А.Ю.…… 331
Левчук А.Ю.…… 336
Трегубова Е.В.…… 340
Трегубова Е.В.…… 344
Шмелев Д.Г.…… 348
Шмелев Д.Г.…… 354
Слышова Е.Н.…… 358

СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ПОИСК

Материалы

I вузовской научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой Победы, Году защитника Отечества и 155-летию Тверского государственного университета

4 апреля 2025 года

Подписано к использованию 16.06.2025.
Электронный образовательный ресурс
Усл. печ. л. 21,4. Заказ № 136.
Издательство Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. (4822) 35-60-63