

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

Институт педагогического образования и социальных технологий

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
*региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов*
посвященной Году педагога и наставника
и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского

23–25 марта 2023 года

Выпуск 9

Часть 2

ТВЕРЬ 2023

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43
П75

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ
Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ
Горшкова С.Е., доцент кафедры теологии, кандидат филологических наук
Мещерякова Л.Я., доцент кафедры теологии, кандидат филологических наук
Крылова М.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования
Щербакова С.Ю., заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования, кандидат физико-математических наук, доцент
Саакян С.А., кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования
Гонина О.О., заведующая базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики, кандидат психологических наук, доцент
Травина С.А., заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, кандидат психологических наук, доцент
Корпусова Ю.А., и.о. заведующего кафедрой русского языка с методикой начального обучения, кандидат филологических наук
Бысюк А.С., и.о. заведующего кафедрой дошкольной педагогики и психологии, кандидат психологических наук
Мороз М.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика»
Ершов В.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика»

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы регион. научно-практ. конф. 23–25 марта 2023 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2023. – Вып. 9: в 2.ч. – Ч. 2. 386 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Ч.2. содержит результаты исследований студентов.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2023
©Тверской государственный университет, 2023

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ И УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.А. Борисова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современной системе отечественного образования достойное место занимает дополнительное образование. Поиск новых форм его развития актуален в связи с целым рядом обстоятельств социально-педагогического, социально-политического, социально-экономического и социокультурного плана. Данная статья посвящена перспективе развития дополнительного образования посредством взаимодействия со сферой культуры.

Стратегические задачи реформирования системы дополнительного образования определены в «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г.», утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р. В документе предусматривается формирование открытости, выраженной в стимулировании роста конкурентной среды, включении реального сектора экономики в программы и проекты дополнительного образования детей, построение межведомственного взаимодействия и повышении степени влияния на сферу дополнительного образования и иных субъектов [3, с. 6]. Принятие новых образовательных стандартов, перемены в социокультурной сфере, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс обострили потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования.

Традиционные воспитательные и образовательные ресурсы дополнительного образования не в состоянии действительно ответить на вызовы, с которыми сталкивается трансформирующееся современное общество. Необходимо перестроить процесс обучения, придав ему созидательный характер. В решении этой задачи важным ресурсом может стать творческое взаимодействие дополнительного образования с учреждениями, способными внести существенный вклад в формирование эстетических взглядов обучающихся, развитие их нравственных установок, умения самостоятельно воспринимать и оценивать культурные ценности [5, с. 8].

Совершенствование форм и методов образовательной деятельности, расширение номенклатуры предоставляемых услуг, повышение конкурентоспособности на профильном рынке, с одной стороны, и

необходимость развития ресурсов (финансовых, трудовых, материальных, информационных и др.), с другой, создают объективные предпосылки для участия учебных заведений в качестве одного из полноценных партнеров социокультурного сотрудничества. Поиск и разработка инновационных методов работы в рамках взаимодействия с учреждениями культуры обусловили участие образовательных организаций в различных проектах и программах. В рамках такого взаимодействия учреждения дополнительного образования имеют возможность осуществлять реализацию своих традиционных образовательных функций, а также заниматься преобразованием и оптимизацией уже накопленного опыта, тем самым вносить новшества в сложившийся состав функций учреждения.

Детские художественные школы или детские школы искусств – первая ступень трехуровневой системы художественного образования в России. Они относятся к учреждениям дополнительного образования и являются фундаментом будущей профессии. Помимо профессиональной составляющей, художественная школа развивает у детей эстетические чувства, коммуникативные навыки, формирует этические и нравственные идеалы, толерантность, креативность мышления.

Партнерство художественной школы с учреждениями культуры создает новую модель развития системы дополнительного образования. Одним из элементов этой модели является сотрудничество с музеями [4, с. 21].

Музеи, обладая огромным образовательным потенциалом, тесно сотрудничают с различными учебными заведениями. Взаимодействие музеев и художественных школ представляют собой взаимовыгодное партнерство, т.к. художественные музеи получают заинтересованного, подготовленного посетителя в лице обучающихся художественных школ, а дополнительное образование в сфере изобразительного искусства просто невозможно без посещения музеев, знакомства с коллекциями произведений изобразительного искусства. Современные российские музеи разрабатывают и внедряют различные образовательные проекты, которые ориентированы на различные группы населения. При работе с группами обучающихся художественных школ музейным сотрудникам часто приходится разрабатывать индивидуальные маршруты.

Формы взаимодействия учреждений дополнительного образования и культуры могут быть различными. С местными музеями и выставочными залами у художественных школ, как правило, заключен долгосрочный договор социального партнерства, который дает обоим сторонам определенные гарантии. Музеи гарантированно получают посетителей выставок, интерактивных экскурсионных программ, участников мастер-классов. Художественные школы, в свою очередь, могут получить бесплатное посещение для своих обучающихся, приглашение на мероприятия, организованные музеем. Такая форма взаимодействия удобна

и приемлема для тех музеев и выставочных залов, которые находятся в одном населенном пункте с художественной школой, имеют многолетний опыт сотрудничества.

Конкретным примером такого многолетнего плодотворного взаимодействия может являться сотрудничество МБУДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (г. Тверь) с ГУБК «Тверская областная картинная галерея» и МБУК «Тверской городской музейно-выставочный центр». Просветительские службы этих музеев знакомы с образовательными программами, реализуемыми в художественной школе, предлагают экскурсии и лекции с учетом специфики программ дополнительного образования.

Еще одним перспективным направлением взаимодействия художественной школы и музея является проектная деятельность, которая имеет четкие временные рамки, конкретные цели и задачи, продуманный план мероприятий. Традиционно это воплощается в совместных выставочных и конкурсных проектах.

Авторские проекты в современных образовательных реалиях направлены на обновление содержания и методов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ. Удачным примером совместного проекта художественной школы и музеев Тверской области может служить ежегодная пленэрная практика учеников МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова». В последние годы местом проведения пленэрных занятий выбираются музеи Тверской области: Музей А.С. Пушкина в селе Берново, Всероссийский историко-этнографический музей в городе Торжке, Музей В.А. Серова в Домотканово. Главными критериями отбора мест для пленэра становятся доступность музея, наличие историко-культурной и природной составляющей, желание к сотрудничеству руководства музея.

Наиболее распространенной формой взаимодействия художественных школ и музеев является посещение учащимися в качестве рядовых экскурсантов постоянных экспозиций и временных выставок по изобразительному искусству. В данном случае главной задачей является расширение возможностей для использования в образовательном и воспитательном процессе культурного наследия.

Знакомство учеников МБУ ДО «Художественная школа им. В.А.Серова» с постоянными экспозициями лучших художественных музеев страны (Государственная Третьяковская галерея, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина и т.д.), с ретроспективными юбилейными выставками лучших отечественных живописцев (И.К. Айвазовского, М.А. Врубеля, И.Э. Грабаря и др.) – одна из важнейших составляющих дополнительного художественного образования.

Таким образом, взаимодействие художественных школ и учреждений культуры является перспективным, взаимовыгодным и выражено в таких

видах деятельности как социальное партнерство, проектирование, разовые акции. Рамки статьи не позволяют рассмотреть все аспекты взаимодействия дополнительного художественного образования с учреждениями культуры. Отметим только несколько приоритетных направлений развития данной совместной деятельности. К ним относятся партнёрские отношения художественных школ с культурными центрами, домами культуры, библиотеками, театрами и филармониями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бышева М.В. Социально-педагогическое партнерство в образовательном пространстве школы: модель, события и содействия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 1. С. 41-45.
2. Голованов Р.В. Сущность социального партнерства в дополнительном образовании детей. М., 2005. 43 с.
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденный распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80c4dbd5cda16c0f/ (дата обращения: 15.03.2023).
4. Леснянская Л.А. Идеи социального партнерства в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 12–27.
5. 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 «Живопись» и сроку обучения по этой программе». URL: <https://base.garant.ru/70153526/> (дата обращения: 15.03.2023).
6. Распоряжение Правительства РФ от 11 июня 2019 г. № 1259-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2019–2021 гг. Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72170426/> (дата обращения: 15.03.2023).

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Д.А. Григорян, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В вопросе изучения образовательной среды пересекаются интересы психологии и педагогики, поскольку именно она определяет воспитание, обучение и развитие человека и является не просто чем-то абстрактным, а связанным с постоянным поиском и формированием лучших педагогических условий, а также идей для образования детей и взрослых [5, с. 13]. Значимость теоретического осмысления на современном этапе развития образовательной среды продиктована большим потенциалом научного рассмотрения функционирования системы образования как социального института, где многое определяется в большей степени

преемственностью педагогического опыта.

Ю.В. Брыкин отмечает, что понятие «среда» в педагогике определяется как «совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности» и в тоже время в него вкладывалось разное содержание, что находило отражение в работах П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова и др. [1, с. 23].

Говоря о позициях авторов, отметим, что сам процесс образования, по мнению Н.В. Соловьева, возникает в определенной среде – социокультурной среде, что требует историко-логического анализа становления представленных понятий в научно-педагогической литературе в контексте базиса методологии педагогического исследования [7, с. 19]. Далее, мы представим историко-педагогическое описание понятий «среда» и «образовательная среда», что позволит получить целостное представление о них.

Исследования механизмов воздействия среды на развитие личности стали популярны в отечественной педологии, поскольку в 1920-е гг. под влиянием «педагогики среды» и «средоведения», зародившихся в Германии в те же 20–30-е годы XX века под влиянием новой идеологии шло формирование и развитие «педагогики среды» и, как поясняет Н.А. Котова, «закладываются идеи "педагогизации" окружающей среды». Предполагается создание «школ-предприятий», «школ-колхозов» и, более того, создание городов нового типа, где школ и учителей в традиционном смысле этого слова не существует. Обучающие и воспитывающие функции выполняют все взрослые жители этих утопических городов, благодаря чему создается идеальная, педагогически инструментированная среда, где осуществляется формирование образцовой личности» [6, с. 29; 9, с. 19]. Таким образом, уже тогда акцентировалось внимание на том, что опыт поколений или поколения может быть усвоен при условии целенаправленно организованной системы для его передачи и закрепления – образовательной среды.

Непосредственно, сама образовательная среда, по словам Н.А. Демидовой, является решающим фактором в развитии личности. Ученик своими действиями и поступками активизирует элементы среды и тем самым создает ее для себя. В психологии, философии, педагогике рассматривается проблема создания и использования образовательных возможностей среды в формировании личности, выделяются различные типы среды: социальная, культурная, образовательная, развивающая, гуманитарная, педагогическая, окружающая, техногенная, жизненная и другие [3, с. 111].

Итак, под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и

пространственно-предметном окружении. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда» и т.п. [8, с. 32].

Понятие «образовательная среда» хотя и кажется новым, но имеет давнюю историю и традиции, результат интеграции учебного, исследовательского и производственного потенциалов разных эпох. Например, выдающийся чешский педагог-гуманист Ян Коменский, создавший педагогику как самостоятельную дисциплину, ставил во главу угла стремление сделать процесс образования «приятным» для учеников, «чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя». Соответственно это влекло проектирование такой образовательной среды для свободной и активной личности, которая была бы способна «пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению» и была наиболее полно представлена в таких его трудах, как «Великая дидактика...» (1657) и «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих...» (1664) [8, с. 34].

Заметим, что для отечественной педагогики, и на это обратила внимание Н.И. Демидова, само понятие «среда» стало родовым по отношению к понятию «образовательная среда», которое получило широкое распространение в современной педагогической науке, как отмечалось ранее, в 1920-е гг. в сформированных системах: «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко) [3, с. 113]. Это повлекло выработку различных идей, касающихся позитивного влияния образовательной среды на развитие ребенка, как это показывали в своих работах И.А. Арямов, Ю.Ф. Фролов, которые считали ребенка неким механизмом, даже машиной, рефлексия которого ориентирована на внешнюю среду [4, с. 6].

В середине 1960-х годов педагоги-исследователи Л.И. Новикова и В.А. Сухомлинский сделали своим научным интересом изучение влияния среды на процессы образования, воспитания и развития личности, что, как считает Н.А. Котова, стало возможностью для появления новаторских идей в педагогике [6]. В общем виде их изыскания в 1970–80-е гг. развивал В.В. Давыдов, разрабатывая методики развивающего обучения, при этом выдвигая требования к интегральной среде, которая должна быть гетерогенной и сложной, связной, гибкой и управляемой со стороны ребенка и педагога [2, с. 58].

Но сам всплеск средовых психолого-педагогических исследований пришелся на 1990-е гг. XX века. В этот период начинает активно использоваться понятие «образовательная среда» и формируется ряд методологических подходов к ее изучению, классификация которых предложена В.И. Пановым: эколого-личностный у В.А. Ясвина, коммуникативно-ориентированный у В.В. Рубцова, антрополого-психологический у В.И. Слободчикова и психодидактический у

В.П. Лебедевой, также стоит дополнить этот перечень средовым подходом в воспитании у Ю.С. Мануйлова [9, с. 8]. В.А. Ясвиным выделялась в исследовании образовательной среды локальная образовательная среда (учебного заведения), как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые групповые взаимосвязи, и микросреду профессионального функционирования, организуемую каждым педагогом» [3, с. 69].

Это показывает, что авторами выделялась проблема влияния среды на развитие личности, которая с учетом политических и социально-экономических потрясений того времени стала актуальной, что было в основном связано с гуманизацией образования, обращенностью к личностно-ориентированному подходу. И это, по мнению Н.И. Демидовой, закономерно привело к тому, что стали предприниматься попытки возродить средовой подход отечественных и зарубежных школ прошлого [3, с. 70].

Таким образом, важным моментом стоит считать, что понятием образовательной среды характеризуется совокупность методологических подходов, сформировавшихся в отечественной, также зарубежной педагогической и психологической науке и зависит от позиции авторов. Сама образовательная среда, даже несмотря на свою изученность, не теряет необходимости в её научно-педагогическом осмыслении, что вызвано отсутствием сформированности дефиниции данного понятия, а также её структуры и т.д. Такие пробелы усиливают интерес исследователей по теоретико-методологической и практической работе по вопросам сущности данного понятия, как совокупности определенных социокультурных факторов организации педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брыкин Ю.В. Анализ понятия «Образовательная среда» в современных научных исследованиях // Вестник РМАТ. 2016. № 1. С. 85–89.
2. Давыдов В.В. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика. 1976. № 3–4. С. 4–6.
3. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «Образовательная среда» в научной мысли XX века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 4. С. 113–116.
4. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов // Педагогическая библиотека Интернет-портал. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-387.shtml (дата обращения: 05.02.2023).
5. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56
6. Котова Н.А. Историко-логический анализ становления понятия «Образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 11 (151). С. 29–46.
7. Соловьева Н.В. Место образовательного процесса в предметном поле педагогики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего

образования: Интернет-портал. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2001/01/Solovyova.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).

8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию // Педагогическая библиотека Интернет-портал. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0471/> (дата обращения: 05.02.2023).

9. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. № 2. С. 295–314.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Комарова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях стремительных изменений современного общества происходит быстрая смена приоритетов и ценностей в политической и социально-экономической сфере, в том числе в образовании. Важнейшим условием развития, как общего, так и дополнительного образования, является партнерство образовательных организаций с целью достижения устойчивых положительных результатов образовательной деятельности на принципах взаимовыгодного сотрудничества.

В научной литературе партнёрство рассматривается в контексте политического, экономического и социального развития социума как одно из значимых условий достижения им стабильного развития и процветания. Оно обязательно должно учитывать баланс интересов участников социального взаимодействия, основываться на взаимной выгоде всех заинтересованных сторон [2, с. 26].

На тех же основах выстраивается партнерство в сфере образования между организациями дополнительного и общего образования. Такое взаимодействие образовательной организаций принято называть образовательным партнерством. Оно основывается на взаимовыгодных связях между учреждениями дополнительного образования и общеобразовательной школой, отражает существующие взаимовыгодные отношения между педагогическими коллективами образовательных организаций.

В таком контексте образовательное партнёрство учреждений общего и дополнительного образования может рассматриваться как особо отлаженная система контактов, влияний, связей и отношений, взаимного согласования целей и деятельности по решению образовательных, социально-воспитательных, социокультурных, оздоровительных, управленческих задач, задач социальной защиты обучающихся.

И.Р. Лазаренко считает, что основными принципами, на которых должно основываться образовательное партнёрство, являются:

- наличие объективных потребностей образовательной деятельности субъектов общего и дополнительного образования, которые появляются при управлении инновационными процессами;

- наличие признания партнерами друг друга как равноправных участников отношений;

- взаимная заинтересованность участников образовательного партнерства в развитии сферы дополнительного и общего образования с целью достижения ими оптимальных результатов [3].

По мнению В.А. Сластенина, сущность такого взаимодействия между субъектами образования и образовательными системами разных образовательных учреждений может рассматриваться как научно-педагогическое содружество [4].

Образовательное партнерство трактуется в научной литературе с точки зрения составной части социального партнерства, которое, по мнению О.Н. Сусаковой, следует понимать в качестве вида социального взаимодействия, отличающегося следующими признаками: определённым способом управления отношений между различными слоями общества, взаимовыгодным сотрудничеством и достижением согласия [5, с. 206].

Формирование партнёрства детских музыкальных школ, представляющих систему дополнительного образования детей, и общеобразовательных школ – это очень важное направление в образовании, которое требует значительных усилий с обеих сторон и охватывает в процессе становления достаточно длительный период времени.

Оно обусловлено, прежде всего, тем, что привлечение обучающихся в музыкальные школы невозможно без сотрудничества со школой общеобразовательной. Образовательное партнерство детских музыкальных и общеобразовательных школ играет важную роль в поиске и выявлении одаренных детей в области музыки для разработки индивидуальных предпрофессиональных программ, а также для совместной их реализации и организации совместной творческой культурно-развивающей и воспитательной деятельности, которая может включать:

- организацию детских творческих коллективов, в том числе привлечение к образовательной деятельности в общеобразовательных школах преподавателей детских музыкальных школ;

- совместное использование материально-технической базы;

- методическое обеспечение реализации программ творческой направленности в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования детей;

- разработку и реализацию совместных творческих проектов, проведение тематических лекций и концертов;

- профориентационную работу;
- организацию совместных фестивалей коллективного творчества [6].

Этап построения такого партнерства может быть довольно длительным. Оно требует современного, инновационного менеджмента: наличие команды, включающей не только директора и завуча, но и педагогов – наиболее активных и деятельных членов команды, специальные методы и технологии управленческой деятельности, новые формы взаимодействия всех участников в образовательном процессе [1, с. 14].

Результатом такого взаимодействия становится повышение качества образования, расширение спектра образовательных услуг, привлечение дополнительных интеллектуальных, материальных и социальных ресурсов и, как следствие, – создание условий для успешной социализации и профориентации обучающихся. В этом состоит основной смысл образовательного партнерства: эффективное взаимодействие повышает качество результатов образовательного процесса в учреждениях-партнерах.

Многолетнее сотрудничество в городе Бежецк Тверской области муниципального учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа русского инструментального искусства» и муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №3 с углубленным изучением музыкальных предметов имени А.П. Иванова» является ярким примером такого партнерства, в котором учащиеся получают общее образование параллельно с музыкальным, обучаясь одновременно в двух школах. Подобная модель учебных заведений делает школу центром воспитательной работы не только во время учёбы, но и во внеурочное время. Такая интеграция общего и дополнительного образования является перспективным направлением в развитии образования, что соответствует политике государства [5, с. 22].

Преподаватели Детской музыкальной школы русского инструментального искусства по совместительству являются и педагогами дополнительного образования в МОУ «СОШ №3 с углубленным изучением музыкальных предметов им. А.П. Иванова», ведут уроки в этих школах (музыка, история искусств и т.д.).

Одной из эффективных форм этого партнёрства является помощь творческих коллективов МУ ДО «ДМШ РИИ» в музыкальном оформлении школьных мероприятий, в контексте совместной музыкально-просветительской деятельности.

Образовательное партнёрство МОУ «СОШ №3 с углубленным изучением музыкальных предметов им. А.П. Иванова» и МУ ДО «ДМШ РИИ» оформлено соответствующим договором о совместной деятельности. Оно обогащает культурное пространство населенного пункта, повышает качество дополнительного образования детей, создаёт условия для непрерывного профессионального совершенствования педагогических

кадров [1, с. 26].

Опыт большинства регионов по партнёрству детских музыкальных школ и общеобразовательных учреждений показывает, что дополнительное образование при четкой работе всей педагогической системы может в полной мере реализовать заложенный в нем потенциал. Преподаватели основного и дополнительного образования должны знать особенности работы друг друга, понимать специфику работы, сложности и преимущества. Только при совместных продуманных действиях и взаимопомощи получится создать целостное образовательное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берулава М.Н., Берулава Г.А. Теория сетевого образования // Профессиональное образование. 2012. № 6. С. 16–21.
2. Золотарева А.В., Страдина Е.А. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования в рамках организации внеурочной деятельности // Внешкольник. 2011. № 6. С. 22–27.
3. Лазаренко И.Р. Принцип образовательного партнерства в системе дополнительного профессионального образования // Электронный архив РГППУ// URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33721/> (дата обращения 28.02.2023 г.).
4. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
5. Сусакова О.Н. Воспитание учащихся на основе использования взаимодействия образовательных учреждений // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. с. 21–23.
6. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств [Электронный ресурс] URL: <https://iroski.ru/node/1304/> (дата обращения 20.02.2023).

ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ

К.О. Студенков, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Несмотря на многовековую традицию теологии (иудаизма, христианства, ислама), теологическое образование в нашей стране начало свое становление относительно недавно. При этом путь развития отечественного теологического образования изначально связан с серьёзными конфликтами социального и мировоззренческого характера.

Чаще всего в основе подобных конфликтов, лежит не совсем правильное понимание сущности «теологического образования», которое нередко воспринимается научным сообществом и широкой общественностью как нечто духовное, противоречащее светскому и

неспособное реализовывать научный подход в исследовательской и образовательной деятельности. Одной из причин такого негативного отношения к теологическому образованию может служить отсутствие его точного определения. Например, термин «теологическое образование» используется вместе с термином «религиозное образование» в статье 87 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», однако определения данных понятий отечественное образовательное законодательство не даёт [9]. В таком случае проявляется привычка общественности отождествлять понятие «светскость» с «антирелигиозностью», выступающая в качестве некой «защитной реакции» на изменения в осмыслении принципов мироустройства и уходящая своими корнями в «противостояние» светского религиозному в советский период, когда любые исследования, связанные с религиозными вопросами, могли осуществляться исключительно в рамках концепции научного атеизма [1].

Российский религиовед и правовед М.О. Шахов, утверждая, что структуру отечественного религиозного образования можно выявить только на основе системного анализа российского законодательства, регламентирующего деятельность религиозных объединений и образовательную деятельность, определил, что религиозное образование включает в себя:

- обучение религии и религиозное воспитание детей родителями или лицами, заменяющими их;
- обучение религии и религиозное воспитание последователей религиозного объединения (взрослых или детей; членов, участников религиозного объединения или собирающихся вступить в него);
- обучение религии и религиозное воспитание в учрежденных религиозными организациями образовательных учреждениях;
- профессиональное религиозное образование будущих священнослужителей и религиозного персонала в духовных образовательных учреждениях [10, с. 409].

При этом следует отметить, что в соответствии с п. 5 ст. 5 ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» обучение религии и религиозное воспитание не являются образовательной деятельностью [8].

В широком смысле под термином «религиозное образование» обычно понимается само присутствие «религиозного компонента» в системе образования, то есть абсолютно любой вариант светских и конфессиональных форм приобщения обучающихся к знаниям о религии можно назвать религиозным образованием [2]. Например, осуществление теологического образования в светских вузах прямо не определяется отечественным законодательством как религиозное. Хотя оно опирается на теологию определённой конфессии. Так, текст ФГОС ВО бакалавриата по

направлению подготовки 48.03.01 «Теология» гласит: «Направленность (профиль) программы бакалавриата соответствует теологии выбранной конфессии в целом или конкретизирует содержание программы бакалавриата в рамках теологии выбранной конфессии...», при этом «Программа бакалавриата должна обеспечивать реализацию дисциплин по философии, истории, иностранному языку, теологии» [5], то есть теологическое образование в светских учебных заведениях основывается на преподавании и изучении дисциплин, свободных от религиозных авторитетов и применяющих научный подход в исследовательской и образовательной деятельности. Несмотря на то, что содержит в себе «религиозный компонент», использование которого направлено на приобретение студентами знаний «об исторических и культурных традициях мировой религии» [9].

Теологическое образование может способствовать сохранению культурной и религиозной идентичности [6]. При этом религиозная социализация личности не является его основной задачей, в отличие от религиозного образования в его узком традиционном понимании. Также в процессе осуществления теологического образования участие определённой религиозной конфессии как прямое, так и косвенное допустимо, но не обязательно [7, с. 296], и данный процесс основывается не на религиозном мировоззрении, а на научном, что помогает избежать сакрализации окружающей реальности и идеализации конфессиональных ценностей.

Благодаря этому теологическое образование способно сочетать знания о религиозных феноменах и светскость. В данном случае под «светскостью» понимается, в первую очередь, «научность», как в осуществлении формирования профессиональных компетенций, так и в преподавании знаний, касающихся религиозных вопросов. А «религиозность» в качестве одного из принципов теологического образования следует понимать как формирование в ходе образовательного процесса у обучающихся представлений о тех культурных и социальных функциях, которые могут быть выполнены исключительно в рамках религиозной культуры. В результате чего теологическое образование объединяет в себе достижения религиоведения как сферы научного знания, отвечающей за изучение закономерностей возникновения, функционирования и развития религиозных систем, выражающихся, прежде всего, в определённых сущностных, количественных и качественных характеристиках, а также изучающую различные особенности компонентов и феноменов данных систем, и богословия, описывающего религию несколько «изнутри», ставя своей целью осмысление норм религиозного сознания и религиозного мировоззрения в соответствии с ценностными и смысловыми установками конкретной конфессии [3, с. 3], в связи с чем носящего более субъектно-

ориентированный характер, но не исключающего критический подход.

Освоение теологических дисциплин и религиоведения, которое следует отличать от религиозного образования [7, с. 296], способствует обеспечению требуемого уровня культуры и гражданской лояльности личности в условиях современного полиэтнического и поликонфессионального российского общества, где человеку нередко приходится сталкиваться с феноменами религиозной веры, вполне обоснованно существующими в светском государстве.

Что касается угрозы «клерикализации науки», которой опасаются некоторые представители научного сообщества [4, с. 14], то такой сценарий представляется вполне возможным при неправильном понимании сущности и задач теологического образования реализующими его лицами. Однако данной ситуации можно избежать, если будет осуществлен должный подход к реализации теологического образования с пониманием академической теологии не как упрощённой версии церковной теологии [1], опирающийся на догматизм определённой конфессии, а как современной науки, направленной на «обнаучивание религии». Для чего требуется соблюдение некоторых условий, таких как:

- государственная регламентация и контроль за осуществлением образовательного процесса;
- независимость от религиозных авторитетов;
- использование знаний, добытых современной наукой;
- применение принципа историзма в процессе изучения развития религиозных культур;
- объективное восприятие действительности на естественно-научной основе, а не субъективное восприятие, основанное на божественной концепции мироздания;
- опора не на апологетическую и миссионерскую составляющие, а на нейтральность, воздержание от любой пропаганды, в том числе атеистической критики [4, с. 203].

Таким образом, адекватно реализованное теологическое образование, позволяющее применять критическое мышление в отношении религиозно-этических категорий, может являться средством обеспечения религиозной безопасности личности в современном мире и инструментом поддержания баланса духовности и светскости в обществе с целью профилактики негативных проявлений религиозного фанатизма и антитеизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выхованец А.Е. Теология в системе светского образования в современной России // Манускрипт. 2017. №12-2 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teologiya-v-sisteme-svetskogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 21.02.2023).
2. Геранина Г.А. Религиозное и религиоведческое образование: термины и дискуссии // НОМОТНЕТКА: Философия. Социология. Право. 2016. №3 (224). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznoe-i-religiovedcheskoe-obrazovanie-terminy-i-diskussii> (дата обращения: 21.02.2023).

3. Левицкая А.А. Религиозное образование в современном российском обществе: Содержание, особенности и перспективы развития дис. канд. канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2019. 163 с.
4. Мурзина И.Я., Симбирцева Н.А. Теологическое образование и теологическое просвещение в современной России: Концептуализация, направленность и перспективы развития // Образование и наука. 2022. Т.24. № 8. С. 11–32.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 25 августа 2020 г. № 1110 «Об утверждении ФГОС ВО –бакалавриат по направлению подготовки 48.03.01 Теология» URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-48-03-01-teologiya-1110/> (дата обращения: 22.02.2023).
6. Садыхова А. Теологическое (исламское) образование в светских университетах Российской Федерации: невозможное возможно? // TheWorldofIslam. PoliticsandSociety. 2017. №2. С. 197–210.
7. Уфимцева Е.И. Религиозное образование: Основные подходы к определению и типологизации // Известия Саратовского Университета. 2016. Т.16. Вып. 3. С. 289–296.
8. Федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» <https://docs.cntd.ru/document/902389617?section=status> (дата обращения: 22.02.2023).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?section=status> (дата обращения: 22.02.2023).
10. Шахов М.О. Правовые основы деятельности религиозных объединений в Российской Федерации. М.: Сретенский монастырь, 2019. 877с.

УПРАВЛЕНИЕ САМОРАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО
СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСАЛТИНГА

О.М. Павлова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Реализуя себя в профессии, компетентный педагог постоянно стремится к профессиональному росту, саморазвитию, самоорганизации и самовыражению, что способствует осознанию необходимости развивать себя, проявлять свои лучшие личностные свойства и профессиональные качества.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильина, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, Е.П. Милашевич и др.) показывает, что в профессиональном развитии педагога важное место занимают саморазвитие и самообразование.

Спектр проблем, стоящих перед современным педагогом, настолько широк, что от него требуется высокий профессиональный, творческий, исследовательский потенциал, чтобы найти решение проблем. Поэтому становятся актуальными оказание психолого-педагогической поддержки педагогу, управление его саморазвитием, обеспечение системы методической работы, направленной на создание целостного

образовательного пространства, стимулирующего это развитие [1, 5].

Необходимо отметить, что профессиональное развитие педагога является сложным систематическим процессом, которым необходимо управлять.

«Профессиональное развитие» с позиции управления – это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека, то есть речь идет об управлении человеческими ресурсами. Поэтому, на наш взгляд, профессиональное развитие представляет собой длительный процесс совершенствования личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности.

От эффективного управления профессиональным развитием педагогических кадров дошкольной образовательной организации, которое обеспечивает соответствие и рост качественных характеристик педагогов требованиям образовательной организации, зависит в целом продуктивность труда всего педагогического коллектива дошкольной образовательной организации.

Управление профессиональным развитием педагогов характеризуется такими факторами, как «доминирование субъективных начал в принятии решений руководителем, протекционизм, ориентировка не на профессиональные качества, а на личностные предпочтения. Указанные обстоятельства в управлении процессом формирования и развития деловой карьеры педагогов ДОО приводят к снижению эффективности использования кадрового потенциала в обеспечении качества образовательной деятельности непрофессионализму» [3].

Необходимость управления данным процессом отмечается во многих исследованиях, в том числе, Е.В. Канунникова пишет, что «организация заинтересована в планировании карьеры персонала, должна выступать инициатором в построении карьерного пространства, так как для организации управление развитием деловой карьеры является ... условием ее устойчивости и жизнеспособности в изменяющейся среде» [2, с. 70].

Планирование саморазвития (цели, задачи, пути решения) является одним из этапов формирования профессиональной компетентности. Анализ собственного педагогического опыта инициирует профессиональное саморазвитие педагога.

К основным подходам к управлению процессом профессионального развития педагога современной дошкольной образовательной организации можно отнести системный, процессный, интегративный, личностно-ориентированный, деятельностный, ситуационный подходы и управление по результатам.

Развитию педагогических способностей, обогащению методического арсенала педагога способствует формирование системы профессионального

консалтинга, которая может быть направлена на изучение и обсуждение нормативных документов, ФГОС дошкольного образования, различных программ, педагогических инноваций и др.

Консалтинг в образовании определяют как «особый вид профессиональной деятельности, нацеленный на предоставление образовательным системам, учреждениям и отдельным работникам услуг консультативного характера по решению актуальных инновационных проблем» [3, с. 110].

«Консалтинговый центр призван за счет сетевого взаимодействия социальных партнеров совместно разрабатывать и апробировать эффективные решения инновационных проблем жизнедеятельности образовательного учреждения, обеспечивать консалтинговое сопровождение их использования в других общеобразовательных организациях» [5].

Перед управленческим аппаратом и педагогическими коллективами общеобразовательных учреждений возникли новые наукоемкие задачи, ранее невыполнявшиеся ими функции. Однако не все образовательные учреждения для успешной образовательной деятельности располагают в настоящее время собственным необходимым кадровым, научно-методическим и информационным потенциалом, они нуждаются в практико-ориентированной помощи. В то же время, целый ряд образовательных организаций имеет успешный опыт корректного решения определенных инновационных проблем образовательного процесса, они могут и готовы не просто поделиться опытом, а благодаря сетевому взаимодействию с вузами оформить свои дидактико-методические и управленческие наработки, помочь другим образовательным учреждениям решить данные проблемы посредством консалтингового сопровождения.

«В процессе изучения нормативно-правовой базы и соотнесения собственной деятельности с требованиями стандарта, совершенствуются аналитические умения, рефлексивные способности педагога, развивается самооценка профессиональных качеств.

Достижение высокого уровня профессиональной компетентности педагогов непосредственно связано с реализацией принципов открытости образования и взаимодействия образования с профессиональной сферой.

Развитие сетевого взаимодействия с организациями образовательной и научной сферы обеспечит продуктивность и результативность методической работы за счет сотрудничества с научно-педагогическим сообществом, специалистами в области детства» [3].

Согласованная деятельность в системе научного и социального партнерства способствует осмыслению направлений развития образовательной политики в целом и внедрению достижений науки и передовой практики в деятельность ДОО.

Основные направления профессионального развития педагога

дошкольного образования: участие педагога в работе методических объединений и творческих групп; осуществление поисково-исследовательской и инновационной деятельности; освоение развивающих педагогических технологий; использование различных форм педагогического сопровождения и поддержки; обобщение собственного педагогического опыта; участие в профессиональных конкурсах педагогического мастерства.

Таким образом, образовательный консалтинг может рассматриваться как инструмент для обеспечения опережающего развития профессиональной компетентности педагогов ДОО. Условиями эффективности применения образовательного консалтинга в данных целях являются высокая мотивация и вовлеченность педагогов в консалтинговый процесс, взаимосвязь программ обучения с практической деятельностью ДОО, а также высокий профессиональный уровень экспертов-консультантов, привлекаемых для реализации консалтинговых проектов в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зырянова С.М. Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации: аспекты управления и методического сопровождения //Вестник Сургутского государственного педагогического университета. №2. 2020. С. 36–45.
2. Каннуникова Е.В. Деловая карьера педагога: управление и обеспечение // Челябинский гуманитарий. 2015. № 1 (30). С. 67–72.
3. Потемкина Т.В. Изучение запросов на услуги экспертно-консультационного характера у субъектов образования// Управление образованием: теория и практика. 2013. №4. С.109–116.
4. Селиверстова И.А., Семенова М.Л. Современные возможности педагогического управления деловой карьерой педагога дошкольной организации //Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 3 (169). С. 209–234.
5. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. М.: Новая школа, 1997. 80 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: УДАЧНЫЕ ПРАКТИКИ

В.В. Смирнова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сегодня перед системой образования поставлен ряд сложных задач, общей целью которых является формирование многогранно и гармонично развитых новых поколений [1]. Среди этих задач можно отметить:

– обеспечение поддержки семейного воспитания на основе содействия ответственному отношению родителей к воспитанию детей,

повышению их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности;

- повышение эффективности воспитательной деятельности в системе образования;

- формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, познавательных, экскурсионно-туристических и других организаций.

Для достижения этих задач образовательная организация должна стать открытой социально-педагогической системой, нацеленной на воспитание личности детей, повышение социального статуса семьи как доминантного участника воспитания и образования детей, а также повышение педагогической культуры родителей.

Социальное партнерство – это та самая система, тот инструмент, который способен решить все поставленные перед образовательной организацией задачи.

Суть идеи социального партнерства состоит в организации совместной деятельности родителей и педагогов, которая создает условия для полноправного и полноценного сотрудничества родителей и представителей образовательной организации (педагогов, администрации) в разных формах организационной и управленческой деятельности, в развитии связей с окружающим социумом, расширением информационного пространства школы [5].

Ниже будут рассмотрены успешные практики социального партнерства семьи и образовательной организации, что обычно проявляется в вовлеченности родителей в деятельность школы, активном участии семьи в совместных мероприятиях и других активностях семьи, связанных с жизнедеятельностью образовательной организации.

Одной из причин низкой вовлеченности родителей в жизнь школы, стереотипно считаются отсутствие интереса, низкая мотивация. Однако проведенные опросы родителей опровергают это: барьером для участия является недостаточная информированность родителей о возможностях участия, об их потенциальной роли, требуемых для ее реализации знаниях и навыках [2].

Кроме того, эти же опросы показывают, что даже те родители, которые проявили активность на первоначальном этапе, теряют мотивацию из-за отсутствия поддержки в процессе участия или нехватки необходимой обратной связи [2].

Для преодоления данной проблемы необходимо разработать способы информирования и просвещения родителей: создать консультационные пункты, «горячие линии», интернет-ресурсы, проводить мероприятия консультационного, информационно-просветительского характера, проводить регулярные опросы потребностей родительской

общественности.

Под консультационными пунктами и «горячей линией» мы имеем ввиду не просто номер телефона с оператором, готовым ответить на все интересующие вопросы, а скорее, доступное для родителей место, в котором можно узнать всю интересующую информацию, как с привлечением административного лица, так и без него.

Интернет-ресурсы сегодня – это не просто новостная лента на сайте образовательной организации, хотя и там необходимо освещать все проводимые в конкретной образовательной организации мероприятия, но и «официальные представительства» во всех крупных социальных сетях, используемых на территории РФ. Причем, последнее даже более предпочтительно, так как дает больше инструментов для взаимодействия с детьми и их родителями. Например, социальная сеть «ВКонтакте» позволяет проводить опросы, голосования, создавать форумы на интересующие темы.

Под мероприятиями консультационного характера в первую очередь, конечно же, имеются в виду различного рода собрания. Но в мировой практике предпочтения отдаются индивидуальным встречам с родителями, а не групповым, как в странах постсоветского пространства [6].

Примером наиболее комплексной и масштабной практики в данном направлении является г. Москва, где в рамках проекта «Городская инновационная площадка "Организация эффективной модели государственно-общественного управления в образовательных учреждениях Москвы"» была реализована Программа информационно-просветительской и образовательной работы с заинтересованными гражданами (активными родителями) по вопросам участия в управлении образованием, включающая следующие форматы: издание серии брошюр; проведение системных конференций, семинаров и вебинаров; создание, поддержка и продвижение страницы в социальной сети «Советы для Советов»; разработка информационно-просветительских материалов (социальная реклама в форме видеороликов) [2].

Необходимо отметить, что, запуская те или иные инструменты информирования родителей, важно с самого начала организовать обратную связь их востребованности и полезности.

Еще одним направлением в решении задачи по формированию крепкого социального партнерства родителей и образовательной организации является организация и проведение совместных мероприятий, объединяющих родителей, педагогов, обучающихся и представителей администрации.

Исследования показывают, что вовлеченность родителей в жизнь школы в значительной степени определяется заинтересованностью и вовлеченностью администрации и педагогов. Эффективная организация совместных мероприятий невозможна при их формальном отношении к вовлечению родителей. Вовлеченность администрации образовательной

организации в процесс организации совместных мероприятий воспринимается родителями как непосредственный «шаг навстречу».

Кроме того, привлечение родителей к проведению дополнительных занятий или экскурсий – важное свидетельство доверия к родительскому сообществу, готовность видеть в нем не просто «заказчиков» и «потребителей», но и партнеров. Такая позиция значима для многих родителей, рассматривающих школу не только как место учебы своего ребенка, но и как сообщество, частью которого они являются.

В качестве удачных примеров реализации совместных мероприятий можно привести следующие проекты:

– Родительский клуб «Наш ребенок», МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №5», г. Черняховск, Калининградская область.

Данный клуб ставит перед собой задачу обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей, и, по сути, представляет собой частые встречи родителей с педагогами на базе образовательной организации. В рамках клуба проводятся разные формы взаимодействия. Это и круглый стол, и игровые занятия-импровизации для детей и взрослых, и семинары-практикумы на тему здоровья детей, и т.д. [7].

– «Родительское кафе», средняя школа №43, Архангельская область.

Цель проекта – объединение родителей и педагогов как партнеров в вопросах воспитания детей, приобретение родителями опыта группового обсуждения проблем и формирования у них навыков самопомощи [4].

– Отдельным пунктом удачного формирования социального партнерства родителей с образовательной организацией, хотелось бы отметить опыт школы №76 с углубленным изучением отдельных предметов в г. Екатеринбурге. Кроме родительского совета, состоящего из представителей родителей каждого класса, родителями данной школы организовано собственное юридическое лицо – АНО «Центр поддержки и развития гимназии» [3]. Фактически, это благотворительный фонд, в чьем ведении находятся такие стороны жизни школы, как охрана, снабжение чистой питьевой водой, клининг, текущий ремонт школы. Финансирование и работа фонда полностью находится в ведении родителей, входящих в исполнительный орган фонда «Наблюдательный совет». С одной стороны, к подобным практикам, когда фактически родители финансируют, пусть даже и частично, государственное образовательное учреждение, надо подходить осторожно. Велик риск перегнуть палку и, тем самым, нарушить законодательство РФ. С другой стороны, – это идеальный пример сформированного социального партнерства родителей и школы. Тут и администрация, и педагоги, и родители совместно занимаются всеми аспектами образования и воспитания детей.

Как можно увидеть из всего вышеизложенного, работы по формированию социального партнерства семьи (родителей) и

образовательной организации активно ведутся по всей территории РФ. И, хотя до окончания реализации плана еще несколько лет, уже сейчас можно сказать, что задачи, поставленные перед образовательными организациями, будут выполнены в полном объеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>
2. Методические рекомендации для региональных и муниципальных органов управления образованием, общеобразовательных организаций по распространению лучших региональных практик вовлечения родительской общественности в управление образованием: утв. Департаментом государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки РФ 26.06.17 № 08.031.11.0017 / Москва. 2017. URL: <http://edu.mari.ru/parents/DocLib> (дата обращения: 21.02.2023).
3. Алексютина Н., Романова М. О новых и старых способах взаимодействия родителей и школы // После уроков: общероссийская общеобразовательная газета. URL: <https://xn---dtbhvcrdbcohl1a.xn--p1ai/o-novyh-i-staryh-sposobah-vzaimodejstviya-roditelej-i-shkoly/> (дата обращения: 21.02.2023).
4. Архангельская областная детская библиотека имени А.П. Гайдара, Публичный отчет за 2013 год государственного бюджетного учреждения культуры Архангельской области: сайт. Архангельск. URL: http://aodb.ru/about/public_report/?ELEMENT_ID=6148&PAGEN_1=7&special_version=N&special_version=N&special_version=Y (дата обращения: 22.02.20).
5. Гаврилычева Г.Ф. Социальное партнерство семьи и школы // Начальная школа: электронный журнал. 2013. №12. URL: <http://n-shkola.ru/storage/archive/1405932345-1183962963.pdf> (дата обращения: 23.02.2023).
6. Михайлова Е. Сохраняя личные границы: опыт американских педагогов в отношениях с родителями // Педсовет: первый национальный психолого-педагогический институт. 2021. URL: <https://pedsovet.org/article/kak-vystroit-otnosenia-s-roditelami-ucenikov-sohranaa-licnye-granicy-opyt-amerikanskih-pedagogov> (дата обращения: 22.02.2023).
7. МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 5», Родительский клуб «Наш ребенок»: сайт. Черняховск. URL: <http://madouds5.ru/roditelskij-klub-nash-rebenok.html> (дата обращения: 21.02.2023).

НАЗАД В БУДУЩЕЕ: ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О.А. Виноградова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

«Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье само вас отыщет», – К.Д. Ушинский [7]. Помочь обучающимся в выборе профессии призвана профессиональная ориентация. За свою столетнюю историю в отечественном образовании она прошла этапы становления, запрета, развития, расцвета, забвения и попустительства, что в

основном определялось государственной политикой в стране.

Первыми проявлениями профориентации можно считать освещение информации о профессиональных учебных заведениях в журналах, издаваемых в конце XIX века, «Студенческий альманах» и «Адрес-календарь», и безвозмездную помощь, которую оказывал профессор Н.Киреев из Санкт-Петербурга, молодым людям в выборе факультета и специализации в университете. На государственном уровне впервые вопросы теории и практики профконсультационной работы в школе были рассмотрены на I Всесоюзном психотехническом съезде в 1931 году. Это время можно считать периодом становления профориентации в отечественном образовании. Центральная лаборатория по профконсультации и профотбору стала разрабатывать систему школьной профориентации, был создан координационный штаб по исследованию проблем школьной профориентации, произошло массовое внедрение профориентационной работы в учебные заведения страны. В школе было организовано трудовое воспитание и обучение. А.И. Щербаков, психолог и специалист в области педагогической психологии, писал, что «профессиональная работа в школе должна быть полностью обусловлена потребностями социалистического хозяйства в области подготовки кадров, и в связи с этим школа в первую очередь, должна формировать профессиональные склонности учащихся в применении к этим задачам» [цит. по 6].

После выхода Постановления ЦК ВКП б «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» в 1936 году, профориентационная работа в школах была прекращена, трудовое обучение отменено. Наступил период запрета, в связи с установлением в стране тоталитарного режима, который не предусматривал свободный выбор, в том числе и в профессии.

Внимание к проблеме профориентации вновь усиливается в конце 1950-х годов. Появляются научные разработки в этой области, идет активный поиск в решении задач. Начинается период развития профориентации. Академией педагогических наук СССР открыт НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации, был начат эксперимент по введению в школах дифференцированного обучения. Н.К. Гончаров, занимаясь проблемой профильного дифференцированного обучения (1958 год), отмечал, что создание системы дифференцированного обучения в старших классах позволит выпускникам школы наряду с получением среднего образования, изучить углубленно учебные предметы в избранной ими профессиональной области. По его мнению, дифференцированный подход в обучении, прежде всего, служит для профессиональной подготовки учащихся старших классов. Н.К. Гончаровым было предложено сформировать в школе учебные профили: физико-технический, химико-технический, естественно-агрономический, гуманитарный. Под руководством профессора М.Н. Шамаева, был

проведен эксперимент по дифференциации обучения в школе. Экспериментальными площадками выступили средняя школа №710 города Москвы и №18 Павловского Посада Московской области. Результаты эксперимента показали, что для успешной работы в профильных классах необходимым условием является изучение нескольких родственных предметов одновременно. Цикл состоит из основного учебного предмета, изучаемого углубленно; прикладного предмета, который является продолжением учебного предмета, изучаемого углубленно, дополняет его, а также дает практическую подготовку на основе этого предмета; учебного предмета, близкого к основному, знание которого важно для изучения основного предмета. В ходе проведения данной экспериментальной работы была доказана эффективность применяемых форм обучения. Объединение учащихся по интересам привело к повышению качества их знаний по всем изучаемым предметам, а не только по предмету, к которому был проявлен повышенный интерес первоначально, а также улучшению дисциплины, проявлению интереса к общественным делам и активности участия в них. Несмотря на очевидные положительные результаты, в начале 70-х годов эксперимент в школах был прекращен.

На этот раз профориентация не запрещалась, она приняла «лозунговый» характер. На официальном уровне призывали: «Всем классом на ферму!», «...на завод!», «На комсомольскую стройку!». Главенствующим фактором в профориентации учащихся выступали интересы народного хозяйства, а способности, склонности и интересы личности были вторичны. Как следствие, развитие профориентации остановилось. Начался так называемый период застоя.

Выход Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественно-полезного, производительного труда» в 1984 году ознаменовал наступление нового этапа в истории школьной профориентации, который позже назовут периодом развития. Появление данного нормативного документа свидетельствовало о том, что на государственном уровне профориентация признавалась как интегральная часть школьного обучения и воспитания. Значение функции профориентационной работы в процессе образования определялось одним из значимых аспектов образования, направленным на подведение учащихся к обдуманному, осознанному выбору профессии и учебного заведения для дальнейшего продолжения образования. В связи с этим было введено факультативное изучение ряда предметов физико-математического, химико-биологического и общественно-гуманитарного циклов для учащихся 8–11 классов. Учащиеся 10–11 классов стали получать трудовую подготовку по ряду профессий. Таким образом, профильное дифференцированное обучение, апробированное экспериментальным путем в 1960-е годы, пока на уровне факультативов, но реализовалось в

образовательных учреждениях страны. Во многих школах появились кабинеты профориентации, началась активная подготовка специалистов-профконсультантов.

Социально-экономические изменения в стране, произошедшие в 1990-х годах, не могли не отразиться на школьной профориентации. Резко сократилось финансирование школ и особенно расходов на ведение профориентационной деятельности. Ситуация усугублялась отсутствием определенности в вопросе ведомственного подчинения. Министерство образования РФ фактически сняло с себя обязанности по организации профориентационной работы в образовательных учреждениях, а в Министерстве труда РФ «работа с молодежью» значилась как оказание «дополнительной услуги». В результате система профессиональной ориентации, сложившаяся в образовательных учреждениях к тому времени, была почти разрушена. В соответствии с Федеральным законом «О занятости населения в Российской Федерации», вышедшим в 1991 года, профориентация из школы фактически переводилась в службы занятости. В сентябре 1996 года Минтруда РФ утвердило «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». В настоящий момент именно этим документом на законодательном уровне закреплено понятие «профессиональная ориентация», определены ее основные направления и компетенции образовательных учреждений.

Сегодня профориентация вновь «вернулась» в образовательные учреждения. Одной из причин внимания к организации профориентационной работы в школе и актуальность данного направления вызваны социально-экономическими преобразованиями в стране, которые усилили внимание общества к проблемам самореализации и самоактуализации личности, в том числе и прежде всего в области профессионализации. Во-вторых, в последнее время мир профессий стал более динамичным и дифференцированным. Список существующих традиционных профессий ежегодно пополняется новыми. Выпускникам школы сориентироваться в разнообразном мире профессий и профессионально самоопределиться становится значительно сложнее. В «Атласе новых профессий 3.0», разработанном авторским коллективом при поддержке Агентства стратегических инициатив и др., указано появление почти 350 новых профессий в 27 высокотехнологичных и перспективных отраслях» [1]. В современных условиях в проведении профессиональной ориентации обучающихся немаловажная роль отводится дополнительному образованию. Как справедливо отмечает И.В. Бузунова, «именно дополнительное образование с его практико-ориентированностью, возможностью специализации и развития интересов, построением индивидуальной образовательной траектории, потенциалом в формировании надпрофессиональных компетенций» способствует

решению задач современной профессионализации обучающихся в условиях интеграции основного и дополнительного образования [2, с. 2].

В настоящий момент ведется работа по ранней профориентации обучающихся в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». На региональном уровне для реализации целей национальных и федеральных проектов задействованы механизмы целевых программ. Так, в Тверской области в соответствии с федеральными проектами утверждена региональная государственная программа «Развитие образования Тверской области» на 2023–2030 годы [3]. На региональном уровне реализуется проект «Билет в будущее», традиционно проводится ярмарка образовательных услуг «Выбор за тобой» [4].

В 2021 году открыт Региональный центр выявления, развития и поддержки способностей и талантов у детей и молодежи Тверской области «Орион». В течение года в центре для обучающихся организуются еженедельные профильные смены по направлениям «Наука», «Спорт», «Искусство» [5]. Можно сказать, что для школьной профориентации наступил этап возрождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас новых профессий 3.0./ под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова // Интернет-портал. URL: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf(дата обращения 20.02.2023).
2. Бузунова И.В. Активизирующий системный подход в современной профориентационной работе: проектирование системы профессионального самоопределения// Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1: Интернет-портал. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/aktiviziruyuschiy-sistemnyy-podhod-v-sovremennoy-proforientatsionnoy-rabote-proektirovanie-sistemy-professionalnogo/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/aktiviziruyuschiy-sistemnyy-podhod-v-sovremennoy-proforientatsionnoy-rabote-proektirovanie-sistemy-professionalnogo-samoopredeleniya) (дата обращения 28.02.2023).
3. Постановление Правительства Тверской области от 10.01.2023 № 1-пп «О государственной программе Тверской области «Развитие образования Тверской области» на 2023 – 2030 годы» //Официальный интернет-портал правовой информации: Интернет-портал. URL:<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/6900202301130005> (дата обращения 20.01.2023).
4. Пресс-служба Правительства Тверской области. В столице Верхневолжья пройдет ярмарка образовательных услуг для старшеклассников // Официальный сайт Правительства Тверской области: Интернет-портал. URL: https://тверскаяобласть.рф/novosti/?ELEMENT_ID=192097 (дата обращения 15.02.2023).
5. Профильные смены // Официальный сайт Регионального центра выявления, развития и поддержки способностей и талантов у детей и молодежи Тверской области «Орион». Интернет-портал. URL: <http://orientver69.ru/профильные-смены/> (дата обращения 25.02.2023).
6. Тарлава В.И. Становление профессиональной ориентации в отечественном образовании // Перспективы науки. 2011. № 12 (27). Интернет-портал. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17868099_53668954.pdf (дата обращения 26.02.2023).
7. Ушинский К.Д. // Цитаты известных личностей: Интернет-портал. URL: <https://ru.citaty.net/avtory/konstantin-dmitrievich-ushinskii/tsitaty-o-schaste/> (дата обращения 26.02.2023).

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

М.В. Меньшакова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время особое внимание государства направлено на решение такой значимой задачи, как воспитание и развитие молодежи, обладающей гуманистическим мировоззрением, устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей, знанием своего культурного, исторического, национального наследия и уважением к его многообразию. В связи с этим одним из приоритетных направлений высшего образования является создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Именно поэтому особую теоретическую и практическую значимость приобретает проблема проектирования и создания культурно-воспитательного пространства университета, обусловленная необходимостью совершенствования способов и методов формирования у обучающихся определённых культурных качеств посредством включения их в активную творческую деятельность. Выпускник университета должен обладать определенным набором профессиональных и общекультурных компетенций, чтобы стать конкурентоспособным работником на рынке труда, а также гражданско-ориентированным членом общества, проявляющим знание своего культурного, исторического, национального наследия и уважение к его многообразию.

В настоящее время перед вузами стоит задача не только подготовить специалиста, обладающего предметными или научными знаниями, но и сформировать у него готовность к выстраиванию конструктивной высокотехнологичной коммуникации в интеграционном единстве онлайн- и офлайн-форматов, способность результативно работать индивидуально и в команде, управлять людьми и многофункциональными автоматизированными комплексами [3]. Важнейшим качеством выпускника является нацеленность на постоянное непрерывное самообучение, самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию.

Предпосылкой успешной адаптации выпускника к постоянно меняющимся политическим и социально-экономическим условиям являются сформированные у него в процессе обучения в университете общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Процесс их формирования не ограничивается только учебной

деятельностью. Значимую роль в этом направлении имеет организация досуга обучающихся, которая должна способствовать созданию благоприятного группового микроклимата и развитию надпрофессиональных компетенций. Для решения названных задач может быть использована организация игровой деятельности [1].

Игра – это важнейший источник развития сознания, произвольности поведения, особая форма моделирования отношений [5]. В психолого-педагогической литературе игра характеризуется как специфический вид деятельности, как социальное по своему происхождению средство, при помощи которого человек овладевает миром окружающих его предметов, социальных отношений, присваивает заложенные в окружающей среде возможности [2].

Игровая деятельность протекает в двух основных типах: естественной и искусственной игры [2]. Игры высших животных и игры детей на ранних стадиях онтогенеза можно назвать природным фундаментом игровой деятельности, т. е. естественными играми, так как в их создании человек не принимает решительно никакого участия. Искусственные игры есть продукты исторического творчества многих поколений. Так как целевая аудитория игрового взаимодействия в университете – студенты, обладающие определенными качествами, знаниями и убеждениями, то видится логичным рассматривать использование именно искусственных игр.

Игровое поведение и игровое взаимодействие формируют механизмы сотрудничества с партнером и соревнования с соперником, используется для снятия психологических стрессов, для отдыха и разрядки, для обучения и воспитания. В системе воспитания в высшей школе преподаватели и тьюторы могут использовать игровой метод для достижения разных целей, таких как:

- 1) организация освоения пространства университета или факультета первокурсниками для успешной их адаптации к учебно-воспитательному процессу.

Адаптационный период у первокурсников, как правило, длится от 2–4 недель до окончания первого семестра. При успешной адаптации у обучающихся возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. Игровое взаимодействие помогает определить страхи и опасения студентов, ожидания и стремления, и в соответствии с этим выстроить план работы с обучающимися на ближайшее время. Для достижения поставленной цели педагог может ставить следующие задачи: выявление и учет интересов и желания, творческих и профессиональных наклонностей; выработка у первокурсников чувства ответственности не только за себя, но и за одногруппников (однокурсников); решение трудностей, связанных с преодолением негативных эмоций и конфликтных ситуаций; знакомство с основными

правилами факультета, университета и др.

2) осуществление профориентации или наглядное знакомство с профессиями по каждому конкретному направлению подготовки.

Данная цель ставится педагогом во взаимодействии со студентами первого курса, так как не все обучающиеся в полной мере имеют реальное представление о будущей профессии в связи с отсутствием трудового опыта. Использование игрового метода позволит студентам в интересной форме ознакомиться с профессиями по выбранному направлению подготовки, а осознанное профессиональное самоопределение будет способствовать формированию мотивации к обучению, а в будущем – мотивированности к труду и осознанной нацеленности на результат, подразумевающей наличие у специалиста целого комплекса развитых навыков в сфере повышения эффективности как личного труда и профессионального роста, так и в командах и малых трудовых коллективах.

3) решение поставленных воспитательных задач через имитацию реальных действий или событий, поиск нестандартных методов.

Разыгрывание ролей (инсценировка) используется для анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства. Этот метод направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера. В качестве материала для разыгрывания ролей берут, как правило, типичные профессиональные ситуации, навыки или умения, то есть происходит отработка действий игроков в заданных предметно-социальных условиях [3]. При решении поставленных задач, обучающиеся развивают творческие способности, креативность и нестандартность мышления.

4) организация досуговой деятельности студентов.

Рассматривая игру в качестве одного из методов воспитания, педагог должен учитывать возрастные особенности, а также интересы и увлечения студентов, определить ее цель и задачи.

Как правило, при организации игровой деятельности педагог разделяет игровые цель и задачи и цель и задачи игрового взаимодействия. Цель игры – игровой результат, к которому стремится группа, тогда как цель игрового взаимодействия – задача на педагогическом уровне, которую ставит педагог. В идеале нужно, чтобы обе цели были четко сформулированы до начала игры.

Так, педагогическая задача игры находится за пределами игровой ситуации. Мотив включения студента в игру не всегда совпадает с педагогической задачей. Обучающиеся вовлекаются в игру для того, чтобы получить удовольствие или достичь поставленной задачи, добиться успеха – это и есть непосредственная цель и задача игры. Такая подмена мотивов не мешает достижению педагогического результата, который будет проявляться через достижение именно цели и задач игрового

взаимодействия. Более того, студентам не следует сообщать педагогическую сверхзадачу, чтобы игра не потеряла свою естественность.

Для верного определения целей и задач на этапе подготовки педагогу может быть рекомендована для использования в практической деятельности технология «Айсберг игрового взаимодействия», которая позволяет представить игру через 5 основных пластов:

1) Функциональный. Это видимый пласт: кто и как играет, насколько увлечены ведущий и участники игрой и т.д. Данный пласт находится в прямой зависимости от задач, которые ставит педагог или организатор игры перед обучающимися.

2) Физиологический пласт игрового взаимодействия оказывает влияние на регуляцию физиологических процессов организма: реализацию потребности в двигательной активности, формирование тормозящей функции головного мозга, развитие координации движений, насыщение организма кислородом и т.п.

3) Психологический пласт игры. На этом уровне можно заметить (целевая диагностика) влияние игры на психику обучающихся: развитие памяти, внимания, мышления, воображения, регуляция эмоционального состояния, приобретение коммуникативных навыков и т.д.

4) Педагогический пласт игрового взаимодействия – это создающий, формирующий уровень, корректирующий выработку чувства «мы», сопричастность коллективу, сопереживание, толерантность, флексибельность.

5) Личностный (латентный) пласт игры. Самый невидимый слой игрового взаимодействия. Он направлен на отсроченный результат, приводящий к личностному развитию участника игры, проявляется значительно позже окончания игрового взаимодействия» [4].

Технология «Айсберга» позволяет игрокам, то есть обучающимся, видеть только первый пласт, все остальные уровни остаются для них закрытыми. Именно реализация функционального пласта позволяет достичь цели и задач игры, тогда как реализация видимых только для педагога остальных уровней, позволяет достичь цели и задач игрового взаимодействия. В зависимости от группы, от целей игрового процесса и от внешних условий, стоит больше внимания уделять тому или иному пласту.

Для успешного использования игрового метода необходимо наличие следующих организационно-педагогических условий: применение методов, стимулирующих игровую активность и целенаправленное игровое взаимодействие участников; соблюдение правил игры; совместное обсуждение с педагогом способов решения игровых задач; самостоятельный выбор действий участниками игры; постановка игровых задач с учетом уровня знаний, подготовленности, игрового опыта игроков и с перспективой развития и саморазвития участников игры; наличие обратной связи преподавателя со студентами [2].

Таким образом, за счет правильного определения целей и задач игрового взаимодействия и создания необходимых организационно-педагогических условий игровое взаимодействие позволяет регулировать субъективное и групповое психологическое напряжение и активно осваивать культурно-воспитательное пространство вуза, способствуя формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяя приобщиться к культуре вуза, города и страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №1 (35). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-igrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-studentov> (дата обращения: 27.01.2023)
2. Дуркин П.К., Лебедева М.П. Игры как средство обучения и воспитания студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №1. [Электронный ресурс]. URL: [URL:https://cyberleninka.ru/article/n/igry-kak-sredstvo-obucheniya-i-vospitaniya-studentov](https://cyberleninka.ru/article/n/igry-kak-sredstvo-obucheniya-i-vospitaniya-studentov) (дата обращения: 15.02.2023)
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. [Электронный ресурс]. URL: <https://mck72.ru/files/4592/5.4>. (дата обращения: 15.02.2023).
4. Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешаков В.А., Соболева А.Н., Телегина И.О. Игра в тренинге. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 208 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Козлова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современных социально-экономических условиях конкурентоспособность образовательной организации в реализации образовательных программ обусловлена большим количеством факторов. Практика показывает, что конкуренция между ними только по баллам поступающих, количеству медалистов или участников, победителей в каких-либо проектах, соревнованиях не представляется оправданной. Известно, что сейчас образовательные организации, во-первых, ориентированы на привлечение абитуриентов, их родителей, обучающихся. Во-вторых, они не упускают возможности повышения конкурентоспособности и достижения целей стратегического развития за счет получения грантов и финансирования со стороны не только учредителя, но и различных фондов и организаций, а также целевых

аудиторий – окружающего социума. При этом используются ценовые и неценовые методы, на которые авторы в своих публикациях делают акцент, а именно: качество, комплексность, условия предоставления и стоимость образовательных услуг – как ценовые методы, для неценовых методов основным и определяющим все дальнейшие процессы и решения является имидж образовательной организации [4]. Именно он, как основной аспект общего восприятия и оценки образовательной организации, в условиях динамичного развития общества, а также его потребностей – важный показатель соответствия образовательной организации её миссии, целям, задачам и требованиям образовательной парадигмы, сформированной государством и обществом как части национальной системы образования.

Актуальность изучения имиджа образовательной организации и его сущностной характеристики обусловлена тем, что у каждой образовательной организации формируется или уже сформирован собственный образ, однако в современных условиях его необходимо постоянно поддерживать и совершенствовать, так как эти учреждения осуществляют постоянную деятельность, направленную на привлечение абитуриентов, их родителей и обучающихся.

Большинство руководителей образовательных организаций понимают, что управление имиджем необходимо, так как это один из аспектов деятельности в рамках менеджмента в образовании, который предполагает создание таких условий, при которых будут развиваться коллектив и обучающиеся, а также появится возможность прогнозирования вариантов развития самой образовательной организации. Как справедливо замечает Н.К. Маслихина, употребление таких понятий, как «конкурентоспособность», «сегмент рынка», «пиар» и т.д., а также рассматриваемый нами «имидж» показывает, что в сфере образования стали преобладать рыночные экономические механизмы, где образование стало услугой, имеющей своих продавцов и покупателей [6, с. 168].

Что такое имидж? Каково его смысловое наполнение для образовательной организации? Важно ответить на эти вопросы, поскольку для педагогической науки само понятие «имидж» новое и имеет множество толкований. Понятие «имидж» появилось в 50-е годы XX века, когда американский экономист Кеннет Боулдинг в 1956 году в работе «Образ» (The Image) трактовал его как «маркетинговый инструмент, позволяющий повысить привлекательность продукции (услуг) для потенциальных потребителей», а также он считал, что именно имидж «стимулирует продажи и приносит прибыль» [1, 9]. О.С. Ситникова отмечает, что имидж стал «ключевой категорией в триаде "образ", "имидж", "бренд", обозначающей некоторый срединный, промежуточный этап между опосредованным восприятием образа, непосредственной корректировкой образа в сознании, способствующей формированию бренда через лояльность и репутацию» [8, с. 235]. Н.К. Маслихина в своей статье

приводит предложенную Л.В. Даниленко трактовку понятия «имидж», где в широком смысле это «распространенное представление сконструированных специально и естественно свойств объекта», тогда как в узком смысле он же – «чётко сформированный образ объекта (необходимый самому создателю), который наделяется какими-то дополнительными ценностями и продуцирует впечатления об объекте и отношения к нему, его оценивание» [6, с. 169]. Позиции авторов показывают, что, во-первых, имидж позиционируется как «инструмент повышения привлекательности услуги для потребителя» [1]. Во-вторых, как «целенаправленно создаваемая часть образа определенного объекта, которая в конечном итоге создает целостный образ этого объекта» [8]. В-третьих, как «образ объекта, имеющий основные и дополнительные характеристики, позволяющие представлять и оценивать этот объект» [6]. К данным позициям в контексте имиджа и управления имиджем образовательной организации стоит обратиться позже.

Вызовы для имиджа образовательной организации обусловлены реальностью условий современной цифровой среды, которая, по словам Т.А. Абрамовских, «предполагает открытость, прозрачность и доступность образовательного пространства» [2, с. 7]. И.А. Бабановой были определены следующие вызовы, указывающие на необходимость формирования имиджа: это демографическая ситуация в стране, также отмечена и сложность профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ, отсутствие со стороны родителей понимания целей, содержания, педагогических инноваций, продолжающееся на протяжении всей истории национальной образовательной системы становление и развитие различных типов и видов образовательных учреждений, и что самое главное – социально-экономический заказ [3, с. 14].

От общего понятия «имидж», стоит перейти к частному «имидж образовательной организации». Имидж образовательной организации, как пишет Т.Н. Щербакова, позиционируется исследователями как имидж организации и относится к корпоративному имиджу, который представляет собой «имидж организации в целом, а не отдельных подразделений или результатов ее работы», при котором «имеют значения и репутация организации, и ее успехи, и степень стабильности» [10, с. 431]. Само понятие имиджа образовательной организации (имидж образовательного учреждения) со ссылкой на источники приводит в своей статье В.И. Николаева, отметившая, что в 2002 году в журнале «Справочник руководителя образовательного учреждения» была опубликована статья Л.В. Даниленко, где имидж образовательного учреждения детерминирован следующим образом, как «эмоционально окрашенный образ учебного заведения, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные

группы социума» [7]. Здесь стоит обратить внимание на мнение той же Л.В. Даниленко по понятию имиджа в статье Н.К. Маслихиной, которое приводилось ранее, где в узком смысле имидж «чётко сформированный образ объекта (необходимый самому создателю), который наделяется какими-то дополнительными ценностями и продуцирует впечатления об объекте и отношения к нему, его оценивание» [6, с. 169]. Если говорить о имидже образовательной организации, то он также является необходимым для создателя (учредителя) образом (воплощением всего положительного) этой образовательной организации, его коллектива, в том числе и обучающихся, для целевых аудиторий [6, с. 169]. Стоит отметить, что этот образ, дополняемый соответствующими характеристиками, выполняет роль единого актива, ресурса единой стратегии продвижения организации среди целевых аудиторий в образовательном и информационном пространствах.

Управление имиджем образовательной организации, по мнению А.С. Гучановой, является «сложным процессом планирования, разработки и эффективного осуществления процесса конструирования или изменения образа объекта» [5, с. 521]. Сама по себе такая деятельность, то есть деятельность по управлению имиджем образовательной организации и по созданию, поддержанию её имиджа, состоит, как указывает А.С. Гучанова, в определении последовательности и целесообразности различных мероприятий, обеспечивающих в конечном итоге достижение целей [5, с. 521].

Между тем, имиджем необходимо управлять, поскольку от него зависит позиции российского образования в мировых рейтингах, а также рост кадрового потенциала в различных секторах экономики в целом. Во всем мире закономерно признаются достоинства нашего образования, но управление имиджем позволяет грамотно подавать и акцентировать в процессе коммуникаций с целевыми аудиториями внимание на деятельность образовательных организаций.

Относительно управления имиджем образовательной организации целесообразно будет выделить компоненты данного процесса.

Т.Н. Щербакова приводит семикомпонентную модель корпоративного имиджа по Е.И. Богданову и В.Г. Зазыкину, где выделены следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, технологический компоненты [10, с. 431]. Указанные компоненты мы раскроем применительно к управлению имиджем образовательной организации, поскольку любой управленческий процесс, – а управление имиджем именно такой процесс, – в общем и целом, выстроен по таким компонентам.

Процесс управления имиджем образовательной организации выстраивается по следующим компонентам:

1) мотивационно-целевой: изучение потребностей всех субъектов образования в формировании и развитии имиджа образовательной

организации, как внутри, так и за её пределами; психологическая готовность к участию в процессе управления; изучение имеющегося опыта; определение целей и задач, а также ее результатов;

2) содержательный: раскрытие сущности понятия «управление имиджем образовательной организации», его структурные элементы, их характеристика, критерии сформированного, согласованного и интегрированного имиджа образовательной организации;

3) технологический: определение последовательности этапов формирования и развития имиджа через постоянные и переменные имиджа образовательной организации; оценка технологической готовности коллектива образовательной организации; выработка рекомендаций по оптимизации процессов управления имиджем образовательной организации.

Важным моментом управления имиджем образовательной организации является, как считает А.С. Гучанова, формирующая имидж информация, представляющая собой «совокупность информационных сообщений вербального и невербального характера, несущих в себе сведения, мнения, суждения об объекте, на основе которых в сознании человека строится система образов» [5, с. 521]. В контексте управления такая информация через транслируемое в процессе коммуникации образовательной организации и личные представления, опыта воспринимающего об образе объекта – образе образовательной организации, имиджем которой управляют, формирует мнение конкретного представителя целевой аудитории об образовательной организации. И этим мнением мы должны и можем управлять, с учетом природных, социальных и научных законов на основе выбора и принятия соответствующих управленческих решений.

Таким образом, с учетом рассмотренных авторских позиций и изученного материала по существу вопроса управления имиджем образовательной организации можно сказать, что это комплексный, системный процесс, являющийся важным аспектом профессиональной деятельности руководителя образовательной организации и её коллектива, в котором определяется образ образовательного учреждения в краткосрочной и долгосрочной перспективе, что влияет на восприятие образовательной организации со стороны целевых аудиторий: родителей, абитуриентов и обучающихся, институтов гражданского общества, средств массовой информации. Грамотное управление имиджем образовательной организации с учетом социально-экономических условий во многом позволяет привлекать дополнительные инвестиции и быть конкурентоспособными в реализации образовательных программ. Управление имиджем требует от руководителя образовательной организации не только знаний в области педагогической науки, но также наличия сформированных компетенций в области таких наук и отраслей

знаний как психология, менеджмент, маркетинг, поскольку имидж, по определению Кеннета Боулдинга, отражает привлекательность и перспективы дальнейшего взаимодействия потребителей, осваивающих образовательные программы с образовательной организацией [1]. Самое главное в управлении имиджем образовательной организации – это правильно расставить акценты на специфику данной образовательной организации и этапы её развития, и в тоже время разрабатывать идеи и осуществлять конкретные шаги повышения рейтинговых позиций для работы в конкурентной образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Boulding K.E. The image: knowledge in life and society. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1956 // The Web Site of Eugene Garfield, Ph D, Information Scientist, founder of The Institute for Scientific Information, Editcontent: Интернет-портал. URL: <https://garfield.library.upenn.edu/classics1988/A1988Q864300001.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).
2. Абрамовских Т.А. Формирование и развитие имиджа образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 4–8.
3. Бабанова И.А. Формирование имиджа образовательного учреждения – требование современности // Научные исследования в образовании. 2012. № 12. С. 13–15.
4. Белова С.В. Имидж образовательного учреждения // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»: Интернет-портал. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037784> (дата обращения: 10.02.2023).
5. Гучанова А.С. Управление созданием имиджа образовательного учреждения // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 520–523.
6. Маслихина Н.К. Особенности управления формированием имиджа в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2018. № 39 (225). С. 168–171.
7. Николаева В.И. Изучение имиджа образовательных учреждений // Энциклопедия маркетинга: Интернет-портал. URL: http://www.marketing.spb.ru/mr/education/ei_image.htm (дата обращения: 08.02.2023).
8. Ситникова О.С. Понятие «имидж» как ключевая категория в триаде «образ-имидж-бренд» // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы международной научно-практической конференции. Киров: Кировский филиал МФЮА, 2016. Вып. 15 (1). С. 231–236.
9. Скуртова Л.И., Федорова Е.В. Основные подходы к интерпретации понятия «имидж». Типология имиджа // International journal of professional science. 2020. № 7. С. 29–37.
10. Щербакова Т.Н. К вопросу о формировании имиджа образовательного учреждения // Молодой ученый. 2012. № 3 (38). С. 430–434.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРОФИЛЬНЫМ КОЛЛЕДЖЕМ

Е.Н. Крылова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО Лельчицкий И.Д.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире важными приоритетами государственной политики являются привлечение обучающихся в профессиональную деятельность, повышение престижа профессий, обеспеченность квалифицированными кадрами.

В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом Российской Федерации от 03 апреля 2012 года № Пр-827) выдвинуты положение о том, что «современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России» [6].

Выявление и поддержка юных дарований и их профессиональное ориентирование являются одним из приоритетных направлений деятельности МБУ ДО «Художественная школа им. В. А. Серова», что соответствует статье 75 «Дополнительное образование детей и взрослых» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» где указано, что «дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [12].

В Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» Художественной школы имени В.А. Серова города Твери одним из направлений является подготовка одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства. Таким образом, Дополнительная предпрофессиональная программа в области изобразительного искусства «Живопись» направлена на профориентационную работу с обучающимися [5].

Профессиональная ориентация изучается учеными из разных областей наук, например, швейцарский специалист Эдуард Клапаред определяет профессиональную ориентацию как помощь человеку при данных способностях выбрать наиболее подходящую профессию. Он считал основой профориентации поставить человека на подходящее для него место [1].

Американский исследователь Эли Гинзберг дает такое определение профориентации – «процесс структурного вмешательства, имеющий целью помочь индивидам использовать имеющиеся возможности в области образования, профессиональной подготовки и выбора рода занятий». Он считал, что выбор профессии происходит не мгновенно, а в течении длительного периода. Процесс выбора профессии включает в себя промежуточные решения, которые и приводят в итоге к окончательному

выбору [2].

В педагогике профессиональная ориентация представляет собой «предоставление информации и консультационной помощи обучающемуся в реализации его прав в области образовательных и профессиональных возможностей, свободном и осознанном выборе профессии и места учебы в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями» [3].

В социологическом энциклопедическом словаре говорится, что профессиональная ориентация – это комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, которые направлены на оптимизацию процессов подготовки и переподготовки индивидов к трудовой деятельности в соответствии с их желаниями, склонностями и способностями, а также с учетом потребности общества [8, с. 225].

Академик С.Я. Батышев определяет профессиональную ориентацию как целенаправленную деятельность, связанную с формированием у подрастающего поколения профессиональных интересов и склонностей в соответствии с личными способностями, потребностью общества и пригодностью к той или иной профессии [11].

Проанализировав научную литературу по теме профессиональной ориентации, можно сделать вывод, что эта проблема имеет длительную историю и рассматривается многими науками, такими как педагогика, психология, социология и другими.

Н.С. Пряжников отмечает, что благодаря правильному выбору профессии человек быстро овладевает профессией, растет производительность и качество труда, а при неправильном выборе способности остаются нереализованными и это ведет к трудовой неудовлетворенности, к трудностям в овладении профессией, отказ от профессионального совершенствования, производственным травмам. Поэтому очень важно настроить ребенка на правильный выбор профессии [9, с. 6].

Одним из направлений работы в области профориентации в художественной школе является взаимодействие с социальными партнерами, такими как профильные средние учебные заведения и высшие учебные заведения, колледжи, музеи, выставочные залы, библиотеки. Очень важны профессиональные встречи с преподавателями, студентами, выпускниками учебных заведений, в которых обучающие в будущем смогут освоить художественные профессии. Большую роль в выборе профессии, связанной с изобразительным искусством, играют встречи с профессиональными художниками, знакомство с их творческими работами, которые выполнены в разных направлениях и техниках. Все это можно рассматривать как сетевое взаимодействие.

В широком управленческом смысле «сетевое взаимодействие – это деятельностное пространство, создаваемое и поддерживаемое центрами

активности и каналами связи. Сетевое взаимодействие предполагает ряд договоренностей, совместные действия, использование ресурсов и компетенций участников для совместного достижения целей каждого» [10].

М.Ю. Швецов представляет сетевое взаимодействие как систему связей, которая дает возможность разрабатывать, внедрять и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это деятельность по совместному использованию возможностей [10].

А.М. Лобок пишет, что «сетевое взаимодействие, происходящее между образовательными организациями, которые осуществляют совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, при котором между организациями происходит не информационный, а деятельностный контакт, – это такой контакт, при котором каждый участник представляет своей ресурс и из взаимодействия ресурсов рождается новое совместное качество, которого не существовало ранее» [7].

Примером организации сетевого взаимодействия в целях обеспечения профессиональной ориентации является проект МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова».

Такой проект заключен с ГБПОУ «Тверской полиграфический колледж», так как это единственное учебное заведение в Твери, которое готовит художников народных художественных промыслов, а именно художников росписи по тканям, по дереву, резчиков по дереву, художников-ювелиров. Эти профессии сейчас востребованы, их преимущества заключаются в том, что обучающиеся могут создавать не просто художественные вещи, а еще и полезные, которые можно применять в быту. Именно художники-прикладники своими произведениями могут предотвратить угрозу утраты национальной самобытности, помогут сохранить уважение к своей истории, традициям и культуре.

Одним из важных направлений работы образовательного учреждения по профессиональной ориентации, является профессиональное просвещение. Это комплекс мероприятий по разработке и распространению информации о характере и содержанию профессиональной деятельности, об основных специальностях в рамках данных профессий, способах получения необходимого образования, возможностях и перспективах профессионального развития. Проект художественной школы включает такие формы профориентационной работы, как выставка, творческая встреча, мастер-класс и экскурсия. Они дают возможность в сравнительно короткие сроки ознакомить обучающихся с профессиями.

Для каждого мероприятия проекта был составлен план его проведения. Сначала состоялось открытие выставки «Магия батика», где были представлены работы по батикку заслуженного художника Российской Федерации, преподавателя полиграфического колледжа Армена Гургеновича Бабаева и его учеников, студентов и выпускников отделения

«Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» ГБПОУ «Тверской полиграфический колледж» по специальности «Художественная роспись по ткани». Выставка как форма профориентации позволяет расширить представление о профессиях в художественной области, создать условия для формирования интереса обучающихся к новой для них профессии.

Следующим мероприятием в рамках проекта была творческая встреча с художником. Он сделал небольшой экскурс в историю зарождения батика, раскрыл технологию создания батика и рассказал, где в нашем городе можно освоить данную специальность – в ГБПОУ «Тверской полиграфический колледж» [4].

Армен Гургенович – единственный художник в Твери, который занимается батиком на протяжении многих лет, развивает это направление, и преподает роспись по ткани. Обучающиеся художественной школы привыкли, что есть такие профессии как живописец, график, а благодаря знакомству с художником ученики смогли открыть для себя привлекательные стороны профессии художника росписи по тканям, а значит, и новые возможности для своего развития и самоопределения.

Следующим мероприятием в рамках проекта был мастер-класс росписи по тканям, где обучающиеся узнали о технике «Холодный батик» через выполнение росписи. Мастер-класс является эффективной формой профориентации, так как в небольшой группе позволяет обучающимся наблюдать процесс работы мастера и знакомиться с особенностями того или иного вида профессиональной деятельности. У обучающихся есть возможность окунуться в атмосферу деятельности в рамках мастер-класса. Они имеют возможность применить на себя роль художника по тканям. Мастер-класс дает возможность на практике проверить уровень знаний и умений, получить шанс пообщаться со специалистом и задать ему вопросы о деле, которым они хотят заниматься в будущем.

В рамках мастер-класса была проведена экскурсия по мастерским Тверского полиграфического колледжа. Профориентационная экскурсия – одна из самых эффективных форм ознакомления учащихся с основами профессий. На таких экскурсиях раскрывается содержание профессиональной деятельности.

Для реализации проекта были проведены организационные мероприятия, такие как формулирование целей и задач; анализ факторов, влияющих на проект; разработка концепции проекта; построение перечня работ по проекту; установление инструментов мониторинга работ; установление требуемых ресурсов для реализации проекта; анализ рисков проекта. Были созданы приказы о сопровождении обучающихся на творческую встречу, мастер-класс и экскурсию. Старшие школьники вместе с сопровождающими в назначенное время выезжали на мероприятия.

В проекте приняли участие 96 обучающихся художественной школы.

До реализации проекта был проведен опрос обучающихся, который был направлен на выявление представлений о профессиях, которым обучают в полиграфическом колледже.

Были обозначены уровни и критерии: высокий уровень – обучающиеся имеют четкое представление о профессиях; средний уровень – обучающиеся имеют общие представления о профессиях; низкий уровень – у обучающихся имеются фрагментарные представления о профессиях.

Первичный опрос дал такие результаты: у 21% обучающихся был выявлен высокий уровень; у 45% – средний уровень и у 34% обучающихся – низкий уровень.

После реализации проекта был проведен повторный опрос тех же обучающихся. В результате у 36% обучающихся выявлен высокий уровень, у 51% – средний уровень, а у 13% – остался низкий уровень.

Также до участия обучающихся в проекте был проведен опрос, направленный на выяснение профильного образовательного учреждения, которое выбрано обучающимися для дальнейшего обучения. По итогу опроса выяснилось, что 56 % хотят поступить в высшие учебные заведения Санкт-Петербурга или Москвы, 23% хотят поступать в Тверской художественный колледж имени А.Г. Венецианова, 3% хотят поступить в полиграфический колледж, 20% еще не определились с поступлением. Низкий процент выбора полиграфического колледжа обучающиеся объясняли недостаточной информацией о предлагаемых колледжем профессиях.

После проекта результаты повторного опроса были такими: 50% хотят поступить в учебное заведение в другом городе, 12% – в художественный колледж, 24% – в полиграфический колледж, тех, кто еще не определился с поступлением, стало меньше – 14%.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что проектная деятельность, направленная на профориентацию обучающихся, оказалась эффективной, так как у них появилось понимание о профессиях, их значимости.

Все мероприятия проекта проходили в рамках профориентационной работы, теперь ученики художественной школы знают, кто такой художник росписи по тканям, где можно научиться этой профессии и как применять полученные знания и навыки на практике в своем городе. Благодаря комплексу таких мероприятий, как выставка, творческая встреча, экскурсия и мастер-класс, у обучающихся формируется представление о профессиях, понимание того, хотят ли они развиваться в этой области, как развиваться, какие есть перспективы и возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М. ПЕР СЭ, 2001 511 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс. 2002. 544 с.

3. Глоссарий: основные понятия педагогики высшей школы [Электронный ресурс] URL: <https://www.twirpx.com/file/287368/> (дата обращения: 28.02.2023).
4. Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Тверской полиграфический колледж» // [сайт]. URL: свободный. <https://tplcol44.ru/> (дата обращения: 08.02.2023).
5. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись» // <https://hudschool.com> [сайт]. URL: свободный. – <https://hudschool.com/obrazovaniie> (дата обращения: 08.02.2023).
6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 3 апреля 2012 г. № Пр-827) [Электронный ресурс]. Доступ из системы ГАРАНТ // ЭПС «Система ГАРАНТ»: ГАРАНТ-Максимум. Вся Россия / НПП «Гарант-Сервис-Университет». URL: <https://base.garant.ru/70189372/> (дата обращения: 08.02.2023).
7. Лобок А.М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7. [Электронный ресурс] URL: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_nazvanie/ (дата обращения: 26.02.2023).
8. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. М.: Издательская группа ИНФРА М – НОРМА, 1998. 488 с.
9. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 496 с.
10. Симонова А.А., Дворникова М.Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций // [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-setevogo-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy/viewer> (дата обращения: 25.02.2023).
11. Тарлавский В.И., Цуканов Е.А. Становление и развитие профессиональной ориентации: обзор отечественного опыта // Перспективы науки и образования. 2014. № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-professionalnoy-orientatsii-obzor-otechestvennogo-opyta> (дата обращения: 26.02.2023).
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Доступ из системы ГАРАНТ // ЭПС «Система ГАРАНТ»: ГАРАНТ-Максимум. Вся Россия / НПП «Гарант-Сервис-Университет» URL: <https://base.garant.ru/70291362/7381fc65826091bca567a1005ba6bc41/> (дата обращения: 08.02.2023).

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

А.С. Валоваго, магистрант Iа курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Менеджмент в образовании»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность изучаемой темы обусловлена тем, что в современном обществе, личность, способная нестандартно мыслить, творчески и креативно подходить к решению любых ситуаций, становится востребованной как никогда.

Именно личность, обладающая способностью к нестандартному мышлению, легче адаптируется к современным реалиям, более социально компетентна и обладает высокой приспособляемостью. Возникает вполне закономерный вопрос: Каким образом организация работы в художественной школе с художественно одаренными детьми влияет на организованность, адаптивность и креативность личности в обществе? Именно на данный вопрос нам и предстоит ответить в рамках данной статьи.

Прежде чем заявить о таких качествах художественной личности, проанализируем вкратце имеющиеся на данную тему современные исследования. Так, автор А.А. Мелик-Пашаев в своем исследовании заявляет: «проявления художественной одаренности, в которой преобладает мотивационная составляющая, обозначено в следующем порядке: устойчивая свободно проявляемая склонность к занятиям искусством; самостоятельная постановка специфической для любого искусства задачи на создание выразительного образа; направленность на преобразование впечатлений жизни, отбор, акцентирование, позволяющие наиболее в выразительной форме воплотить замысел» [6]. На наш взгляд, данные качества способствуют высокой организации личности в современном обществе, высокой степени адаптируемости и приспособленности, умении найти выход в любой ситуации. Данный факт вполне может быть выдвинут в качестве научной гипотезы и представляет, на наш взгляд, неподдельный интерес для дальнейшего исследования. Также автор заявляет: «художник реализуется силой художественного воображения, способностью создавать чувственные образы (колористические, фантазийные), которые в видимой форме передают «сверхчувственное, невидимое и неслышимое ценностное содержание произведения, мысли чувства автора, их оценку бытия. Это чудесная способность воображать какое-то содержание, которое до этого не имело образа, жило только в душе художника, и делать его доступным другим людям» [6].

По мнению Б.М. Теплова [8] и др., существует прямая связь между уровнем развития художественно-творческих способностей личности и успешностью выполнения ею любой познавательной и профессиональной деятельности. Личностные проявления художественно-творческих способностей распространяются не только на сферу искусства, но и на другие области деятельности человека. «Как правило, творческая продуктивность в одной, основной для личности, области сопровождается продуктивностью в других областях», – отмечает В.Н. Дружинин [4, с. 121].

«Художественные способности, обеспечивающие высокое качество восприятия и исполнения в области искусства, являются одним из видов специальных способностей. В свою очередь, сама группа художественных способностей достаточно велика, и в ней также можно выделить общие художественные способности и способности в определенном виде художественной деятельности (музыка, литература, изобразительное

искусство и др.)» [1, с. 54].

Изучив имеющуюся психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы взяли за основу определение исследуемого феномена, предложенное И.Ю. Волосатовой: «художественно-творческими способностями являются способности, имеющие универсальный (общий) характер, обеспечивающие успешность занятий различными видами художественного творчества, формирующие эмоционально-ценностное отношение человека к окружающей действительности и способствующие его самореализации» [3].

Художественное творчество невозможно без развитых творческих способностей личности.

Под творческими способностями подразумеваются такие, которые «определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений» [3].

Важнейшим фактором и условием развития детской одаренности, превращения потенциально одаренного ребенка в состоявшего творческого человека является личностно-развивающее обучение в художественной школе, построенное на основе применения психологических закономерностей и принципов развития, отвечающее особым познавательным потребностям и возможностям таких детей, их личностному своеобразию и целям развития [2, с. 165].

Основными составляющими многоступенчатого процесса художественного образования являются «детские художественные школы (школы искусств), средние и высшие профессиональные художественные учебные заведения. Детская художественная школа – начальный этап художественного образования, где закладываются основы профессиональной изобразительной грамотности, раскрывается творческий потенциал учащихся в сфере изобразительного искусства» [5, с. 238].

В процессе развития «современная художественная педагогика обогащается через применение различных методических разработок, образовательных программ, материалов научных исследований, учебно-методических пособий, рекомендаций по живописи и колористике, исторического опыта» [5, с. 239].

Но мы не должны забывать и о том, что именно художественное творчество выступает тем самым мощным инструментом развития ребенка как субъекта социально-культурной среды. При этом, «изучение особенностей личности ребенка в системе его социальных отношений становится наиважнейшим условием с целью реализации дополнительной образовательной программы художественной школы» [6].

Изучение особенностей личности ребенка в системе его социальных отношений, на наш взгляд, должно осуществляться по следующим параметрам: удовлетворенность отношениями в группе, положение личности в коллективе и его сплоченность, а также коммуникативные

навыки, которые измеряются при помощи наблюдения, проективных методик, анкетирования, тестирования, социометрических и референтометрических методов.

Безусловно, «художественно-творческие способности не являются статичными и неизменными. Каждый структурный их компонент находится в стадии становления, развития» [5].

Так, в художественной школе на ранних стадиях обучения ребенка на возрастном этапе 10–11 лет преподавателем ведется «Карта наблюдения индивидуального развития учащегося», в которой педагогом-психологом осуществляется мониторинг уровня усвоения учебных предметов и уровень развития познавательных способностей (внимания, памяти, мышления, воображения) по полугодиям.

Так, педагогом-психологом художественной школы В.А. Серова обнаружено, что у обучающихся, «которые продолжительный период занимаются в художественной школе, наблюдается высокий уровень развития познавательных способностей», согласно «Карте прохождения индивидуального маршрута» психологом также обнаружены следующие тенденции: по таким профессиональным качествам, как владение линией, пятном, владение чувством цвета, композиционным и пространственным мышлением, наблюдательности, продуктивности, воображением обнаружены высокие показатели; также эти учащиеся имеют не только высокую успеваемость по всем дисциплинам; но и имеют высокие результаты участия в детских конкурсах художественного творчества [7].

При организации работы с художественно одаренными детьми, кроме «Карты прохождения индивидуального образовательного маршрута», осуществляется также экспертное оценивание портфолио учащегося учителями и родителями учащихся. Данные психолого-педагогические исследования выступают ценным материалом, способствующим составлению учебного плана с целью развития потенциала каждого учащегося.

Следующей особенностью организации работы с художественно одаренными детьми является так называемый личностно-ориентированный подход, который, в свою очередь, позволяет использовать индивидуальное обучение и обучение в малых группах.

Именно малокомплектность групп позволяет в рамках художественной школы по индивидуальным результатам и личностным особенностям разрабатывать индивидуальные образовательные программы, в том числе, авторские.

Данные программы опираются не только на стандартные ключевые компоненты и дисциплины такие как: «Рисунок», «Живопись» и т.д., а также включают направления развития творческого потенциала личности учащегося.

Для повышения эффективности учебного процесса применяются

различные образовательные технологии: проектные, модульные, информационные, здоровьесберегающие, развивающее обучение и т.д., благодаря которым открывается возможность доступа к востребованным в современном обществе дисциплинам: «Декоративный рисунок», «Компьютерная графика», «Компьютерное моделирование», «3D дизайн технологии», работа с программным обеспечением, графическим интерфейсом и другими современными девайсами, связанными с художественным воплощением замысла художника с использованием современных технологий, что в очередной раз подчеркивает высокую приспособленность и адаптируемость выпускников к запросам общества и позволяет в будущем приобрести востребованную и творческую высокооплачиваемую профессию [7].

При организации работы с художественно одаренными детьми преподаватель не просто составляет программы обучения, но и создает условия для внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, играющими значительную роль в становлении духовно-развитой личности.

Значительную роль в становлении в развитии творческого потенциала учащихся художественной школы играет участие в различных конкурсах детского художественного творчества: «победы на международных и всероссийских конкурсах оказывают существенное влияние на повышение мотивации учащихся. Преподавателями в течение года проводятся индивидуальные встречи с родителями, для того, чтобы продемонстрировать результаты деятельности и успехи каждого ребенка, держать родителей в курсе полученных и будущих результатов обучения. Использование комплексного подхода в обучении детей способствует более высокому уровню знаний, умений и навыков, развивает ценностные установки личности, формирует мировоззрение, развивает творческие способности. Все дети, обучающиеся в художественной школе, успешно поступают в учебные заведения по профилю и в дальнейшем показывают высокие результаты в обучении, вносят свой вклад в развитие общества» [7].

Итак, на протяжении всего периода обучения в художественной школе осуществляется комплексный подход в обучении детей, решаются психологические, учебные, воспитательные и развивающие задачи, что положительным образом сказывается на повышении качества образования в целом. Полученные результаты педагогического анализа опыта организации работы в художественной школе с художественно одаренными детьми позволяют сделать вывод, что педагогически целесообразное формирование художественно-творческих способностей учащихся школ искусств может быть обеспечено реализацией индивидуально-творческого подхода. Сущность его заключается в отношении к школьнику как к творческой индивидуальности и обеспечении креативной направленности

обучения (организации рефлексивно-творческого освоения знаний, их продуктивного применения и творческого использования).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анварова О.В., Рязанцева И.М. К вопросу о сущности художественно-творческих способностей и их развитии в образовательном процессе школы искусств // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. - 2016. - № 1(89) – 2016. – С.54-60
2. Астраханцева С.В., Кочнева Т.И. Комплексный подход в обучении одаренных детей в художественной школе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. №1(45). С. 160–165.
3. Волосатова И.Ю. Формирование художественно-творческих способностей младших школьников в процессе обучения в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2008. 270 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: ПИТЕР, 2007. 530 с.
5. Журикова Т.Л. Обучение живописи учащихся в художественной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. С. 238–242.
6. Мелик-Пашаев А. А. Некоторые проблемы детской художественной одаренности // Управление современной школой. Завуч. М., 2009. №8 (8). С. 63–69.
7. Образовательная программа художественной школы им. В.А. Серова // [Электронный ресурс]. URL: <https://hudschool.com/obrazovaniie> (дата обращения: 01.04.2023)
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Избранные работы. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.

«ИНКЛЮЗИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

А.В. Большакова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.02.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Готовность ребенка к школе выступает первостепенным фактором успешного его перехода от частичного обучающего процесса к систематическому организованному школьному обучению. Данный этап очень важен в жизни каждого ребенка. От его успехов, будут зависеть его отношение к школе, к процессу обучения, успеваемость [7]. Данной проблемой занимались многие отечественные (Л.И. Божович, Л.А Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) и зарубежные ученые (Дж. Брунер, Р. Заззо, Я. Йерасек, А. Керн, Д. Озубел, С. Штребел). Этот вопрос является одним из центральных в возрастной и педагогической психологии.

Существует необходимость переориентации образования с передачи информации субъекту познания на обучение его средствам и способам ее переработки, так как индивидуальные познавательные возможности разных учеников игнорируются. Поэтому изучение феномена когнитивных стилей и связь с внешними и внутренними факторами аспектами продуктивной деятельности старших дошкольников является одним из перспективных направлений, как психологии, так и педагогики.

Первоначально рассмотрим понятие «психологическая готовность к школьному обучению».

Проблема готовности к школьному обучению по-разному трактуется в отечественной психологии и педагогике. Отражение данного вопроса можно найти в работах А.Н. Леонтьева, который ввел данное понятие, выделив главный компонент- способность контролировать поведение [6]. Л.И. Божович рассматривала готовность к школьному обучению с точки зрения личности ребенка, его отношение к школе, учителю, учению как процессу деятельности [1].

А.А. Люблинская считает, что готовность «есть сформированность у детей 7 лет сложной и многообразной системы нервных связей, всех ассоциаций [4]. Согласно мнению В.С. Мухиной, готовность к школе – это тот комплекс качеств ребенка, который образует умение учиться [8].

Можно сказать, что отечественные педагоги и психологи едины во мнении, что готовность к школе – это общее развитие личности, позволяющее ребенку включиться в систематический процесс обучения и успешно освоить его содержание.

Говоря о готовности к школе, следует рассмотреть ее составляющие: физическое и психическое развитие ребенка.

Физическое развитие рассматривается с двух сторон: возрастного и общего состояния здоровья.

Физическое развитие включает физиологическое созревание организма, его устойчивость к нагрузкам, новому режиму и предполагает правильное формирование двигательной активности, оптимальный уровень функционирования высшей нервной деятельности [5].

Психическое развитие – это базовые особенности психической деятельности. Педагоги и психологи считают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития [1, 3].

На протяжении многих лет указанные виды готовности рассматривались отдельно. Сегодня на первый план выдвигается проблема целостного подхода, требующая рассмотрения всех компонентов готовности ребенка к школе: мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной и личностно-социальной готовности.

Мотивационная готовность подразумевает познавательный интерес,

желание узнавать что-то новое.

Эмоционально-волевая готовность определяется как сформированная на высоком уровне произвольная регуляция поведения и эмоциональных состояний, адекватная самооценка и положительный образ себя, умение сосредоточиться, управление эмоциями.

Интеллектуальная готовность – это умение анализировать, делать выводы; выражать свои мысли на доступные темы.

Личностно-социальная готовность заключается в формировании у старшего дошкольника готовности к новым формам общения, к принятию новой социальной позиции – положения школьника.

Данные компоненты влияют на общую картину готовности ребенка к школьному обучению [2].

Несмотря на многообразие трактовки понятия психологической готовности к школе, многие авторы сходятся во мнении, что одним из существенных ее показателей является уровень интеллектуального развития. Из этого следует, что успешное освоение школьной программы невозможно без соответствующего уровня когнитивного развития ребенка.

Способ восприятия, переработки, анализа, систематизации и структурирования информации называется когнитивным стилем. Это тот механизм, с помощью которого возможны умственная деятельность человека в целом, работа с новыми данными и обучение, в частности. Когнитивные (познавательные) стили тесно связаны с интеллектом. Отображение данной мысли можно найти в теории стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности. Основами теории являются следующие психологические направления. Это гештальт-психологическая традиция (теория психологической дифференциации Г. Уиткина); психоаналитическая традиция (теория когнитивных контролей Дж. Клейна, Ф. Хольцмана); теория когнитивного темпа Дж. Кагана; когнитивные теории личности (теория индивидуальных понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Х. Шродера и теория личностных конструктов Дж. Келли) [7].

В рамках данных направлений были изучены некоторые особенности восприятия и переработки информации.

Г. Уиткин указывал на существование индивидуальных различий в уровне психологической дифференциации, проявляющейся в степени артикулированности восприятия окружающего мира и самого себя. В 1954 г. автор вводит понятие «полезависимость /поленезависимость».

Сотрудниками Менингерской клиники Ф. Хольцманом, Г. Клейном развили понятие когнитивного контроля, под которым они понимали индивидуально-своеобразные способы восприятия, категоризации и интерпретации происходящего.

Также изучением этого вопроса занималась М.А. Холодная, которая выделила и описала 8 когнитивных стилей [7].

Полезависимость /поленезависимость: полезависимые люди при

восприятию информации больше внимания уделяют фону (полю) и меньше – деталям. Люди с полнезависимостью напротив обращают пристальное внимание на детали и ориентируются на какие-то внутренние (личностные) факторы при восприятии информации.

Узкий/ широкий диапазон эквивалентности: преобладание узкого диапазона (аналитичность) говорит о том, что человек склонен искать различия в воспринимаемых объектах. Такие дети легко справляются с заданиями, требующими обращать внимание на большое количество различных аспектов. Широкий диапазон (синтетичность) ориентирует человека на поиск общего между объектами. Дети с преобладанием данного типа когнитивного стиля могут воспринимать и запоминать большой объем информации сразу.

Ригидный /гибкий познавательный контроль: дошкольники с ригидным контролем труднее переключаются с одного способа переработки информации на другой, например, с восприятия слов на восприятие изображений. Люди, обладающие гибким познавательным контролем, легко переходят с одного типа восприятия и переработки на другой. Таким дошкольникам можно одновременно давать информацию, представленную в различных формах.

Толерантность к нереалистическому опыту: люди, обладающие низкой толерантностью, в двусмысленных или неопределенных ситуациях с трудом могут принять информацию или опыт, противоречащий имеющимся у них знаниям. В обучении таким детям важно развивать креативность. Высокая толерантность будет способствовать тому, что самые неоднозначные ситуации будут с успехом решаться благодаря готовности посмотреть на них с другой стороны. Дети с таким когнитивным стилем креативны и легко находят новые решения, но с трудом могут следовать одному заданному алгоритму при решении задач.

Фокусирующий /сканирующий контроль: люди со сканирующим контролем распределяют свое внимание равномерно по всем предъявляемым объектам. Такие воспитанники могут воспринимать большое количество информации сразу, но им трудно сосредоточиться на чем-то одном при наличии нескольких объектов. Фокусирующий контроль, напротив, способствует тому, что человек может сосредоточиться на одном объекте и детально его изучить, но восприятие нескольких объектов одновременно будет вызывать трудности. Дошкольникам с данным типом контроля лучше предъявлять материал постепенно, малыми количествами.

Сглаживание /заострение: сглаживание проявляется в том, что запоминаемая человеком информация, лишена большого количества деталей, она как бы упрощается. Люди, склонные к заострению, способны запомнить информацию очень четко и во всех подробностях. Таким детям довольно легко дается сохранение в памяти большого количества объектов в деталях.

Импульсивность/рефлексивность: импульсивный человек принимает решения быстро, а в ситуации альтернативного выбора способен определиться моментально. Воспитанникам с данной характеристикой легко дается решение ситуаций, в которых необходимо дать быстрый ответ, но при этом они нередко делают ошибки. Склонные к рефлексивности сначала про себя выдвигают различные гипотезы и проверяют их и только потом дают ответ. Дошкольники с данным когнитивным стилем нужно давать больше времени на принятие решения, не требовать моментального ответа.

Когнитивная простота / сложность: полюс когнитивной простоты будет обуславливать такое понимание и интерпретацию получаемых данных, при которых учитывается малое количество различных критериев. Таким детям хорошо даются задачи с четко определенным количеством переменных и ясными условиями. Люди, спокойно реагирующие на когнитивную сложность, воспринимают объект или информацию во всей полноте и учитывают все возможные связи, вынося суждение. Будущие школьники с этим когнитивным стилем хорошо справляются с задачами, требующими глубинного анализа и выявления скрытых факторов.

В работах М.А. Холодной дается краткий обзор связей с интеллектом некоторых стилевых характеристик, на основании которого автор делает вывод о неправомерности противопоставления стилевых (процессуально-динамических) и различных уровневых (продуктивных) аспектов интеллектуальной деятельности.

Противопоставление когнитивных стилей продуктивным характеристикам интеллекта, имевшие место на начальном этапе развития данной проблемы, не находят подтверждения в современных исследованиях. Имеются многочисленные данные связи успешности деятельности, в том числе учебной, с различными стилевыми характеристиками субъекта.

Следует сказать, что когнитивные стили имеют место быть в структуре психологической готовности к школьному обучению, т.к. они отражают психические особенности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1995. С. 130–141.
2. Голикова В.И. Психологическая готовность к школе. 2019. С. URL: <https://www.b17.ru/article/156380/> (дата обращения: 13.02.2023).
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., СПб., 2004. 208 с.
4. Гуцу Е.Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению // Начальная школа. 2004. №2. С. 11–14.
5. Каминская Н.Н. Психофизиология детей 6–7 лет и создание адаптивной образовательной среды: метод. пособие для учителей нач. классов, педагогов-психологов образоват. учреждений, родителей. Вологда: ИЦ ВИРО, 2006. 108 с.

6. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144с.
7. Мессик С. (1989). Когнитивный стиль и личность: влияние сканирования и ориентации. Принстон, Нью-Джерси: Служба образовательного тестирования.
8. Мухина В.С. Психология дошкольника / под ред. Л.А. Венгера. Москва: Просвещение, 1975. 239 с.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ

А.В. Егорова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Составляя картину общей характеристики расстройств аутистического спектра (далее – РАС) детей необходимо, прежде всего, рассмотреть историю понятия «аутизм», классификации детей с РАС, их диагностические критерии и клинические признаки, включающие общие симптомы.

История понятия такого нарушения как «аутизм» находит впервые свое упоминание в XVIII веке. В то время еще не употребляли термин «аутизм», но в медицинских исследованиях появляются описания людей, которые, вероятно, страдали аутизмом. Они были невербальными, характеризовались замкнутостью и выделялись необычайно хорошей памятью.

Одним из первых к проблеме людей с аутизмом подошел французский исследователь Дж. М. Итар, который на примере 12-летнего мальчика Виктора, жившего в лесах Аверона («дикий мальчик из Аверона»), описал это состояние, назвав его «интеллектуальным мутизмом». Он считал, что один из основных признаков аутизма – отсутствие или задержка речевого развития при сохранном интеллекте [2, с. 9].

Дж. М. Итар пришел к выводу, что дети с данными нарушениями асоциальны, они не устанавливают и не поддерживают дружеских отношений со сверстниками, взаимодействуют с окружающими для удовлетворения своих потребностей, проявляют значительные нарушения в развитии речи и языка. Он предложил разделить описанных им детей от детей с умственной отсталостью.

В 1911 году швейцарский психиатр Ойген Блейлер публикует работу «Раннее слабоумие или группа шизофрении», в которой он ввел в психиатрию два термина, «шизофрения» и «аутизм» (от греческого «autos» – «сам»). О. Блейлер считал, что аутизм как аффективное расстройство является одним из основных признаков шизофрении. Он назвал аутизмом

погруженность в мир оторванных от реальности фантазий, вымыслов, грез, иллюзий, вплоть до бредового уровня.

Первое описание аутизма как синдрома было дано американским детским психиатром Лео Каннером в его статье «Аутистические нарушения аффективного контакта», опубликованной в 1943 году. Все наблюдаемые им дети (их было 11, наблюдались с 1938 по 1943 годы) проявляли общие черты, основными из которых были чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от каких-либо контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же действий и однообразии. Кроме того, им было подчеркнуто, что описанные признаки становятся более выраженными в период 2–2,5 лет. Л. Каннер пришел к заключению, что эти дети, «состояние которых разительно отличалось от состояний, описанных ранее» (Kanner, 1943), страдали синдромом, который он назвал, «ранний детский аутизм» [2, с. 15].

Автором были выделены основные общепризнанные критерии, опубликованные в статье «Ранний детский аутизм: 1943–1955», которые характеризуют и описывают состояние аутизма в его «классической» форме:

- 1) полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- 2) настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и повседневных действиях;
- 3) привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;
- 4) мутизм или речь, не предназначенная для коммуникации;
- 5) хороший познавательный потенциал, который проявляется в прекрасной памяти или выполнении проверочных тестов [2, с. 22].

Затем, в 1944 году австрийский педиатр Ганс Аспергер описал состояние аномального поведения группы подростков, при котором «аутистическое поведение сочеталось с хорошими способностями в отдельных областях знаний, искусства, которому были свойственны особое по-своему «творческое» отношение к языку, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми, нарушения в двигательной сфере и сфере влечений» [4, с. 24]. Ганс Аспергер назвал такое нарушение «аутистическая психопатия».

С.А. Морозов подчеркивает, что «в настоящее время в России и за рубежом признано, что именно такую патологию впервые все же описала Г.Е. Сухарева в 1926 г.» [4, с.24]. Работа Г.Е. Сухаревой в то время осталась незамеченной, поэтому считается, что впервые описавший аутистическое расстройство в России в 1947 г. является психиатр С.С. Мнухин. Он описал аутистическую симптоматику в связи с органическим поражением головного мозга у детей. Однако, многие исследователи, в том числе и Г.Е. Сухарева в 1955 году, отмечали, что при лечении аномалии развития в детском возрасте кроме медикаментозной терапии ребенок нуждается в коррекционно-педагогической работе. В связи с этим аутизм стал

рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующего не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции.

В 80-х годах XX века английский психиатр Лорна Уинг (L. Wing) по результатам своих исследований и учитывая характеристики Л. Каннера, выделила главные признаки аутизма, на которые многие авторы опираются при определении аутизма. Это так называемая «триада Уинг»: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; нарушения процессов символизации (воображения); ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [4, с. 20].

Рассматривать все три симптома нарушения необходимо только в тесной взаимосвязи друг с другом.

Важным, на наш взгляд, является необходимость раскрыть симптомы, входящие в «триаду» нарушений, а также основные нарушения в клинико-психологической структуре ребенка с РАС, которые влияют на его обучение и воспитание и которые необходимо обязательно учитывать при построении коррекционного процесса.

Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации, являются основным признаком при РАС. Большинство аутичных детей игнорируют присутствие взрослого при его активной коммуникативной инициативе, не умеют использовать зрительный контакт для коммуникации. Коммуникативные нарушения при детском аутизме специфическим образом отражаются в речи. Часто произнесенные впервые слова не типичны для ребенка, часто первые фразы как бы «выскакивают» в эмоциональном состоянии. Немалая часть аутичных детей вообще не пользуется речью, используя вокализацию, абрисы слов.

Нарушения процессов символизации (воображения) являются вторым диагностическим критерием расстройств аутистического спектра. Важным условием формирования навыка игры является способность к воображению. При высокофункциональном аутизме при соответствующем обучении дети способны обучиться различным игровым действиям, и это очень важная часть их обучающих программ, поскольку через игру ребенка с аутизмом можно научить правилам поведения и навыкам адекватного общения.

Последним диагностическим критерием расстройств аутистического спектра являются ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности. Существуют многочисленные классификации стереотипий, их можно разделить по причинам их проявления:

1. Возникающие вследствие нарушения процессов развития нервной системы. Примитивные движения, свойственные развитию на ранних этапах онтогенеза, как бы «застревают», остаются на продолжительное время, может и на всю жизнь.

2. «Стереотипии в рамках кататонического синдрома. Их основными отличиями является повышенный и пластичный мышечный тонус, характерная динамика развития, диссоциированный характер расстройств (кататоническое возбуждение и кататонический ступор)» [4, с. 91].

3. Стереотипии, выполняющие компенсаторную функцию, направлены на повышение психического тонуса через аутостимуляцию, связанные с особыми интересами пристрастиями ребенка.

4. Стереотипии, усиливающиеся в условиях дискомфорта (сенсорный и др.) и исчезающие при устранении причины дискомфорта.

Лорна Уинг также выяснила, что главные симптомы аутизма встречаются совместно не случайно, то есть аутизм – это, прежде всего, синдром. Поскольку этиология, патогенез, нозология данного расстройства до сих пор не выяснены, то данные признаки определяются только на основании поведенческих характеристик, а за похожим поведением могут скрываться разные причины, механизмы их развития.

Согласно классификации дизонтогенеза, детский аутизм является моделью искаженного психического развития, это прежде всего говорит нам о том, что отдельные психические функции развиваются замедленно, а другие – ускоренно (асинхрония развития). С.А. Морозов считает, что асинхрония развития – это ведущий механизм психического дизонтогенеза при РАС. Так же автор подчеркивает, что в данное нарушение вовлечен широкий спектр функций, тем самым обозначая его первазивность. «Под термином первазивный (от лат. «pervasio» – всепроникающий, всеохватывающий) понимают, что нарушения захватывают не только все психические функции, но и весь организм, включая нервную систему и, по-видимому, многие соматические системы» [4, с.22].

Таким образом, С.А. Морозов считает, что «детский аутизм – это искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики» [4, с. 21].

Термин «расстройства аутистического спектра» (РАС) был введен еще L. Wing, (1976) для того, чтобы отразить разнообразие и неоднозначность, а часто и парадоксальность типичных проявлений детского аутизма [5].

С.А. Морозов, присоединяясь к концепции В.В. Лебединского (1985; 2003), считает, что природой основного нарушения в структуре расстройств аутистического спектра является нарушение общего, в том числе психического тонуса, [4, с. 55].

Основными проявлениями недостаточности тонических процессов при аутизме считаются: быстрая пресыщаемость – механизм, ограничивающий взаимодействие с окружающим и любую деятельность; трудная переключаемость, ригидность тонических процессов.

Необходимо также выделить особенности регуляционно-волевых

процессов при расстройствах аутистического спектра. Это выражается «в отсутствии целенаправленных действий при полевом поведении до сконцентрированности на специализированных видах деятельности, требующих высокого уровня планирования, самоконтроля, и др.» [5, с. 87].

Особенности памяти у детей с РАС, если нет органического поражения центральной нервной системы, характеризуются хорошей зрительной памятью, однако часто без выделения главного, фиксируется все, отдельные события не выстраиваются в цепочки, это влечет отсутствие социального опыта.

При аутизме нарушение внимания отмечается очень часто, практически всегда, и многие авторы даже считают, что в значительной части случаев (до 20%) аутизм сочетается с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [4, с. 96].

Существуют две международные широко используемые классификационные системы заболеваний и нарушений, они весьма сходны. Обе классификации опираются на поведенческие характеристики и не учитывают происхождение – этиологию данного нарушения. Первая классификация – ДСМ-IV (Diagnostic and Statistical Manual – диагностическое и статистическое руководство Американской психиатрической ассоциации, 4-я редакция). Вторая классификация – Международная Классификация Болезней (МКБ) – разработана Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ), к которой в 1999 году присоединилась и Россия. В соответствии с международной медицинской классификацией МКБ10 расстройства аутистического спектра введены в рубрику F84 «Общие расстройства психологического развития».

Существует и психологическая классификация аутизма О.С. Никольской. Основным фактором ее классификации является понятие аутизма как, прежде всего, нарушения эмоционального развития. Автором было выделено 4 группы:

1. Полная отрешенность от происходящего.
2. Активное отвержение окружения.
3. Захваченность аутистическими интересами.
4. Трудности организации общения и взаимодействия [1, с. 53].

Л. Уинг классифицировала детей с аутизмом на пассивных, безразличных, активных [4, с. 87].

Существуют общие диагностические указания, характеризующие данные нарушения:

1. Это расстройства, включающие «триаду» проблем Л. Уинг.
2. Расстройства возникают в младенческом возрасте или в первые пять лет жизни (черты аутизма, как правило оформляются до 3 лет).
3. Часто сочетаются с расстройствами в когнитивной сфере, независимо от отсутствия умственной отсталости.
4. В некоторых случаях расстройства сочетаются и предположительно

обусловлены некоторыми патологическими состояниями, среди которых детские спазмы, врожденная краснуха, туберозный склероз, церебральный липидоз, хрупкая (ломкая) X-хромосома [3, с. 138].

5. Расстройство диагностируется на основании поведенческих признаков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблемой нарушений детей с расстройствами аутистического спектра занимались целый ряд исследователей такие как Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, Л. Kanner и др. Ими было выделено, что одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации детей, является нарушения в коммуникативной деятельности, выражающиеся в виде отставания или отсутствия экспрессивной речи, отсутствия целенаправленности и мотива к общению и ряда других специфических черт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
2. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999. 124 с.
3. Забозлаева И.В., Малинина Е.В., Мануйлов Г.В., Саблина Т.Н., Сединкин А.А. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // URL Cyberleninka.ru/article/n (Дата обращения: 27.12.2022).
4. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. М.: Добрый век, 2014. 448 с.
5. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М.: Добрый век, 2010. 102 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

А.Ю. Николаева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

«Человеческое общество... похоже на волнующееся море, в котором отдельные люди, подобно волнам, окруженные себе подобными, постоянно сталкиваются друг с другом, возникают, растут и исчезают, а море – общество – вечно бурлит, волнуется и не умолкает», – именно такими словами охарактеризовал систему социальных взаимодействий, широкий комплекс человеческих отношений [5] один из основоположников теорий социальной стратификации и социальной мобильности, Питирим Александрович Сорокин. Действительно, общество подобно морю. Такое

же огромное, беспощадное, всепоглощающее, вечно изменяющееся, но в своей красоте завораживающее наблюдателя. Каждый день, час, минуту человеку необходимо развиваться, чтобы это море не смогло его поглотить.

Старшее поколение в отличие от молодого, в силу своего приобретенного опыта, имеет некое представление о правилах и установках, принятых в обществе, о том, как существовать в системе общественных отношений. Чтобы преуспеть в этой жизни, общество требует от личности умений и навыков организации процесса взаимодействия с окружающим миром. Речь идет не о пассивном потреблении фактических данных, при получении и передачи информации, а об активном содействии в гармонизации отношений между всеми участниками взаимодействия.

Для успешной социализации подростку в современном мире необходимо развивать коммуникативные навыки, чтобы эффективно и продуктивно сотрудничать с людьми в общественном пространстве. Подросток должен уметь организовывать свою жизнедеятельность и брать ответственность за себя и свои поступки. Проблема состоит в том, что в силу тех или иных обстоятельств, молодое поколение не имеет определённых знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешной адаптации и интеграции в сферу социальных отношений, не обладает так называемой социальной компетентностью.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что исследовательский интерес к проблеме социальной компетентности на данный момент достаточно высок. Проблема социальной компетентности разрабатывается в рамках таких наук, как социология, психология, педагогика, юриспруденция и т.д. Однако вопросы о содержании, структуре и проявлениях данной компетентности, о влиянии данного феномена на качество жизнедеятельности подростков – все еще остаются открытыми.

Слово «компетентность» происходит от латинского «competens», буквально означающий: «подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий»; определяется, как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав [4].

Компетентность является комплексом средств для эффективного решения поставленных перед личностью задач.

Социальная компетентность личности – это интегративное свойство личности, позволяющее человеку адаптироваться, конструктивно и бесконфликтно взаимодействовать в современном обществе, продуктивно решать профессиональные задачи и проигрывать различные социальные роли [1].

Социальную компетентность, в контексте сложноорганизованной системы, можно рассматривать как способность, которой обладают индивид, социальная группа и общество в целом, действовать согласно социальным требованиям. Для того чтобы это сделать, субъект должен располагать определенной информацией, воспринимать её и адекватно

обрабатывать, действовать в соответствии с ней. На основании вышеизложенного можно выделить следующие составляющие данного феномена:

- информационная (знания) – вся освоенная субъектом информация как банк для отражения социальной действительности;

- рефлексивная (адекватность отражения) — способность к адекватному представлению себя и социальной среды на базе извлеченных из информационного банка знаний

- действенная (исполнительная) — активность субъекта по решению социальных проблем, способность субъектов действовать своевременно и адекватно [3].

Фактом является необходимость наличия у подростка умения ориентироваться в любой социальной ситуации, исходя из происходящих событий – принимать верные решения, тем самым достигая поставленных целей.

Подростковый возраст – это самый сложный и трудный период взросления, в течение которого происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости. Подросток уже не является ребёнком, но все еще не является взрослым.

В подростковом возрасте люди сталкиваются с огромным количеством проблем, которые на первый взгляд могут показаться нерешаемыми. Одной из них является проблема взаимодействия с окружающими подростка людьми.

В этом возрасте отмечается некоторая социально-психологическая обособленность от взрослых и тяга к общению со сверстниками. В контексте этого возникают определенные проблемы. Перед подростком возникают вопросы: как общаться со сверстниками, чтобы они его приняли и как общаться со взрослыми, чтобы они ощутили и восприняли всерьез его самостоятельность. Причинами, по которым могут возникнуть проблемы в взаимодействии подростков и окружающих его людей, являются: эмоциональная неустойчивость; зависимость от определенной группы и/или от общественного мнения; эгоистичность; робость; отсутствие навыков общения; негативный или недостаточный социальный опыт; низкий уровень образованности и т.д.

Развитие социальной компетентности является важным и необходимым этапом социализации подростка в обществе. Социально компетентный подросток – это тот, кто имеет базовые знания об устройстве общества, умеет применять эти знания на практике, осознает свои действия, признает свои ошибки, делает выводы и в будущем их не совершает. В силу своего возраста уровень социальной компетентности подростка никогда не будет сравним с уровнем взрослого человека, однако это не значит, что формирование рассматриваемой компетенции у подростков является бессмысленным.

К сожалению, в современном мире уровень физического и психологического здоровья детей значительно снился. Система школьного образования перестала соответствовать возрастным, эмоционально-волевым и интеллектуальным особенностям молодого поколения. Детям постепенно становится неинтересно в образовательных учреждениях, по их мнению, взрослые ничему не могут научить. Наблюдаются снижение интеллектуального уровня подростков, изменение культурно-нравственных ценностей. Интересы современной молодежи лежат в совершенно иной плоскости. Многие из них не знают, что происходит в современной реальности.

Логично, что социальный опыт приобретается подростком в момент взаимодействия с обществом, однако виртуальное общение приобретает всю большую массовость, вытесняя собой реальное. Общение, которое осуществляется в виртуальной реальности, имеет ряд достоинств: не нужно никуда идти или ехать, общаться можно с любым человеком, где бы он ни находился. Подросток, общаясь через экран монитора, становится более уверенным, наглым, иногда развязанным. Он с легкостью может найти себе друзей и врагов. К сожалению, используя такой способ общения с окружающим миром, многие молодые люди стали испытывать трудности при общении в реальных жизненных ситуациях. В таком случае о формировании социальной компетенции в принципе не может идти и речи, т.к. человек не приобретает реального опыта общения, опыта решения социальных ситуаций.

Процесс развития личности, помимо всего прочего, включает в себя освоение социальных ролей и навыков коммуникации. Со стороны общества к человеку, занимающему конкретную социальную позицию, предъявляются определенные требования. Современные подростки в большинстве своем не готовы к выполнению этих требований, к исполнению социальных ролей. Свободу и независимость личности они трактуют по-своему, в соответствии со своими идеалами и ценностями. Часто эти определения являются в корне неверными. Свобода и независимость в их понимании – это вседозволенность. Подростки не позволяют нарушать права и личные границы в отношении себя, но не видят, как сами совершают это по отношению к другим людям. Они забывают о том, что помимо их прав существуют и обязанности.

Современные подростки не понимают, для чего нужно образование, как оно им пригодится в дальнейшей жизни, поэтому начинают несерьезно относиться к занятиям, прогуливать уроки, не выполнять домашнее задание. Взрослые, к которым относятся родители и учителя, в глазах детей являются теми, кто заставляет их делать то, что им не нравится. Отсюда неуважительное поведение, грубые ответы и полная уверенность в том, что правы исключительно они сами. Все это приводит к ухудшению отношений с социальным окружением. Впоследствии детей исключают из

определенных социальных сред.

В социальной компетенции немаловажным является умение человека встать на место другого, чтобы понять и разделить его чувства. С помощью этой способности становится возможным понимание эмоциональной жизни других людей. Это необходимо для достижения эффективных взаимоотношений с окружающим миром. Наблюдения показывают, что подростки обладают средним уровнем эмпатии. Это свидетельствует о необходимости ее развития. Для того чтобы начать понимать окружающих людей, человеку для начала необходимо понять себя, свои чувства.

На основании всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что формирование социальной компетенции подростков – это одна из важнейших и приоритетных задач института образования. На наш взгляд, существует несколько путей решения данной проблемы.

Для формирования социальной компетентности в рамках образовательных учреждений мы предлагаем подготовить программу, которая будет включать в себя курс занятий, направленных на развитие у подростка поведенческих знаний и методов взаимодействия. В этом курсе могут быть разнообразные психологические тренинги, упражнения, кейсы с социальными ситуациями. Все то, что может вооружить ребенка необходимыми знаниями, умениями и навыками. Подросток будет знать, как действовать в той или иной ситуации, какие слова и фразы применить, в зависимости от социальной группы, в которой он находится, и от людей, с которыми взаимодействует. Подобранные тренинги помогут повысить самооценку подростка, придать ему уверенности в своих силах, снизить уровень тревожности и агрессивности. В ходе прохождения этих занятий ребенок должен быть постоянно включенным в групповую деятельность, с акцентом на взаимной поддержке всех участников процесса. Условием реализации программы будет являться добровольное участие.

Менее масштабным вариантом является создание курса социально-психологических тренингов. Исследователями отмечаются изменения участников подобных групп. В рамках тренинга:

1. Человек осознает свою проблему, как достаточно распространенную и получает от других участников поддержку и принятие;
2. Человек помогает другим участникам группы;
3. Человек получает возможность выразить свои эмоции;
4. Человек получает обратную связь;
5. Форма построения занятия позволяет познакомиться с опытом других людей, становится возможным увидеть другие пути решения собственных проблем [2].

Таким образом, этот путь решения проблемы может оказаться эффективным и полезным для подростка.

У каждого подростка рядом должен быть взрослый человек, который может быть его опорой, поддержкой, примером. Образец ответственного

поведения, на который ребенок может ориентироваться. В контексте этого мы предлагаем третий вариант формирования компетенции – наставничество. Эксперт молодого возраста, специально отобранный для передачи образа знаний, действий, мышления, – он ни в коем случае не должен становится другом, в полном понимании этого слова, для подростка. Наставник – это взрослый человек, который может помочь и выслушать ребенка. Он станет для него проводником в мир социального взаимодействия. Возраст будет играть в данном варианте ключевую роль. Ребенку гораздо легче прислушиваться к человеку, который, по его мнению, незначительно старше его самого.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что формирование социальной компетенции подростков – это одна из важнейших и приоритетных задач института образования. Не имея достаточной степени развития или проявления социальной компетенции, подросток не сможет эффективно и продуктивно сотрудничать с людьми в общественном пространстве, социализация и интеграция в общество будет затруднена. В современном мире существует множество проблем и препятствий для формирования социальной компетенции подростков. Как семья, так и школа не могут должным образом способствовать формированию у подростков социальных навыков. Возникает необходимость разработки дополнительных средств для их формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейлина Н.С. Сущность понятия «Социальная компетентность» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-sotsialnaya-kompetentnost> (дата обращения: 11.02.2023)
2. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2004. 256 с.
3. Келасьев В.Н., Первова И.Л. Социальная компетентность: уровни, структура, стратегии формирования: монография. СПб.: Астерион, 2019. 122 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1995. 928 с.
5. Социология: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А.С. Тургаева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 397 с.

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

А.А. Кокорева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор С.Н. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время возрастает интерес к психологии конфликта, проблема конфликтной компетентности учителя и вовсе стала чрезвычайно актуальной. Если ранее к конфликту наблюдалось всё более негативное

отношение в обществе, то сегодня всё чаще можно заметить, что конфликт признаётся естественным, а порой даже желательным явлением. Ведь как говорится: «Конфликт – двигатель прогресса». Высокий уровень конфликтности среды в современном обществе, наличие разнообразных объективных и субъективных причин возникновения конфликтов, вызванных различными факторами, доказывают необходимость формирования и развития конфликтной компетентности у любого человека в целом и у представителей образования в частности. Среди большого разнообразия важных профессиональных качеств преподавателя сегодня наиболее востребованными являются его готовность к сотрудничеству и решению конфликтных ситуаций, умение осуществлять компетентный, культурный диалог, находить решения возникающих противоречий. Стоит подчеркнуть, что от наличия конфликтной компетентности у учителя зависит с одной стороны, определение эмоционального климата в образовательных организациях, а с другой стороны – успешность последующего развития и обучения детей. Отметим также и важность развития конфликтной компетентности у учителя в инклюзивной образовательной практике, так как ему необходимо не только принять особенного ребёнка, что подразумевает разрешение внутриличностного конфликта у специалиста, но и быть готовым к решению возникающих внешних конфликтных ситуаций в инклюзивной практике. Что в свою очередь подразумевает наличие конфликтной компетентности, а, следовательно, отражается и на общей профессиональной компетентности педагога.

Для начала разберёмся с определением профессиональной компетентности. Существует множество трактовок данного понятия, так, например, педагогический словарь определяет профессиональную компетентность учителя как «владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогического общения, педагогической деятельности и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания» [6].

Р.А. Рогожникова под профессиональной компетентностью педагога понимает профессиональные знания, педагогические умения и психологические особенности личности [8].

Б.С. Гершунский трактует профессиональную компетентность как уровень профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию [4].

Таким образом, проанализировав различные определения понятия профессиональной компетентности можно сделать вывод, что конфликтная компетентность является её важной составляющей.

В научной литературе существуют различные подходы к определению конфликтной компетентности. Так, например, под

конфликтной компетентностью Л.А. Петровская понимает совокупность сформированных умений и навыков в области конструктивного общения, способствующих упреждению конфликтных ситуаций [7].

Б.И. Хасан трактует данное понятие как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей разрешению конфликта [10].

А.Я. Клементьева считает, что конфликтная компетентность педагога – это наличие его знаний, умений и навыков по управлению конфликтами в образовательной практике [5].

В.В. Базелюк определяет конфликтную компетентность учителя как интегративное свойство личности, характеризующее его конфликтологическую готовность к разрешению педагогических конфликтов, обеспечивающее эффективную реализацию сформированных соответствующих базовых конфликтологических компетенций в реальной педагогической деятельности [5]. Многие авторы заявляют, что конфликтная компетентность является одним из важнейших качеств личности профессионала [5].

С точки зрения Г.С. Бережной, конфликтная компетентность педагогов является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности [3]. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать её для успешного решения педагогических задач.

Также одной из главных задач педагога является недопущение перерастания конфликтной ситуации в деструктивное состояние.

В своей диссертации кандидат психологических наук М.В. Башкин определил, что конфликтная компетентность является интегративным качеством личности, характеризующимся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном общении и конструктивное решение личностью конфликтов [2].

Отметим, что в основе представления о сущности конфликтной компетентности лежит понимание феномена конфликта. Весомый вклад в развитие отечественной конфликтологии внесли А.Я. Анцупов [1], Ф.М. Бородкин, Н.В. Гришина, И.Е. Ворожейкин, В.В. Дружинин, В.И. Сперанский [5].

Конфликт в самом общем виде – это специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения [6]. Это «явление реальной действительности, способ

социального взаимодействия двух или нескольких субъектов образования, возникающих в обстоятельствах жизнедеятельности людей, обусловленные противоречиями и расхождением целей, ценностей, интересов и т. д., сопровождающиеся сильными эмоциональными переживаниями» [5].

Если мы признаем противоречивый характер процессов развития, то следует обсуждать конфликтную компетентность как базовую характеристику эффективной коммуникативной деятельности. По сей день эффекты боязни конфликтов, так называемые конфликтофобии, остаются очень устойчивыми, особенно в инклюзивной образовательной практике. Тогда как понимание конфликта как связующего, а не разобщающего звена – есть одно из оснований конфликтной компетентности [5].

Н.П. Тихонов в своей статье «К вопросу о конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования» предложил классификацию конфликтной компетентности педагога в инклюзивном образовании, в состав которой вошли следующие компоненты:

Нормативно-правовой – позволяет педагогу осознать права участников инклюзивного образования, зону ответственности каждого участника, для того чтобы руководствоваться этим при разрешении конфликтных ситуаций, не ущемляя законные права субъектов образования. Этот компонент включает в себя знание и умение использовать в педагогической практике инклюзии основные законодательные акты, нормативные документы, связанные с инклюзивной деятельностью.

Эмоционально-волевой компонент раскрывает способность педагога к разрешению собственного внутриличностного конфликта по принятию детей с ОВЗ, готовностью с ними работать, саморегуляция в конфликтных ситуациях, и способы их предотвращения. Также данный компонент включает в себя способность педагога регулировать свою тревожность по отношению к новому в инклюзии, что может вызвать конфликт между «хочу» и «могу» и т.д.

Рефлексивный компонент обеспечивает позицию самоанализа педагога до, во время и после конфликтной ситуации, что влияет на способность верно разрешить конфликт между участниками инклюзивного процесса. Когнитивный компонент отражает полноту, системность, осмысленность и обобщение знаний теории и практики конфликтологии в условиях инклюзивного образования. В рамках этого компонента подразумевается подача знаний по теории конфликта с уклоном на инклюзию, особенности детей с ОВЗ, их семьям.

Деятельностный компонент отражает способность педагога применять в инклюзивной практике знания по теории конфликта и инклюзии, умения быстро адаптироваться в профессиональной ситуации, эффективно разрешать конфликтные ситуации.

Ценностно-мотивационный компонент отражает потребность в самореализации, мотивацию на самосовершенствование в конфликтологии

инклюзивного образования, развитие в себе умений разрешать конфликты, ценностное отношение к профессии педагога инклюзивного образования, своим ученикам, детям с ОВЗ. С этих позиций педагог, решая конфликт, должен опираться не на требования со стороны при разрешении конфликта, а на свои моральные, ценностные, гуманистические, личностно-ориентированные убеждения, делать во благо и развитие детей с ОВЗ и здоровых детей.

Коммуникативный компонент отражает способность педагога умело использовать свой речевой творческий потенциал. Включаются способности к самопрезентации, отстаиванию своей точки зрения, публичных выступлений, деликатности и уверенности в речи, деловому стилю общения, организаторские способности. Знание определенной терминологии инклюзивного процесса, фактов для умелой аргументации в ходе разрешения конфликта [9].

Таким образом, конфликтная компетентность представляет собой многокомпонентное образование, которое в совокупности позволяет разрешать конфликты, возникшие в образовательном процессе.

Исходя из результатов теоретического анализа данной темы, можно сделать вывод, что конфликтная компетентность является одной из ключевых в системе профессиональных важных качеств учителя и выступает неотъемлемой характеристикой педагогической деятельности в современном образовательном процессе в целом, и – в инклюзивной образовательной практике – в частности. Однако имеется необходимость в дальнейшем научно-педагогическом и практическом изучении конфликтной компетентности в инклюзивной образовательной практике для наиболее полного и всестороннего освещения выбранной темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 208 с.
2. Башкин М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности личности в процессе её профессионализации // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: сб. материалов всероссийской конференции. Казань: Печатный двор, 2009. С. 206–210.
3. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2009. 341 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
5. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности-учеб. пособие. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2010 128 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
7. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности М.: Смысл, 2007. 131 с.
8. Рогожникова Р.А. Профессиональная компетентность учителя по формированию дисциплинированности школьника. Пермь: изд-во ПГПУ, 1996. 165 с.
9. Тихонов Н.П. К вопросу о конфликтологической компетентности педагогов

инклюзивного образования// CYBERLENINKA: Интернет портал URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-konfliktologicheskoy-kompetentnosti-pedagogov-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения 11.02.2023).

10. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

О.П. Мудрук, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Л.А. Махновец
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Младший школьный возраст является важным этапом в формировании личности человека. В период обучения в начальной школе происходит смена образа жизни ребенка: появление новых требований, смена ведущего вида деятельности: игровой – на учебную деятельность, присвоение новой социальной роли ученика. Во время обучения в школе ребенком приобретаются новые знания, умения и навыки. Обучающийся попадает в новый для него коллектив, где ему нужно освоиться, а для этого необходимо общение не только со своими сверстниками, но и с учителями.

Одной из основных задач образования является совершенствование системы обучения и воспитания подрастающих поколений, формирование самостоятельной и активной личности. Для решения задач в учебных заведениях ведется учет успеваемости обучающихся. Нередко среди неуспевающих детей оказываются дети с задержкой психического развития.

В отечественной науке Г.Е. Сухаревой было предложено определение понятия «задержка психического развития» (ЗПР), которое автор понимала как отклонение в психическом развитии, при котором основные высшие психические функции, а именно память, мышление, воображение, внимание и восприятие, развиты не так хорошо по сравнению со сверстниками.

А.Р. Лурия отмечал в своих работах то, что процесс обучения и развития у детей с ЗПР затруднен из-за особенностей развития отделов головного мозга. На усвоение предлагаемых умений и знаний тратится больше времени, чем у нормотипичных сверстников [2]. В современном значении под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). ЗПР может быть обусловлена следующими причинами: социально-педагогическими и физиологическими.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья является важным направлением в развитии современной системы специального образования в Российской Федерации. Оно обеспечивает

включение ребенка с ОВЗ в образовательную среду: посещение образовательных организаций вместе с их нормотипичными сверстниками, нахождение в одной возрастной группе. Обучение и развитие осуществляются с учетом индивидуальных особенностей, уровня здоровья, а также обеспечение психолого-педагогической поддержкой. Педагогу важно правильно организовать коллектив младших школьников с ЗПР через совместную деятельность, ведь благодаря сплочённости детского коллектива происходит усвоение моральных правил и норм, правил поведения и нормы межличностного общения.

Ребенок находится в социуме с самого рождения, поэтому возникает потребность в общении с окружающими людьми. Коммуникация считается обязательным всеобщим условием жизни ребенка и одной из фундаментальных основ существования в обществе. Следовательно, ребенку необходимо развивать свои коммуникативные умения. Коммуникативным умением В.А. Терещенко считает способность к общению, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации [3].

Коммуникативная деятельность предполагает осуществление передачи и освоения содержания социально-исторического опыта; передачу опыта различных видов деятельности и обеспечение их освоения; обмен мыслями, переживаниями по поводу внутреннего и окружающего мира, побуждение и убеждение собеседников действовать определенным образом для достижения результата. Она дает возможность раскрыть психологическую основу общения. Благодаря данному виду деятельности ребенок изучает себя и окружающих, так как коммуникативная деятельность направлена на другого человека как на свой предмет и является двусторонним процессом, т.е. познающий становится объектом познания другого человека [4].

Взаимоотношения у детей младшего школьного возраста строятся на основе общих жизненных обстоятельств, интересов или событий. Благодаря такому общению ребенок осознает свою уникальность, приходит к осознанию себя как личности и стремится к самосовершенствованию. У большого количества обучающихся происходят трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Причинами могут быть: конфликтные ситуации, высокая тревожность, высокая потребности в общении и детские страхи.

К причинам снижения коммуникации детей с ЗПР относят:

- отсутствие у обучающегося сведений, необходимых для ответа, недостаточный словарный запас, препятствующий формированию высказывания. Для решения данной проблемы необходимо мотивировать ребенка к познанию нового через чтение книг, различных игр.

- непонимание собеседника. Обучающийся не старается вникнуть в то, что ему говорят, поэтому его речевые реакции оказываются

неадекватными и не способствует продолжению общения. Решением могут послужить игры на внимание или пересказы текстов, где необходимо запоминать информацию и передавать её другому.

Нередко происходят конфликтные ситуации между нормотипичными детьми и детьми с ЗПР из-за того, что у таких детей ведущей особенностью при различных вариантах ЗПР является инфантилизм, следовательно, такой ребенок по своему поведению остается дошкольником. Центральная нервная система ослаблена, следовательно, у ребенка снижена работоспособность, высокая отвлекаемость и быстрая утомляемость. Дети с ЗПР легко поддаются общему настроению, иногда поддаются дурному влиянию других школьников, чувства раскаяния, стыда недолговременны.

Конфликтные ситуации могут возникнуть из-за следующих ситуаций в классе: ребенок с ЗПР отвлекается на уроке на посторонние предметы и отвлекает этим весь класс. При нормальном интеллектуальном развитии такой ребенок учится не наравне с классом, он не научился организовывать свою учебную деятельность и трудиться, не способен выполнять задания самостоятельно. В коллективе данной категории детей из-за эгоизма, противопоставления себя классу, не только происходят конфликтные ситуации, но и развиваются у ребенка невротические состояния.

Л.С. Выготский утверждал, что процесс формирования психики ребенка определяется социальной ситуацией развития, которая выражается в отношении между ребенком и окружающей его социальной действительностью [5, с. 315].

Вследствие конфликтных ситуаций может произойти отторжение классом ребенка с задержкой психического развития. Для решения данной проблемы необходимо проводить работу со всем классом. Необходимо развивать внимание к окружающим, умение общаться; развивать умение выслушивать точку зрения других. Очень важной для психического развития ребенка является игра. Благодаря ей формируются все стороны психической деятельности и сфера регуляции. Для игровой деятельности обучающихся с ЗПР характерно отсутствие умений без помощи педагога почувствовать в совместных играх в соответствии с замыслом, учитывать общие интересы, контролировать собственное поведение. Такие дети не любят игры с большим перечнем правил, которые нужно выполнять, поэтому для достижения результата необходимо использовать подвижные игры или игры с минимальными правилами [1, с. 31]. Для этого используются упражнения. Такие игры помогают ребенку с ЗПР контролировать свое поведение и тренировать выносливость, ведь ему необходимо дожидаться своей очереди в игре и подождать пока остальные участники закончат. Примеры упражнений:

1. Чем мы похожи.

Данная игра направлена на то, чтобы каждый игрок побывал в центре круга и осознал, сколько общего может быть у детей в одном классе. Дети

находятся в кругу, учитель первым вызывает ученика в центр, выбор падает на того ученика, с кем есть какие-либо общие черты (цвет волос, глаз, одинакового цвета вещи и т.д.)

2. Compliments.

Данная игра помогает детям узнать много хорошего о себе и своих одноклассниках. Дети по цепочке говорят комплименты или хорошие слова друг другу. Важно, чтобы каждый ученик получил комплимент.

Для достижения дружеской и доверительной атмосферы в школьном коллективе необходимо проводить игры на сближение коллектива:

1. День рождения

Данная игра помогает детям стать добрее, учит доверительному отношению. В центр круга приглашается один из учеников. Предполагается, что у него сегодня День рождения. Задача всех остальных – доставить ему радость. Каждый решает, что ему подарить – вещь, или событие.

Такие игры не требуют подготовки, имеют небольшое количество правил и не ограничивают количество участников, что позволяет включить в них весь класс на уроках или переменах.

Для развития коммуникативной деятельности у детей с ОВЗ, помимо игр, необходимо соблюдать следующее:

- организация реабилитации психического здоровья у ребенка с ЗПР для снижения эмоциональной нестабильности.

- предоставление помощи замкнутым детям в общении с коллективом, посредством снятия коммуникативной тревожности

- предоставление помощи детям с повышенной агрессивностью.

Таким образом, организация коммуникативной деятельности детей с ЗПР в начальной школе, в процессе которой дети учатся работать в группе, учитывать желания и настроение окружающих, развивать коммуникативные навыки и чувствовать принадлежность к группе, закреплять положительными эмоциями от общения, возможна с помощью использования воспитателем специально подобранных игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и её саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития // Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2016. 190 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969. 240 с.
3. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 15–22.
4. Трунова А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. 2018. № 30 (216). С. 76–79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 09.03.2023).
5. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Кузнецовой Л.В. М.: Академия, 2003. 480 с.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

О.А. Щербинин, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Педагогика и психология инклюзивного образования
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

История развития и применения лечебной физической культуры для укрепления здоровья людей насчитывает не одно тысячелетие. Еще в древности пришло понимание, что движение – это жизнь, что для гибели человека достаточно на долгое время ограничить его в движениях. Например, в Древнем Китае в так называемых врачебно-гимнастических школах обучали искусству оздоровления с помощью специальных упражнений. Большое значение движению и гимнастике придавали в Древней Греции. В эпоху Возрождения появляются работы по анатомии, физиологии, медицине, которые вызвали большой интерес к лечебной гимнастике и в Европе. С лечебной целью гимнастические упражнения в России активно начали вводиться с открытием медицинского факультета в Московском университете в XVIII веке.

Различные подходы исследователей к трактовке понятия «лечебная физическая культура» имеют общее толкование, состоящее в том, что это – метод профилактики, лечения и реабилитации, в основе которого лежит двигательная активность.

Наиболее эффективно в качестве основного средства реабилитации человека лечебная физическая культура выступает при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата.

Как справедливо отмечает О.А. Белова, опорно-двигательный аппарат является той функциональной основой человеческого тела, благодаря которой мы можем выполнять различные движения, принимать определенные позы [1].

Говоря о заболеваниях опорно-двигательного аппарата и его функциональных нарушениях, имеют в виду целую группу различных проблем, связанных с позвоночником, хрящами и мышцами.

Автор данной статьи, имея практический опыт работы с нарушениями опорно-двигательного аппарата у детей, ограничивается рассмотрением только этой возрастной категории.

На основе теоретического изучения специальной литературы вслед за Г.Ш. Мансуровой, И.В. Рябчиковым, С.В. Мальцевым и др. был сделан вывод, что основными причинами нарушений опорно-двигательного аппарата у детей могут являться следующие:

1. Внутриутробная патология, возникшая в раннем периоде пренатального развития.

2. Инфекции у матери в период беременности.
3. Тяжелые патологии эндокринной, нервной и сердечно-сосудистой системы у беременной.
4. Сильный токсикоз матери в период беременности.
5. Конфликт резус-фактора и группы крови у матери и плода.
6. Интоксикации во внутриутробном периоде (отравления, передозировки лекарственными препаратами, экологические вредности).
7. Травмы в родах.
8. Асфиксия в родовом периоде.
9. Инфекции, перенесенные в первый год жизни.
10. Травмы.
11. Осложнения после профилактических прививок и применения некоторых лекарственных препаратов [2].

Перечисленные выше причины возникновения нарушений функций опорно-двигательного аппарата в зависимости от генеза этих нарушений и от локализации ведущего нарушения позволяют провести классификацию нарушений по различным основаниям, объединяя в соответствующие группы нарушения опорно-двигательного аппарата. Отмечаются следующие виды патологии опорно-двигательного аппарата.

1. Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич; полиомиелит.

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра; кривошея; косолапость и другие деформации стоп; аномалии развития позвоночника (сколиоз); недоразвитие и дефекты конечностей; аномалии развития пальцев кисти; артрогрипоз (врожденное уродство).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей; полиартрит; заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит); системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит).

Акцентируем, что лечебная физическая культура, по Г.А. Ямановой, Д.В. Давыденко, А.А. Антоновой, представляет собой самостоятельную медицинскую дисциплину, использующую средства физической культуры для лечения заболеваний и повреждений, профилактики их обострений и осложнений, восстановления трудоспособности, [3]. Исходя из данного определения стоит отметить, что это дисциплина самостоятельная, и многие не обращают на это внимание и считают, что одно посещение специалиста по лечебной физкультуре в день достаточно для полной реабилитации. Но, к сожалению, этого не всегда хватает для достижения нужного нам результата, гораздо больший прогресс мы сможем наблюдать только при заинтересованности в полной реабилитации всех причастных лиц: будь то родители, если мы говорим о детях, а также сам человек с данной проблемой.

Занятия должны проводиться постоянно минимально 3 раза в день по 1 часу (конечно, есть исключения в этом графике занятий). Специалист-реабилитолог подбирает допустимый комплекс упражнений, который поможет предупредить появление рецидивов, помочь в процессе реабилитации, а также восстановить здоровье. Специалист учитывает общее состояние, возраст и общую физическую подготовленность. Занятия лечебной физкультурой предполагают также психолого-педагогическое сопровождение пациента, а именно вселение уверенности в свои силы, необходимости регулярного посещения занятий, сознательного отношения к ним и активного участия в выполнении всех упражнений комплекса.

Различают общую и специальную тренировку в рамках лечебной физической культуры. Целью специальной тренировки лечебной физической культуры является восстановление нарушенных функций опорно-двигательного аппарата. Поэтому в ходе специальной тренировки используются такие физические упражнения, которые направлены непосредственно на очаг нарушения или функционального расстройства. В то же время проявляется всестороннее физиологическое действие, а именно: активизируются дыхание, кровообращение, обмен веществ, улучшается функциональное состояние нервной и эндокринной системы, повышается мышечный тонус.

Выполняя упражнения лечебной физкультуры, следует помнить, что двигательная активность способна самым положительным образом влиять на функцию внутренних органов и систем человека. К тому же она балансирует психоэмоциональное состояние, снимая стресс и укрепляя здоровье. Но важно начинать выполнять упражнения под присмотром инструктора – это даст гарантию, что выполняемые упражнения делаются правильно. Ведь нежелательные позы и движения способны только ухудшить состояние. Поэтому не стоит пытаться встать на этот тяжёлый и сложный путь самостоятельно, лучше довериться команде профессионально обученных инструкторов.

Рассмотрим ещё одно немаловажное направление в процессе реабилитации – это кинезитерапия. Основная суть данного направления состоит в лечении движением. Главным, но не единственным средством кинезитерапии являются реабилитационные тренажёры, которые позволяют правильно сочетать силовую нагрузку с растяжками. Ядром кинезитерапии являются её методики. Именно они отличают медицинский тренажерный зал от фитнес-зала или «качалки», предлагающих широкий спектр физических нагрузок всех видов: кардио-, силовой, стретчинговой.

В отличие от фитнеса кинезитерапия обязательно сочетает в себе эти нагрузки в тех формах и степенях, которые диктуются, во-первых, самим заболеванием опорно-двигательного аппарата и, во-вторых, индивидуальными особенностями пациента: возрастом, полом, тренированностью, наличием сопутствующих заболеваний, текущим

самочувствием.

Методик кинезитерапии существует множество. Опираясь на общепризнанную мировой медицинской наукой и практикой базу упражнений, разрабатываются многочисленные методики, различающиеся нюансами: вариативностью исполнения, количеством подходов и повторений, динамикой изменения рабочих весов, последовательностью смены изотонических, изокинетических и изометрических мышечных сокращений. Несмотря на кажущуюся незначительность этих факторов, они весьма серьёзно влияют, как на результат реабилитации в целом, так и на её скорость и безопасность, в частности.

На основе разработанного Муниципальным бюджетным учреждением социального обслуживания «Реабилитационный Центр для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями города Ростова-на-Дону» с использованием методик кинезитерапии Сергея Михайловича Бубновского комплекса лечебной физкультуры, автором статьи применяется в практике комплекс, адаптированный под имеющийся контингент детей с учетом индивидуальных нарушений опорно-двигательного аппарата у них.

Занятие начинается с *разминки*, чтобы привести тело в тонус и подготовить к дальнейшей нагрузке. Исходное положение для каждого упражнения будем далее обозначать И.П.

Упражнение 1. И.П. – сидя на стуле.

Взять мяч, лежащий на полу, поднять его над головой и опустить на то же место. Выполнить 3–5 раз.

Упражнение 2. И.П. – сидя на стуле, руки вытянуты, в руках мяч.

Правую руку с мячом отвести в сторону. Сделать то же самое в другую сторону. Выполнить 3–5 раз для каждой стороны.

Упражнение 3. И.П. – сидя на стуле, руки с мячом вытянуты над головой.

Опустить руки с мячом вперед. Сделать то же самое, только уже без мяча. Затем руку с мячом отвести в сторону, а другую руку – вперед. Повторить 5–8 раз.

Упражнение 4. И.П. – сидя на стуле, ноги выпрямлены.

Правую ногу согнуть, при этом левую руку поднять вверх. Выполнить то же самое другой ногой и рукой. Повторить 3–5 раз.

Упражнение 5. И.П. – стоя, руки вытянуты прямо перед собой.

Выполнять ходьбу с вытянутыми вперед руками. Делая шаг левой ногой, правую руку согнуть к плечу. Повторить то же самое с другой ногой и рукой. Выполнить 5–8 раз.

После разминки мы приступаем к основной части, в которой мы применяем кинезитерапию. Переходим на многофункциональный тренажёр Бубновского (МТБ). Вес в МТБ выбираем исходя из возраста, физической подготовленности, диагноза основного и вторичных, состояния на

сегодняшний день.

Упражнения для верхнего блока МТБ.

Упражнение 1. Начинаем с прямой растяжки.

И.П. – лёжа на спине, пристёгнутая нога прямая, руками держимся за ручки.

Поднимаем и опускаем ногу, носок натянем на себя, на поднятие делаем вдох, опускаем – выдох. 15 повторений на каждую ногу по 2 подхода.

Упражнение 2. Далее боковая растяжка.

И.П. лёжа на боку руками держимся за ручки.

Поднимаем и опускаем ногу, при этом на поднятие делаем вдох, опускаем – выдох. 15 повторений на каждую ногу по 2 подхода.

Упражнение 3. Следующее упражнение растяжка одной ногой.

И.П. – лёжа на спине пристёгнутая нога прямая, руками держимся за ручки.

Тянем блок к себе сгибая ногу в коленном суставе, затем разгибаем, выпрямляем и опускаем. 15 повторений на каждую ногу по 2 подхода.

Упражнение 4. Тазобедренная растяжка.

И.П. – лёжа на животе, руками держимся за ручки.

Плавно поднимаем и опускаем прямую ногу назад. 15 повторений на каждую ногу по 2 подхода.

Упражнение 5. Растяжка четырёхглавой мышцы бедра.

И.П. – лёжа на животе, руками держимся за ручки. Упражнение делается с нижнего блока МТБ.

В конце занятия для заключительной части проводим комплекс растяжки.

Предложенный комплекс упражнений лечебной физкультуры с учетом индивидуальных особенностей и нарушения той или иной двигательной функции каждого ребенка, с соответствующей психолого-педагогической поддержкой, как показывает практика, является эффективным средством восстановления нарушений опорно-двигательного аппарата у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова О.А. Диагностика и профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата у младших школьников // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке» (Серия медицина). 2012. №14(1). С. 9–17.
2. Мансурова Г.Ш., Рябчиков И.В., Мальцев С.В. и др. Нарушения опорно-двигательного аппарата у детей школьного возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2017. №62 (5). С. 187–191.
3. Яманова Г.А., Давыденко Д.В., Антонова А.А. Гигиеническая оценка эффективности физического воспитания школьников // Неделя науки-2016: Материалы Всероссийского молодежного форума с международным участием. Ставрополь, 2016. С. 460–463.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Е.Д. Юдичева, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время проблема формирования социальной компетентности детей с особыми потребностями в связи с проблемами социального развития детей данной категории стоит наиболее остро в связи с увеличением числа таких детей [3]. Именно это обуславливает распространение инклюзивной практики в организациях дошкольного образования (ДОО). Работа по формированию социальной компетентности детей с особыми потребностями должна стать одним из направлений ранней помощи в психолого-педагогическом сопровождении детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Социальную компетентность следует рассматривать как с социальной стороны – как совокупность психофизиологических характеристик человека, так и с биологической точки зрения – как нравственное качество.

Социальная компетентность как интегративное качество человека означает способность и возможность взаимодействовать с другими людьми в изменяющихся социальных реалиях. Содержательный аспект социальной компетентности чаще всего представлен как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящих вокруг событиях и его ответственность, его стремление к повышению качества собственной жизни. Личностный компонент включает в себя способность приобретать знания об окружающем мире и о себе, заботиться о себе и других, строить свои отношения с социумом и окружающими людьми [1].

Социальная компетентность в дошкольном возрасте означает готовность ребенка самостоятельно решать проблемы, связанные с общением и взаимодействием со взрослыми и сверстниками.

Под социальной компетентностью дошкольника понимается качество личности, формирующееся в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия. Ребенок в детском саду усваивает социальные отношения, возникающие в результате взаимодействия, а также усваивает этические нормы, что учит его регламентировать межличностные и внутриличностные социальные позиции, отношения в детском саду и в семье.

Исходными социальными компетенциями, необходимыми детям с

ОВЗ, являются коммуникативные, личностные, общекультурные умения, овладение которыми характеризует готовность ребенка к решению задач, связанных с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, и мысли о себе, о своей самооценке, которые определяют выбор способов поведения и взаимодействия с социумом.

Поскольку у детей с особыми потребностями часто наблюдается нарушение коммуникации с окружающим миром, что проявляется в отсутствии контактов с другими людьми и недоступности многих культурных ценностей, формирование социальной компетентности возможно только при устранении этих причин. Таким образом, пополнение багажа социальных ролей, состоящее в обучении их использованию в жизни, закономерностях их действия и раскрытии их сущности, становится главной задачей в формировании социальной компетентности. Для этого необходимо выполнить главное условие социализации детей с особыми потребностями – участие в жизни группы здоровых сверстников.

Поэтому только детские сады и общеобразовательные школы могут обеспечить им социальную реинтеграцию, социальную адаптацию и личностное развитие [2].

Сегодня все чаще реализуется программа инклюзивной социализации детей с отклонениями в развитии, которая включает в себя «интеграцию» ребенка в общество здоровых сверстников. Социализация детей с особыми потребностями в дошкольных образовательных учреждениях основана на совместном участии здоровых и «особых» детей в различных видах деятельности на одной территории и в одно и то же время. В игровой деятельности дети усваивают установленные правила, учатся их соблюдать под непосредственным руководством воспитателей.

Формирование социальных компетенций у детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения этого процесса:

- а) различный стартовый уровень готовности детей к пребыванию в общеобразовательных условиях (с учетом специфики заболевания);
- б) недостаточный опыт социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- в) отсутствие мотивации педагогов и методов взаимодействия в педагогическом сопровождении детей с ОВЗ;
- г) несоблюдение условий детского сада по воспитанию и обучению детей с ОВЗ.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование первоначальных социальных навыков определяет успешную социализацию детей с особенностями развития. Исходные социальные навыки дошкольника с особыми потребностями можно считать сформированными, если его деятельность и общение в обществе соответствуют его ценностям

и направлены на продуктивное взаимодействие с ним в реальной жизни. Формирование таких навыков у дошкольников с особыми потребностями в дошкольных образовательных учреждениях остается актуальной проблемой, решение которой ищут в современной научной практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе. М., 1995. 25 с.
2. Ковалева Е.А., Ворожко Т.В. Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации // КПО. 2019. №2 (18). С. 36–39.
3. Кучмаева О.В. Образование детей-инвалидов: статистический аспект // Статистика и экономика. 2016. №6. С. 9–24.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е.Д. Юдичева, магистрант II курс очной формы обучения
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное дошкольное образовательное учреждение является местом, где ребенок получает возможность войти во взрослый социальный мир, наладить самостоятельный контакт с важными для развития сферами жизни. Именно посредством сбора социального опыта под руководством взрослого ребенок получает возможность как для раскрытия собственного возрастного потенциала, так и для успешного вхождения во взрослую жизнь. Отсюда следует, что возрастной потенциал не может быть реализован без социальной компетентности человека на определенном этапе его развития [3].

Под социальной компетентностью дошкольника мы понимаем качество личности, которое формируется в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных уровнях и в разных видах социального взаимодействия, а также усвоенные ребенком этические нормы, которые являются основой построения и регуляции межличностных и внутриличностных социальных позиций и отношений. Именно эти функции в первую очередь страдают у детей с расстройством аутистического спектра (РАС). На сегодняшний день это одно из самых распространенных нарушений развития.

РАС считается биологически детерминированным особым расстройством психического (умственного развития), в котором трудности с общением и социализацией занимают центральное место и тесно связаны с проблемами речи (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.). Исследователи отмечают нарушение коммуникативного и речевого

развития детей с РАС, низкую способность людей с РАС использовать речь для социального взаимодействия и общения, неспособность начать или поддержать диалог (Ю.В. Бессмертная, И.В. Евтушенко, Е.В. Жулина, Т.К. Игнатов, О.С. Никольская и др.) [4, 5].

Нарушение социального функционирования является основной чертой РАС. Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу психических заболеваний, характеризующихся нарушением развития с дефицитом коммуникативных навыков, поведенческих и двигательных стереотипов [1]. Типичное отсутствие развития социальных навыков раскрывается в таких операциях, как начало разговора, ответ на приглашение других людей к разговору, установление зрительного контакта, чтение невербальных сигналов других людей и способность видеть вещи с чужой точки зрения. При этом следует отметить, что недоразвитие этих навыков может быть как вследствие врожденных неврологических нарушений, так и из-за невозможности приобретения этих навыков (социальная изоляция). Самое главное, неразвитость этих навыков мешает человеку развивать и поддерживать значимые и полноценные отношения. В то время как отсутствие социальных навыков становится основной причиной расстройств аутистического спектра, слишком многие из этих детей недостаточно овладевают этими навыками.

За последние 10–15 лет дошкольное образование значительно обновило свой арсенал: появились новые программы по различным направлениям жизни дошкольника, методические разработки и дидактические материалы. Данные изменения стали возможны благодаря признанию самоценности дошкольного возраста и тем особенностям, которые обеспечивают развитие социальной компетентности, приспособленности к соответствующим условиям жизни (где речь идет о комплексном и системном подходах). Сюда мы можем отнести как развитие оценочных инструментов, так и коррекционных программ, которые направлены на развитие навыка в комплексе, что помогает обеспечивать всестороннее развитие личности дошкольника, а не только его когнитивные функции.

Для развития социальной компетентности ключевую роль играют такие упражнения, которые связаны с мыслями и чувствами, социальные истории, ролевые игры и видеомоделирование.

В.В. Лебединской и О.С. Никольской были сформулированы правила единого подхода к восстановлению аффективной связи с детьми с РАС:

- изначально не должно быть давления и прямой апелляции;
- первые контакты должны быть организованы на подходящем для ребенка уровне, как часть его деятельности;
- необходимо разнообразить обычные радости ребенка, усилить их, заразив своей радостью;
- начинать усложнять формы контакта после установления у ребенка

потребности в общении, когда взрослый становится положительным аффективным центром ситуации;

- важно установить дозирование контактов;
- после установления аффективной связи с ребенком он становится более доверчивым, его необходимо оберегать от конфликтов;
- при установлении контакта внимание ребенка постепенно направляется на процесс обучения, тем самым обретая уверенность в результатах совместного контакта.

Социальное воспитание аутичных детей строится в зависимости от типа их поведения, выраженности и глубины психофизических нарушений, максимально ранней диагностики и вовлечения родителей в активную деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что расстройство аутистического спектра представляет собой особое психическое расстройство, при котором искажается весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на регулирование социальных отношений [2]. Поэтому для развития социальной компетентности, последующей социальной адаптации и социализации обучающихся с особенностями развития необходима разработка и внедрение не только различных моделей обучения, но и комплексной системы психолого-педагогического сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. К вопросу об аутизме // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. 2016. № 1. С. 7–20.
2. Балашова В. П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. 2018. № 46 (232). С. 247–249.
3. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: методические рекомендации. М.: АРКТИ, 2003. 96 с.
4. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка // Вестник Мининского университета. 2017 №2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/351/352>(дата обращения 18.11.2018)
5. Игнатова Т.К., Евтушенко И.В. Специфика вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. №11-1. С. 150–155.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.М. Смирнова, 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. псих. наук, доцент Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в соответствии с которыми необходимо развивать ценности научного познания: познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании [4, с. 4].

Познавательный интерес играет очень важную роль в развитии личности младшего школьника, так как он активизирует все психические процессы, стимулирует познавательную активность и самостоятельность, побуждает к самообразованию. Устойчивость познавательных интересов является гарантией положительного и активного отношения обучающихся к процессу обучения.

Проблемам формирования и развития познавательного интереса посвящено большое количество научных работ. Исследованием познавательного интереса занимались М.А. Данилов, Б.И. Додонов, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Ю.А. Ромашова, М.И. Скоморохова, К.М. Трубинова, И.Ф. Харламов, М.А. Шевцова, Г.И. Щукина.

Ю.А. Ромашова трактует понятие «познавательный интерес» как «избирательную направленность личности на предметы и явления окружающей действительности, характеризующуюся стойким стремлением личности получить глубокие знания, расширить свой кругозор, сформировать свое отношение к окружающему миру, к науке» [3, с. 582].

На основе теоретического исследования психолого-педагогической литературы разработана программа эмпирического исследования развития познавательных интересов младших школьников на уроках английского языка.

Целью эмпирического исследования стало выявление методов работы учителя по развитию познавательных интересов младших школьников на уроках английского языка.

Гипотеза исследования: если учитель на уроках английского языка будет применять методы обучения, направленные на повышение уровня познавательной активности, то это будет способствовать развитию познавательного интереса младших школьников.

Исследование проведено на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Волоколамская средняя общеобразовательная школа №2».

В исследовании участвовали обучающиеся 4 «Г» класса в количестве 14 человек. Возраст обучающихся – 9–10 лет.

Эмпирическое исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе для диагностики степени выраженности познавательной активности была применена методика А.А. Горчинской. Ее

результаты показали, что высокая степень выраженности познавательной активности выявлена у 1 обучающегося (7%), среднюю познавательную активность имеют 5 обучающихся (36%), низкая познавательная активность выявлена у 8 обучающихся (57%).

Для диагностики уровня познавательного интереса обучающихся было применено анкетирование по методике И.Г. Щукиной [5] Оно продемонстрировало отсутствие обучающихся с высоким уровнем, средний уровень познавательного интереса имеют 6 обучающихся (43%), низкий уровень познавательного интереса выявлен у 8 обучающихся (57%).

Для определения уровня развития интереса к содержанию и процессу учения использована методика «Перечень любимых занятий» (М.В. Матюхина) [2]. Она показала, что свидетельство интереса учащегося к занимательности наблюдается у 11 обучающихся (78%), фиксируется пристрастие к сути явлений у 7 обучающихся (50%), подтверждена заинтересованность в самом процессе обучения у 12 обучающихся (86%), характер интереса, соответствующий поисково-исполнительскому уровню, показали 4 обучающихся (27%), характер интереса, отражающий творческий уровень, выявлен у 4 обучающихся (29%).

Для определения уровня познавательного интереса младших школьников к английскому языку через учебную деятельность использована адаптированная методика Г.И. Щукиной «Конверты». Она показала, что высокий уровень познавательного интереса имеется у 1 обучающегося (7%), средний уровень познавательного интереса имеют 5 обучающихся (36%), низкий уровень познавательного интереса выявлен у 8 обучающихся (57%).

Исходя из результатов диагностики, сделан вывод о том, что отсутствие интереса к английскому языку выявлено у 5 обучающихся (36%). Частичное выявление интереса к английскому языку имеют 5 обучающихся (36%). Интерес к английскому языку показали 4 обучающихся (28%).

Для развития познавательной активности на формирующем этапе исследования на уроках английского языка были применены следующие методы и приемы: орфографическая игра «GuideWord», диалог-расспрос игра в детективов, игра «Please, showme...», грамматическая игра «What'smissing?», проект «Sevenwondersoftheworld. Miraclesecond. Coliseum», лексическая игра «TheChainofWords», «Проблемные вопросы» и «Определи интонацию».

После завершения формирующего этапа на контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика уровня развития познавательных интересов младших школьников на уроках английского языка по тем же методикам, которые использовались на констатирующем этапе.

Диагностика познавательной активности младшего школьника А.А Горчинской на контрольном этапе показала, что высокая степень

выраженности познавательной активности младших школьников наблюдается у 6 обучающихся (43%), среднюю познавательную активность имеют 8 обучающихся (57%), обучающиеся с низкой познавательной активностью не выявлены.

Из результатов анкетирования по методике И.Г. Щукиной на контрольном этапе следует, что высокий уровень познавательного интереса выявлен у 5 обучающихся (36 %), средний уровень познавательного интереса имеют 9 обучающихся (64%), обучающиеся с низким уровнем познавательного интереса не выявлены.

Из результатов диагностики по методике «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной на контрольном этапе следует, что интерес к занимательности наблюдается у 11 обучающихся (78%), фиксируется пристрастие к сути явлений у 13 обучающихся (93%), подтверждение заинтересованности в самом процессе продемонстрировали 13 обучающихся (93%), характер интереса, соответствующий поисково-исполнительскому уровню, показали 2 обучающихся (14%), характер интереса, отражающий творческий уровень, выявлен у 3 обучающихся (21%).

Из результатов диагностики по методике Г.И. Щукиной «Конверты» на контрольном этапе следует, что высокий уровень познавательного интереса наблюдается у 6 обучающихся (43%), средний уровень познавательного интереса имеют 8 обучающихся (57%), обучающиеся с низким уровнем познавательного интереса не выявлены.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что на констатирующем этапе отсутствие интереса к английскому языку наблюдается у 5 обучающихся (36%). Частичное выявление интереса к английскому языку имеют 5 обучающихся (36%). Интерес к английскому языку показали 4 обучающихся (28%).

На основе данных результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах мы видим следующую положительную динамику:

А) по диагностике познавательной активности младшего школьника (методика А. А. Горчинской): количество обучающихся с высокой степенью познавательной активности увеличилось на 36 %, количество обучающихся со средней степенью познавательной активности увеличилось на 21 %, количество обучающихся с низкой степенью познавательной активности уменьшилось на 57 %;

Б) анкетирование по методике И.Г. Щукиной: количество обучающихся с высоким уровнем познавательного интереса увеличилось на 36 %, количество обучающихся со средним уровнем увеличилось на 21 %, количество обучающихся с низким уровнем познавательного интереса уменьшилось на 57 %;

В) по адаптированной методике «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной: на основании данных следует, что у всех обучающихся

произошла положительная динамика уровня познавательного интереса;

Г) по адаптированной методике Г.И. Щукиной «Конверты»: количество обучающихся с высоким уровнем познавательного интереса к английскому языку увеличилось на 36 %, количество обучающихся со средним уровнем увеличилось на 21 %, количество обучающихся с низким уровнем познавательного интереса уменьшилось на 57 %.

На контрольном этапе познавательный интерес к изучению английского языка выявлен у 14 обучающихся (100%).

Таким образом, цель эмпирического исследования достигнута, задачи решены, гипотеза о том, что если учитель на уроках английского языка будет применять методы обучения, направленные на повышение уровня познавательной активности, то это будет способствовать развитию познавательного интереса младших школьников, доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриянова Л. В. Формирование познавательного интереса к обучению путем внеклассной деятельности // Молодой ученый. 2016. № 1.1 (105.1). С. 1-4. URL: <https://moluch.ru/archive/105/25044/> (дата обращения: 29.10.2022).
2. Иманалиева Г.А. Развитие познавательного интереса на уроках английского языка в начальных классах // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah/viewer> (дата обращения: 08.11.2022).
3. Ромашова Ю.А. Формирование познавательного интереса у младших школьников в ходе самостоятельной работы на уроках русского языка // Молодой ученый. 2016. № 25 (129). С. 582-584. URL: <https://moluch.ru/archive/129/35645/> (дата обращения: 01.11.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 01.11.2022).
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии. М.: Просвещение, 2006. 382 с.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.П. Пономарёва, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Исследование самооценки младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО является актуальной задачей в связи с требованиями к планируемым результатам обучения согласно раздела «Регулятивные универсальные учебные действия», которые определяют формирование у младших школьников умения адекватно оценивать результаты выполнения своей учебной деятельности, адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей [6, с. 9].

Проблема самооценки отражена в трудах отечественных психологов:

Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А. И. Марковой, С.Л. Рубинштейна и др. Они рассматривают самооценку как сторону самосознания личности, то есть как сложный процесс познания индивидом самого себя.

Учителю начальных классов очень важно знать и понимать особенности самооценки младшего школьника, так как именно в младшем школьном возрасте формируется понимание себя, своих мотивов, интересов, ценностей. От уровня сформированности самооценки зависят дальнейший успех и самоуважение ребёнка, уровень его притязаний.

В Большой советской энциклопедии дано следующее определение самооценки: «Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей; один из важнейших регуляторов поведения личности» [3].

В исследованиях отечественных ученых утверждается, что самооценка – достаточно сложное образование человеческой психики, которое возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания. Б.Г. Ананьев считает, что ведущим механизмом формирования самооценки является механизм сравнения, когда «происходит перенос на себя свойств личности, подмеченных у других» [1, с. 47].

Следовательно, самооценка представляет собой широкий комплекс физических, поведенческих, психологических и социальных проявлений личности, связанных с оценкой личностью самой себя в данных характеристиках.

А.И. Маркова в своем исследовании выделила основные функции самооценки – защитную и регулятивную. Она отмечает, что защитная функция «обеспечивает относительную стабильность и автономность личности, хотя может вести к искажению опыта», а регулятивная функция «влияет на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми» [5, с. 98].

Самооценка может быть адекватной или неадекватной. Адекватная самооценка дает возможность индивиду критиковать самого себя, правильно оценивать свои силы и возможности. Неадекватная самооценка, в свою очередь, бывает завышенной или заниженной. Завышенная самооценка проявляется в том, что ребенок переоценивает свои силы, возможности, личностные качества. При заниженной самооценке человек, наоборот, недооценивает себя [7, с. 23].

Самооценка младшего школьника, как отмечал Л.С. Выготский, выражает отношение ребенка к нему самому путем интеграции опыта или функционирования и общения с другими людьми [4].

Важнейшим фактором формирования самооценки младшего школьника является оценка окружающих людей, в том числе родителей, одноклассников, учителя.

В семье закладываются основы личности человека. Семья может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на

формирование самооценки младшего школьника. Благоприятным фактором формирования адекватной самооценки является активное участие родителей в жизни ребёнка, способствующее формированию его самостоятельности.

Благодаря общению со сверстниками у младшего школьника развиваются коммуникативные умения и адаптивные способности, он приобретает определенный социометрический статус, который, в свою очередь, влияет на уровень самооценки ребенка.

В формировании самооценки ребенка большую роль играет оценка учителя. Он в процессе обучения передает младшему школьнику конкретные социальные устои, традиции, знания, ценности, которые способствуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях.

Для эффективного развития самооценки учителю следует выполнять следующие педагогические требования:

- четко определять планируемые результаты обучения и воспитания ребенка;

- совместно с обучающимися разрабатывать четкие критерии оценивания этих результатов;

- создавать положительный психологический настрой обучающихся при анализе собственных результатов деятельности;

- осознавать необходимость соблюдения принципов самооценки и способов улучшения результатов обучения и воспитания младших школьников;

- обеспечивать ситуации самостоятельного свободного оценивания обучающимися своих результатов;

- сопоставлять и делать выводы об эффективности собственной работы;

- обеспечивать регулярную обратную связь, предоставляя учащимся комментарии, замечания и т.п. по поводу их деятельности;

- помочь обучающимся составить собственную программу деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов [2, с. 642–645].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учителю начальных классов необходимо изучать самооценку младших школьников, знать особенности её формирования, создавать условия для развития благоприятной самооценки. Следует учитывать также, что оценочная позиция младшего школьника меняется на протяжении всего периода обучения в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Т. 2. М.: МПСИ, 2007. 546 с.
2. Андрианова О.П., Васильчикова Г.Н., Плетникова Е.А. Самооценка на уроках в начальной школе // Молодой ученый. 2016. №27. С. 642–645. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36418/> (дата обращения: 15.03.2023).

3. Большая Советская Энциклопедия / ред. О.Ю. Шмидт. М.: Советская Энциклопедия, 1992. С. 766.
4. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 108–116.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2001. 96 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного школьного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 15.03.2023).
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность (Серия «Мастера психологии»). 2-е изд. СПб.: Питер, 2014. 864 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.Ю. Суханова, II 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»

В соответствии с ФГОС НОО, в период обучения в начальной школе осуществляется: формирование умения учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, способность к организации своей деятельности, т.е. умение находить и ставить цели, следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [6, с. 4]. Достижение цели, которую поставил перед школой и педагогами Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования осуществляется, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, а именно личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных, которые в дальнейшем помогут учащимся самостоятельно усваивать знания и умения.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у ребенка универсальных учебных действий, которые необходимы ему в дальнейшей учебной деятельности [1, с. 54]. Причины следующие: во-первых, общеучебные умения применяются учащимися во всех изучаемых предметах (умеет ли ученик ставить учебную задачу и понимать ее, следовать ей, искать пути её решения). Во-вторых, каждый предмет вносит свою частичку в формирование учебных умений, и с этой точки зрения они являются межпредметными. Все универсальные учебные действия должны формироваться в системе и поэтапно, только в этом случае выпускник начальной школы будет владеть основами умения учиться, любить родной край и свою страну, уважать и принимать ценности семьи, уметь слушать и слышать партнера [5, с. 47].

Познавательные учебные действия формируют у младшего школьника способность к познанию нового: умение осуществлять целенаправленный поиск необходимой информации, а также обработку и использование полученной информации. Познавательные УУД включают: общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы. В первом классе учащийся должен уметь ориентироваться в учебнике; сравнивать объекты, предметы, находить общее и различие; группировать объекты, предметы. Во втором классе ученик должен уметь отвечать на простые и сложные вопросы учителя, сам задавать вопросы, находить нужную информацию в учебнике; сравнивать и группировать предметы, объекты по нескольким основаниям; находить закономерности; наблюдать и делать самостоятельные простые выводы. В третьем классе учащийся уже должен уметь планировать свою работу по изучению незнакомого материала; извлекать информацию, представленную в разных формах; анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты. И наконец, в четвертом классе ученик должен уметь самостоятельно предполагать, какая дополнительная информация будет нужна для изучения незнакомого материала; самостоятельно делать выводы, перерабатывать информацию, преобразовывать ее; составлять сложный план текста [2, с. 67].

Для успешного окончания начальной школы ученик должен обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить цель, планировать свою деятельность, прогнозировать возможные ситуации. К регулятивным УУД относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и волевая саморегуляция. В первом классе ученик должен уметь организовывать свое рабочее место под руководством учителя; определять цель выполнения заданий на уроке; использовать в своей деятельности простейшие приборы: линейку, треугольник и т.д. Во втором классе учащийся должен уже самостоятельно организовывать рабочее место; соотносить выполненное задание с образцом, предложенным учителем; использовать в работе простейшие инструменты и более сложные приборы (циркуль). В третьем классе ученик должен уметь самостоятельно организовывать свое рабочее место в соответствии с целью выполнения заданий; определять правильность выполненного задания на основе сравнения с предыдущими заданиями, или на основе различных образцов; использовать в работе литературу, инструменты, приборы. В четвертом классе ученик должен самостоятельно формулировать задание: определять его цель, планировать алгоритм его выполнения, корректировать работу по ходу его выполнения, самостоятельно оценивать; использовать при выполнении задания различные средства: справочную литературу, ИКТ, инструменты и приборы; определять самостоятельно критерии оценивания, давать самооценку.

Коммуникативные УУД обеспечивают возможности сотрудничества

учащегося: умение слушать, слышать и понимать собеседника, участвовать в совместной деятельности, вступать в дискуссии, умение правильно выражать свои мысли. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации. В первом классе ученик должен участвовать в диалоге на уроке и в жизненных ситуациях; отвечать на вопросы учителя, товарищей по классу; соблюдать простейшие нормы речевого этикета; слушать и понимать речь других. К окончанию второго класса учащийся должен участвовать в диалоге; слушать и понимать других, высказывать свою точку зрения на события, поступки; читать вслух и про себя тексты учебников, других художественных и научно-популярных книг, понимать прочитанное; выполняя различные роли в группе, сотрудничать в совместном решении проблемы (задачи). В третьем классе ученик должен оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций; отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета; критично относиться к своему мнению; понимать точку зрения другого. В четвертом классе ученик должен отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета; аргументировать свою точку зрения с помощью фактов и дополнительных сведений; уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции и договариваться с людьми иных позиций [3, с. 56].

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение осознавать смысл учения, умение делать нравственный выбор и давать нравственную оценку, умение понимать свои сильные и слабые стороны, сформированная учебная мотивация). Выделяют три вида личностных УУД: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание. В первом классе ученик должен ценить и принимать следующие базовые ценности: «добро», «терпение», «родина», «природа», «семья»; освоить роли ученика; формирование интереса (мотивации) к учению; оценивать жизненные ситуации и поступки героев художественных текстов с точки зрения общечеловеческих норм. Во втором классе учащийся должен иметь уважение к своему народу, к своей родине; освоить личностный смысл учения, желание учиться. В третьем классе ученик должен ценить и принимать следующие базовые ценности: «справедливость», «желание понимать друг друга», «понимать позицию другого»; иметь уважение к своему народу, к другим народам, терпимость к обычаям и традициям других народов. И наконец, в четвертом классе ученик должен осваивать личностный смысл учения; выбирать дальнейший образовательный

маршрут; оценивать жизненные ситуации и поступки героев художественных текстов с точки зрения общечеловеческих норм, нравственных и этических ценностей, ценностей гражданина России [4, с. 34].

Этапы формирования каждой группы УУД осуществляются на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе. Учащийся, переходя в следующий класс, усложняет и совершенствует свои действия, умения и навыки. Становление личностных, регулятивных и коммуникативных учебных действий реализуется через различные взаимодействия учащихся с педагогом, одноклассниками с первых дней образовательного процесса. Однако познавательные УУД начинают свое формирование, только когда ученик сталкивается с содержанием учебных предметов, порядком и логикой использования учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18–22.
2. Веселова Н.Н. Формирование учебных умений у младших школьников (Проблемы, поиски, решения) // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 8. С. 63–68.
3. Демидова Т.Е. Формирование общеучебных умений у младших школьников: Монография. М.: Издательский Дом РАО, 2004. 156 с.
4. Лошкарева И.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: дис. ... доктора пед. наук. М., 1990. 378 с.
5. Серая Т.Н. Универсальные учебные действия. От теории к практике формирования [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/06/28/universalnye-uchebnye-deystviya-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего начального образования. Министерство Образования и Науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 18.01.2023).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д. Ю. Чистякова, 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 Травина С.А.

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для рассмотрения значения коммуникативных навыков в формировании личности младших школьников, необходимо определиться с понятием «навыки».

Под термином «навыки» мы понимаем «автоматизированные способы выполнения действий. Владение коммуникативными навыками предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной» [6,

с. 223].

Волчкова Н.И., Федяева М.В. считают, что коммуникативные навыки – это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить своё поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [1].

В исследованиях Е.О. Смирновой коммуникативные навыки рассматриваются как «осмысленные коммуникативные действия детей, которые базируются на системе знаний, постигнутых элементарных навыков и умений» [5, с. 12].

Также, по её мнению, «коммуникативные навыки – это умение младших школьников управлять своим поведением, использовать различные способы действий в решении коммуникативных задач, как со сверстниками, так и с взрослыми» [5, с. 12].

«Коммуникативные навыки определяют социальную компетентность и помогают учитывать позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; развивают умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; приобщаться к группе сверстников и подразумевают активное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Основными критериями коммуникативных навыков, по мнению некоторых ученых, является следующее: трезво оценивать себя и окружающих; выходить из конфликтных ситуаций; способность воспринимать и передавать информацию; сопереживать другому; взаимодействовать с коллективом» [2, с. 58].

«Формирование коммуникативных навыков – это объективная необходимость, продиктованная потребностями современного общества» [3, с. 45]. Коммуникативные навыки обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Всё, чему обучаются школьники, они приобретают для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Ребенок, поступивший в начальную школу, приобретает не только новый круг общения, но и новые дополнительные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Окружающие взрослые люди общаются с ребенком уже как с человеком, имеющим обязанности учиться и имеющим некоторую ответственность за свои действия» [7].

«Общество начинает предъявлять школьнику требования, с которыми он раньше не встречался. В ответ на требования происходит выработка способов и стратегий поведения. Происходят изменения эмоциональной

области, но сохраняется сильная реакция на отдельные задевающие их события и различные ситуации.

Дети младшего школьного возраста очень чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни и эмоционально отзывчивы. Прежде всего, они воспринимают те объекты или предметы, которые вызывают эмоциональный отклик и соответствующее отношение. С другой стороны, поступление в школу вызывает новые эмоциональные переживания, так как свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинение новым правилам жизни» [4, с. 594].

«Младший школьный возраст является благоприятным для выстраивания взаимоотношений. Именно в данном возрасте общение со взрослыми и сверстниками в рамках учебной и внеучебной деятельности способствует становлению характера взаимодействия младшего школьника с окружающими его людьми. Общение становится более осознанным и разносторонним.

Дети учатся устанавливать дружеские связи и приобретают различные навыки взаимодействия друг с другом. В связи с этим возникает необходимость контроля сформированности и несформированности коммуникативных навыков, способствующих успешной реализации учебно-познавательного процесса и способности учащихся управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные способы действий в решении коммуникативных задач» [4, с. 594].

Как и в любом жизненном периоде, здесь есть свои психологические особенности, зная которые, младший школьный возраст можно использовать в качестве базы для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

При формировании коммуникативных навыков следует учитывать психологические особенности младших школьников, которые заключаются в стремлении к постоянному движению, общению, необходимости делиться со взрослыми и сверстниками своими достижениями и результатами, а также в потребности похвалы.

Следует также учитывать, что в этом возрасте все школьники стараются копировать друг друга, и психологи отмечают так называемое коллективное поведение, при котором ребенок начинает чувствовать ответственность не только за себя самого, но и за своих товарищей. У него появляется чувство сопереживания за своих друзей, а также понимание долга, преданности и дружбы. Тем самым, формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста происходит быстрее, чем у детей более старшего возраста.

Помимо всего прочего, младший школьный возраст характеризуется стремлением детей к различным видам творческой деятельности, поэтому именно в это время необходимо привлекать детей к игровой и познавательной деятельности, осуществляемой во внеурочное время.

Именно в этот период происходит закрепление и усовершенствование приобретенных коммуникативных навыков.

Важность освоения младшими школьниками коммуникативных навыков проявляется в умении разрешать возникающие конфликты, принимать самостоятельные решения и реализовывать их, задавать четко сформулированные вопросы, а также давать связные и логичные ответы на задаваемые вопросы.

На основании вышеизложенного видно, что необходимо обратить внимание на специфику формирования коммуникативных навыков именно у детей в младшем школьном возрасте, так как это один из наиболее важных этапов формирования у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волчкова Н.И., Федяева М.В. Особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников// Вестник Северо-Казакстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева. 2018. № 2 (39). С. 167–174.
2. Гокчян М.С. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников// Современная наука: теоретический и практический взгляд: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 58–59.
3. Гришанова И.А. Формирование коммуникативной успешности младшего школьника: взгляд с позиции дидактики. М.: Просвещение, 2014. С. 45–48.
4. Гуровская В.В. Возрастные особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 594–595. URL: <https://moluch.ru/archive/313/71280/> (дата обращения: 07.02.2023).
5. Мандель Б.Р. Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии. Изд. 2-е, стер. Москва-Берлин: ДиректМедиа, 2019. 342 с
6. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учеб. пособие. Изд. 2-е, стер. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019. 261 с.
7. Минеева О.А., Казначеев Д.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка с помощью игровых методов// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 2 (56). С. 139–142.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ КАК СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

А.Д. Антипова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение
образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – старший преподаватель А.Г. Васенёва
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

На данный момент всё больше внимания в обучении детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями уделяется использованию дидактических игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства в целях повышения эффективности учебного процесса и мотивации обучающихся. Дидактические игры и игровые приемы способствуют быстрому усвоению знаний и умений ученика с интеллектуальными нарушениями, а также позволяют полноценно воспринимать и познавать окружающий мир.

Дидактические игры и игровые приемы при обучении умственно отсталых школьников широко используются в пропедевтический период обучения рисованию, стимулируя формирование и коррекцию высших психических функций детей, их моторику и речь, а также развивая интерес к данному виду деятельности [4].

Использование дидактических игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства пробуждает у детей желание самим рисовать, лепить, строить; привлекает их внимание к готовым изображениям (например, иллюстрации в книгах, рисунки, выполненные педагогом); учит узнавать самые простые изображения и обыгрывать предметы, которые потом изображает педагог [2].

В процессе дидактических игр ребенок приобретает или закрепляет знания о свойствах предметов: цвете, форме, строении, величине, полезные, в частности, для того, чтобы изображать предметы. Дидактические игры и игровые приемы обогащают сенсорный опыт детей, мышление, умение сравнивать, выделять сходство и различия. Расширяются представления младших школьников об окружающем мире, формируются обобщенные представления о свойствах схожих предметов, что в свою очередь способствует овладению обобщенными способами изображения [6].

В системе дидактических игр и игровых приемов особое место принадлежит играм по развитию координированных движений руки и глаз, что является необходимым условием для изобразительной деятельности, а впоследствии – письма. Для того чтобы глаза прослеживали движение руки, во-первых, необходимо работать в этом направлении систематически; во-вторых, надо иметь специальный дидактический материал [2].

Чаще всего младшие школьники с интеллектуальными нарушениями не понимают назначения предметов, которые надо изобразить на листе бумаги. Это непонимание подтверждается неадекватными действиями с предметами изобразительной деятельности (например, кисточками, красками, баночкой для воды) и игрушками. Также они плохо понимают роль плоскостного изображения того или иного предмета [3].

Для развития понимания таких рисунков, учеников вначале учат обыгрывать предметы, на втором этапе переходят к обыгрыванию самих изображений. Все это способствует обучению детей применять полученные знания в практических действиях [3].

Предложение нарисовать игрушку вызывает радость у младших школьников. Изображая свои любимые игрушки, ребенок переживает те же добрые, радостные чувства, что и при игре с ними. А это, в свою очередь, вызывает стремление лучше изобразить своих любимцев. Таким образом, весь творческий процесс приобретает эмоционально-положительную окраску [6].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Государственного казённого образовательного учреждения Тверской области «Тверская школа № 2». В исследовании были задействованы обучающиеся 2-го класса, которые осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в количестве 6 человек (4 мальчика и 2 девочки), возраст обучающихся от 8 до 9 лет.

На констатирующем этапе исследовательской работы было проведено изучение уровня развития изобразительной деятельности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями с помощью использования дидактических игр и игровых приемов.

Для этого были использованы следующие методики:

1. «Раскрась фрукты и овощи в нужный цвет», А.А. Катаева, Е.А. Стребелева [5].

Цель: выявить умение использовать в рисунке нужный цвет.

2. «Осенний дождь», В.Л. Шарохина [7].

Цель: определить умение выполнять движения карандашом в заданном направлении.

3. «Светит солнышко», Т.С. Комарова [6].

Цель: Выявить умение детей передавать в рисунке образ солнышка, и умение изображать длинные и короткие лучи.

4. «Незаконченный рисунок», Я.Л. Коломенский и Е.А. Панько [1]

Цель: выявление невербальных творческих способностей, уровня изобразительных способностей и активности процесса воображения.

В результате выполнения методики «Раскрась фрукты и овощи в нужный цвет» были получены следующие данные: один обучающийся имел средний уровень развития. У него наблюдаются отступления от реальной окраски предмета (вместо фиолетового цвета он выбирал синий). Ученик выполнял задание без помощи взрослого. Низкий уровень был выявлен у пяти обучающихся. Они неверно передали цвет предметов, раскрашивали рисунок одним цветом, выполняли задание медленно и с помощью взрослого.

В результате выполнения задания «Осенний дождь» мы получили следующие результаты: один обучающийся имел средний уровень развития. Отмечается, что испытуемый рисовал неровные, обрывистые линии, направленные в разные стороны. Ему сложно было рисовать линии в заданном направлении и требовалась организующая помощь педагога. У

пяти обучающихся был выявлен низкий уровень развития. Ученики отвлекались от задания и выполняли упражнение только с помощью взрослого, «рука в руке».

В результате выполнения методики «Светит солнышко» были получены следующие данные: средний уровень был выявлен у трех обучающихся. Они путали длину лучиков, изображали два коротких и один длинный луч и наоборот; смогли передавать образ солнышка в рисунке. Три ученика показали низкий уровень развития. Обучающиеся не справились с заданием. Они отказались от выполнения задания, вместо лучиков рисовали рядом что-то другое.

В результате выполнения задания «Незаконченный рисунок» были выявлены следующие результаты: два ученика показали средний уровень развития. Они изображали отдельный объект с различными деталями и дорисовывали все десять шаблонов, которые были включены в воображаемый сюжет. Обучающиеся были заинтересованы в выполнении задания. У четырех школьников был выявлен низкий уровень. Они изображали фигуру так, что получалось изображение отдельного предмета, изображение было контурное, лишённое деталей. Ученики дорисовывали только несколько шаблонов, а дальше отказывались от выполнения задания. Также многие не дорисовывали шаблон, а изображали внутри него что-то свое.

Таким образом, на констатирующем этапе было проведено исследование с целью выявления уровня развития изобразительной деятельности обучающихся с помощью дидактических игр и игровых приемов. Исходя из полученных результатов, в группе преобладает низкий уровень развития изобразительной деятельности, но также есть и дети со средним уровнем развития. Мы выяснили, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена правильная передача цвета в рисунке; нарушено умение выполнять движение карандашом в заданном направлении; нарушено умение изображать длинные и короткие лучи солнышка; у обучающихся преобладает низкий уровень развития невербальных творческих и изобразительных способностей, а также активности процесса воображения. Эти нарушения указывают на то, что нам необходимо продолжать работу по использованию дидактических игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина Ю.Ю. Формирование графических умений и навыков в рисовании у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Молодой ученый. 2017. № 20 (154). с. 429–431.
2. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 72 с.
3. Герасимова В.В. Обучение изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по аппликации // Молодой ученый. 2018. № 17 (203). с. 282–285.

4. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М: Академия, 2002. 208 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых школьников: М.: БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.
6. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 120 с.
7. Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2015. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Ю. Артемчук, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – старший преподаватель А.Г. Васенёва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На современном этапе развития специального дефектологического образования обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра имеет высокую актуальность. Понимание особенностей памяти необходимо для её наиболее успешного развития и дальнейшей адаптации аутичных детей. Знание данных особенностей позволяет спроектировать дальнейший план обучения ребёнка и выстроить траекторию последующей коррекции недостатков развития памяти. Важную роль играет ранняя диагностика, так как выявление особенностей развития памяти ребёнка с РАС в наиболее раннем возрасте позволяет как можно раньше приступить к коррекции, и, следовательно, добиться более успешных результатов в итоге.

Изучением данного вопроса занимались многие психологи, в том числе и отечественные, такие как Л.С. Выготский, В.М. Башина, П.П. Блонский, Р.С. Немов, О.С. Никольская, в связи с чем существуют различные определения расстройств аутистического спектра. Наиболее распространённым и используемым является определение, выдвинутое Всемирной организацией здравоохранения: «Расстройства аутистического спектра (РАС) – это целая группа различных состояний. Для них характерны определенные трудности с социальным взаимодействием и общением. Другими особенностями являются нетипичные модели действий и поведения, такие как трудности с переходом от одного вида деятельности к другому, сосредоточенность на деталях и необычные реакции на ощущения» [7]. В качестве определения памяти стоит выделить определение Л.С. Выготского, где под памятью в первую очередь понимается процесс осознанного и опосредованного запоминания, а также как и любая другая высшая психическая функция, характеризуется произвольностью, системностью и социальностью [4, с. 582].

Память детей раннего школьного возраста с расстройствами

аутистического спектра отличается некоторыми характерными особенностями, описанными в трудах многих отечественных психологов. В первую очередь, как отмечает В.М. Башина [2, с. 39] детям с РАС свойственна сниженная память в целом, а в особенности запоминание [6, с. 6]. Стоит отметить, что память часто снижена диспропорционально, а также отличается избирательностью [3, с. 5]: детям с РАС свойственно запоминать наиболее интересную для них информацию, в связи с этим не всегда память аутичных детей может быть наименее развита, чем память нормотипичных детей. Также стоит отметить диспропорциональность памяти у детей с РАС: слуховая память более дефицитарна, чем зрительная [5, с. 65], механическая более развита, чем смысловая [1, с. 21, 122]. Помимо перечисленного, некоторые психологи отмечают хорошо развитую эмоциональную память у детей с РАС, что связано с очень высокой чувствительностью к раздражающим факторам. Таким образом, в сравнении с нормотипичными детьми, аутичные дети имеют иную специфику развития памяти. Несмотря на то, что логическая память у детей с РАС зачастую недостаточно развита, они имеют наиболее развитую механическую память. Помимо вышеперечисленного, у детей с РАС отмечаются особенности развития двигательной памяти, а именно её недостаточное развитие в сравнении с нормотипичными детьми. В целом многими психологами память детей с РАС характеризуется как хорошая, иногда значительно лучше, чем у нормотипичных детей, но, тем не менее, способности и навыки каждого ребенка индивидуальны.

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение особенностей развития памяти детей с РАС в сочетании с лёгкой степенью умственной отсталости. Количество испытуемых: 5 учеников младшего школьного возраста от восьми до десяти лет. При подборе методик исследования были использованы в адаптированном виде следующие диагностические методики: методика «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия) для исследования слуховой памяти, исследование зрительной произвольной памяти (Е.А. Стребелева), исследование зрительной непроизвольной памяти (Е.А. Стребелева), методика «тест на двигательную память» (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева).

В результате выполнения задания «запоминание 10 слов» были получены следующие данные. Трое из пяти детей показали низкий результат. По итогам проведения данной методики максимальные результаты составили пять слов после пятого воспроизведения и четыре слова при отсроченном воспроизведении у двух детей, остальные дети воспроизводили от одного до трёх слов, наиболее успешное воспроизведение было отмечено в начале проведения, к концу диагностики вследствие утомляемости результаты значительно снизились. Также дети были склонны к эхोलалии и могли воспроизводить каждое слово сразу после того, как его слышали, игнорируя инструкцию.

Так как зрительная память у детей с расстройствами аутистического спектра развита лучше, чем слуховая, результаты методик, направленных на исследование зрительной памяти, были достигнуты в большем объёме. В результате проведения исследования произвольной зрительной памяти были получены следующие результаты. По результатам диагностики можно отметить, что двое детей воспроизвели от нуля до трёх верных ответов, что соответствует низкому уровню развития произвольной памяти, трое детей воспроизвели 3-4 слова, что соответствует уровню развития ниже среднего.

В результате проведения исследования произвольной зрительной памяти были получены следующие результаты. Так как у детей с РАС произвольная память развита в меньшем объёме, успешность проведения методики снизилась, трое детей воспроизвели от одного до трёх слов, что соответствует низкому уровню развития произвольной памяти, двое детей воспроизвели четыре-пять слов, что соответствует уровню ниже среднего.

В результате проведения теста на двигательную память были получены следующие результаты. Двое испытуемых показали результаты ниже среднего, трое – низкие результаты, что свидетельствует о недостаточно развитой двигательной памяти у детей с РАС. Наибольшие трудности в выполнении задания возникли у двух детей, которые помимо РАС имели двигательные нарушения.

В целом по итогам диагностики можно заключить, что у детей с РАС преобладает низкий уровень сформированности памяти, у некоторых детей может наблюдаться уровень ниже среднего. Наиболее успешно дети справлялись с методиками, направленными на исследование зрительной памяти. Проведение методики, направленной на исследование двигательной памяти, показало наиболее неоднородные результаты, что обосновывается наличием двигательных и координационных нарушений у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра. Также по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что память у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра менее развита, чем память нормотипичных детей. В связи с этим, ученики с РАС нуждаются в эффективном коррекционном обучении, направленном на формирование памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аппе Франческа; пер. с англ. Ермолаева Д. В. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2013. 216 с.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.
3. Башина В.М. Ранний детский аутизм. М.: Исцеление, 1993. С. 154–165.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
6. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,

2018. 70 с.

7. Расстройства аутистического спектра (РАС) (who.int) [Электронный ресурс]: URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders/> (дата обращения: 15.02.2023).

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ

Д.Д. Блинова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Н.Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На данном этапе развития специального образования наиболее важной задачей является развитие личности проблемного ребенка, его адаптация и социализация. Дети с умственной отсталостью не обладают достаточным навыком вступать в речевой контакт с другими людьми. Это обусловлено их пассивностью, снижением побуждений к высказываниям, слабым интересом к окружающему, а также низким уровнем словарного запаса и несформированностью грамматического строя речи. Тенденция увеличения числа детей с дефектами речи среди умственно отсталых ставит вопрос о поиске путей заинтересовать ребенка к познанию окружающего мира, увеличению количества и качества речи.

Человек – существо социальное, и его жизнь невозможна без общения с другими людьми. Именно данный процесс – процесс общения людей между собой посредством языка – называется речью.

Не следует приравнивать понятия «язык» и «речь». Язык представляет собой систему средств – звуки, слова, предложения и связи между ними, т.е. звуковой и словарный запас, а также грамматические формы. А речь – это деятельность, в которой человек пользуется языком в целях общения с другими людьми. Ее осуществление происходит у каждого человека по-своему, но с использованием одних и тех же языковых средств, которыми пользуется та или иная нация [3]. С помощью речи люди не только сообщают окружающим о том, что происходит в настоящее время, но и передают из поколения в поколение все богатство знаний и опыт, накопленные человечеством за долгое время. Согласно Л.С. Выготскому, речь представляет собой единство общения и обобщения [6].

У детей с умственной отсталостью присутствует задержка развития активной речи, им присуще затрудненное понимание обращенной к ним речи. В отличие от нормотипичных детей, у данной нозологической группы ко времени поступления в школу практика речевого общения имеет меньший отрезок времени – около трех-четырёх лет. Темп развития речи ребенка с интеллектуальными нарушениями сильно замедлен, речевая

активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь детей также оказывается плохо развитой. В связи с этим у него затруднено общение со взрослыми. Ученики младших классов редко бывают инициаторами разговоров. Связано это с недоразвитием их речи, у них достаточно узкий круг интересов и мотивов, также имеется очень трудно преодолимая стеснительность, неумение начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему [5].

Недостатки речи умственно отсталых школьников изучены многими педагогами и психологами – А.К. Аксеновой [1], С.Д. Забрамной [4], В.И. Лубовским [8], В.Г. Петровой и И.В. Беляковой [7] и др.

Речевые нарушения у младших школьников с умственной отсталостью разнообразны по своим проявлениям: обнаруживается низкий словарный запас по сравнению с нормально развивающимися сверстниками; несовершенство грамматического строя речи; значительно нарушен смысловой уровень, операции внутреннего программирования высказываний; синтаксическая структура высказываний нарушена в большей степени, нежели морфологическая система языка.

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение развития устной диалогической речи младших школьников с умственной отсталостью. Количество испытуемых: 5 учеников 3-го класса. Для реализации цели исследования была адаптирована и использована методика изучения связной речи В.П. Глухова [2].

В результате выполнения задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам были получены следующие данные: детям младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью сложно самостоятельно составлять высказывания на уровне простой фразы. Они нуждались в дополнительных вопросах, которые требовали названия действия на картинке («Что делает мальчик, девочка?»). При этом 20 % детей имели ошибки в использовании словесных форм, которые нарушали связь слов в предложении, также имелись длительные паузы. Большинство учащихся данной категории (80 %) составляли предложение с наводящим вопросом, указывающим на действие на картинке.

В результате выполнения задания по составлению предложения по трем картинкам, связанным тематически? мы получили следующие данные: из всех детей лишь одному (20 %) удалось составить связное высказывание с учетом всех трех картинок без дополнительной помощи. Для остальных четырех (80 %) испытуемых мы были вынуждены объяснять задание повторно, указывая на отсутствующее изображение, при этом фраза все равно была составлена грамматически неверно.

В результате выполнения задания на пересказ текста мы получили следующие данные: трое обучающихся (60 %) продемонстрировали выраженные трудности в составлении рассказа по сюжетным картинкам. Их рассказ практически представлял собой односложные ответы на

вспомогательные вопросы, полностью отсутствовала связность повествования. Для одного обучающегося (20 %) характерно упущение некоторых ситуационных моментов, изображенных на картинках или возникающие в изображенной ситуации. У 20 % испытуемых было выявлено достаточно полное отражение содержания изображений, однако потребовалась некоторая помощь педагога.

В результате выполнения задания по сочинению рассказа на основе личного опыта мы получили следующие данные: Для большинства учащихся (80 %) при составлении рассказа характерно простое перечисление объектов и действий, отвечающих на вопросы диагноста, часто требовалось напоминание плана интересующего ответа. Одному обучающемуся (20 %) удалось отразить в своем ответе предложенный план рассказа, но информативность рассказа была недостаточно полной, ответы в основном состояли из простых односложных предложений, имелись повторы, также временами присутствовало простое перечисление действий или предметов.

В результате выполнения задания на составление рассказа-описания мы получили следующие данные: у большинства обучающихся (60 %) составление рассказа вызвало большие трудности. Основными из них были низкая информативность рассказа, который в большинстве случаев заменялся простым перечислением свойств игрушки. Двое младших школьников с умственной отсталостью (40 %) составили рассказ, который отражал 2–3 ключевые характеристики предмета. Представление этой частью обучающихся характеристик и основных признаков куклы имело больше беспорядочный характер, выявлены недостатки в грамматическом построении предложений.

В целом по итогам диагностики можно заключить, что уровень сформированности устной связной речи младших школьников с умственной отсталостью – недостаточный (20 %) и низкий (80 %). По результатам проведенного исследования уровня сформированности связной речи у младших школьников с умственной отсталостью выявлены следующие установленные характеристики данной речи: учащиеся редко используют в своей речи развернутую связную фразу; им присуще возникновение затруднений при составлении связной синтаксической конструкции; при формировании самостоятельной монологической фразы чаще применяют короткие фразы; в построении развернутых предложений допускают ошибки; имеют трудности в выборе нужных слов; нарушают смысл при построении высказывания и не устанавливают связь между его различными элементами.

Все вышеизложенное обуславливает необходимость проведения целенаправленной систематической коррекционной работы с детьми данной нозологической группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. № 6. С. 32–37.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Психология: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biografia.ru/about/psihologia061.html> (Дата обращения: 17.02.2023)
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Владос, 1995. 112 с.
5. Кузнецова Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка [Электронный ресурс]: URL: <http://www.psi-sintez.org/Psychoparesis/Kuznetsova/6/5> (дата обращения: 17.02.2023)
6. Мышление и речь: Психологические исследования / Л.С. Выготский, В.Н. Колбановский; под ред. В.Н. Колбановского. М.: Полиграфкнига, 1934. 324 с.
7. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
8. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Д. Веселова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

По данным Министерства здравоохранения РФ (на июль 2020 года), за последние пять лет частота обнаружения расстройств аутистического спектра (РАС) у детей в России возросла более чем в 2,5 раза [2]. Также «установлено, что этот синдром (аутизм) встречается примерно в 3–6 случаях на 10 000 детей» [8]. А это значит, что все больше детей с этим расстройством будет приходить в школу и перед учителями встанут вопросы об их обучении. Развитие учебной мотивации у ребенка с РАС играет важную роль в его дальнейшем обучении. Мотивация является одним из важнейших компонентов учебной деятельности, именно от неё зависит активность ученика и его стремление учиться.

Рассмотрим некоторые определения учебной мотивации.

С.Т. Григорян понимает учебную мотивацию как деятельностное состояние ученика, благодаря которому реализуется его направленность, склонность, заинтересованность в учебе. По определению А.К. Марковой, учебной мотивацией является «направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [4, с. 24]. Также мотивация учебной деятельности может определяться как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения» [1].

У детей с РАС наблюдается снижение развития как познавательной деятельности в целом, так и мотивации к учению в частности. Это связано

с особенностями развития их познавательных процессов.

Ребенок с РАС видит, слышит и чувствует также, как и нормотипичный ребенок, но информация, которая поступает в его сознание, воспринимается им совершенно по-другому. Особенности сенсорного восприятия накладывают достаточно большие ограничения на когнитивную деятельность ребенка, что влияет на его психическое развитие и социализацию. Это может выражаться в том, что ребенок неадекватно реагирует на определенный вид ткани, звук и т.д. Из-за этого дети имеют высокий уровень беспокойства, страх, что приводит к неконтролируемому поведению, уходу в себя, поглощенность каким-либо действием и т.д.

Внимание детей с расстройствами аутистического спектра зачастую привлекаются не самим предметом, а его частью, которая является для них сенсорно привлекательной или дающей возможность для извлечения эффектного впечатления (колесо, которое можно вертеть). Для детей с аутизмом отдельные сенсорные впечатления рано выделяются и становятся самоценными и притягательными. В самых тяжелых случаях сосредоточение такое ребенка проявляется редко и мимолетно, в основном – как полевое поведение.

Память у детей с РАС рассматривалась учеными как «островок способностей», который остался сохранным в отличие от других психических функций. Младшеклассник может производить впечатление достаточно «развитого» ребенка из-за своей хорошей памяти, запоминания и пересказа «точь-в-точь», но на самом деле применить эти сведения в практической деятельности он не способен. Некоторые ученые предполагают, что память детей с расстройствами аутистического спектра может рассматриваться как механическая.

Важным аспектом, влияющим на когнитивную деятельность детей с РАС, является зависимость от наглядной информации. Они буквально «мыслят картинками». Г. Гилберт приводит в пример отрывок из интервью с Тэмпл Грэндин (Temple Grandin), американской ученой и писательницей с аутизмом: «Я не могу помнить, что говорили мне люди, кроме тех случаев, когда я могу трансформировать их словесную информацию в зрительные образы... Большинство людей так называемого «нормального мира» думают словами, но вербальный процесс мышления чужд для меня. Я все время думаю в картинах» [3, с. 9].

Речь детей с аутизмом, как правило, не направлена к собеседнику, в ней отсутствуют экспрессия, жестикуляция. Голос – то тихий, то громкий. Также наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма, бессвязность и неспособность к диалогу. В речи часто встречаются как фразы-штампы, так и мутизм. В зависимости от уровня развития речь может быть правильной, косноязычной и лепетной. Для детей с РАС характерна эхолалия.

Все эти особенности психических процессов детей с расстройствами

аутистического спектра влияют на развитие мотивации учебной деятельности. Особенно сильно на формирование мотивации влияют сенсорные нарушения. В работе с такими детьми важен «конкретный» стимул, который будет зависеть от ценностей ребенка. Это могут быть мыльные пузыри, фотокарточки, объятия и т.д. Постепенно внешняя мотивация может переходить на более абстрактный уровень, но он будет зависеть от способности ребенка.

Реализуя задачи исследования, было осуществлено изучение уровня развития учебной мотивации младших школьников с РАС на базе ГКОУ «Тверская школа №2». Количество испытуемых: 5 учеников 1-го класса. Для исследования были использованы следующие адаптированные методики: «Лесенка мотивов» А.И. Божович, И.К. Марковой (модифицирована О.Н. Толстиковой) [6]; «Методика изучения мотивации» М.Р. Гинсбург (экспериментальные материалы и система оценок разработаны И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой)[5].

В результате выполнения «Лесенки мотивов» были получены следующие данные. У большей части детей (60%, 3 человека) было выявлено преобладание узко-личностных мотивов, т.е. стремление получить одобрение со стороны значимых взрослых, одноклассников и учителей; стремление получать хорошие отметки. У 40% детей (2 человека) преобладают мотивы, связанные с процессом учения.

В результате выполнения методики изучения мотивации были получены следующие данные. Для 80% детей (4 человека) характерным уровнем развития мотивации является уровень ниже среднего. Он характеризуется преобладанием оценочных мотивов. Ученики ходят в школу, чтобы получать хорошие оценки, за которые хвалят родители и учителя. Также возможно присутствие игрового (внешнего) мотива. У 20% детей (1 человек) выявлен средний уровень мотивации. Для него характерно преобладание позиционных мотивов, т.е. школьник стремиться занять определенную позицию в отношении с окружающими. Процесс учения рассматривается как возможность получения похвалы от значимых лиц. Также возможно присутствие социального и оценочного мотивов.

Качественный анализ результатов исследования показал, что для детей с РАС необходимо внешнее подкрепление для поддержания их учебной мотивации. Это может быть как награда за выполнение задания (попрыгать на мячике, покататься на качелях и т.д.), так и указание педагога («смотри на картинку», «слушай меня» и т.д.). Также во время проведения некоторые детей отвлекались на посторонние предметы, которые находились в классе (часы, выключатель и т.д.), другие же – не отвлекалась, но после выполнения определенного количества заданий нуждалось в поощрении для поддержания учебного поведения. К самим заданиям дети интереса не проявляли, или сначала проявляли, но потом быстро переключали свое внимание на другие предметы.

Анализ результатов исследования показал, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра преобладает мотив получения оценки (также это может быть и положительное внешнее подкрепление), что свидетельствует о низком уровне развития мотивации к учебной деятельности. В связи с этим, дети нуждаются в эффективном коррекционном обучении, направленном на развитие учебной мотивации.

Поэтому особенно важно применять различные методы и приемы, которые будут способствовать формированию и развитию учебной мотивации. Можно использовать дидактические игры. В дидактической игре создаются условия, в которых каждый ученик имеет возможность самостоятельно действовать как в определенной ситуации, так и с предметами, при этом он приобретает собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с расстройствами аутистического спектра. При организации занятий необходимо помнить о том, что для детей с аутизмом важен порядок и предсказуемость. Играть, обедать и работать стоит строго только в отведенном под эту деятельность месте. При этом эти места должны быть «разграничены». Для поддержания интереса и мотивации к учебе можно использовать фиксированные интересы школьника. Важно помнить и то, что у многих детей с РАС визуальная память преобладает над вербальной, и они не все понимают обращенную к ним речь. Поэтому любая словесная инструкция должна быть краткой и сопровождаться наглядными материалами, способствующие облегчению понимания информации, или показом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братчикова Ю.В. Психолого-педагогические приемы развития мотивации учебной деятельности у младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23934146> (дата обращения 25.10.2022).
2. Выявляемость аутизма в России за пять лет возросла более чем в 2,5 раза [Электронный ресурс]: URL:<https://tass.ru/obschestvo/11055281> (дата обращения 18.10.2022).
3. Гилберт К., Питерс Т Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие [Электронный ресурс]:URL:https://www.phantastike.com/psychiatry/autism_p/html (дата обращения 02.11.2022).
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. 352 с.
6. Толстикова О.Н. Факторы формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.10. Архангельск, 2013. 201 с.
7. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для учителей. М., 1997. 288 с.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Изд. 7-е. М.: Теревинф, 2016. 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В.В. Голубева, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. псих. наук, доцент Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Восприятие составляет основу ориентирования человека в окружающем мире, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. Основной объем информации об окружающем мире человек получает благодаря зрению. Зрительное восприятие – это совокупность процессов построения образа внешнего мира. Восприятие умственно-отсталого ребенка, как и другие психические процессы, нарушены. В связи с этим оно имеет следующие особенности: недифференцированность, разрозненность, неактивное и некритичное восприятие. Кроме того, процесс восприятия замедлен.

Роль зрительного восприятия в начальной школе трудно переоценить. Важность зрительного восприятия зависит от того, что исследование находящейся вокруг действительности в главную очередь базируется на восприятии и ощущении находящегося вокруг общества. С одной стороны, зрительное восприятие является основой общего психологического развития учащихся младших классов, а с другой стороны, оно играет независимую роль, потому что зрелое восприятие необходимо учащимся младших классов для успешной учебы в школе, а для многих видов работ [5].

Зрительное восприятие следует во всех видах физиологической и интеллектуальной деятельности. Зрительное восприятие непосредственно сопряжено с формированием зрительной памяти и мышления в младших классах. Нет адекватного различия между познанием детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Когда умственно отсталые учащиеся принимают знакомые предметы, сложно отличать компоненты и сопоставлять предметы, они не предпочитают предметы с весьма небольшими цветными отличиями и не сосредотачивают внимания на небольших предметах [3].

Развитие восприятия и формирование представления о различных внешних свойствах предметов является основой общего умственного развития ребёнка. Полноценное зрительное восприятие необходимо для многих видов игровой, учебной и трудовой деятельности. С восприятия начинается познание окружающего мира. Поэтому умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие [4].

В отечественной психологии проблемой развития зрительного восприятия занимались Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и другие специалисты.

Особенно актуальной является проблема изучения зрительного восприятия для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, т.к. зрительное восприятие таких детей носит особый характер. Дети с умственной отсталостью в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс зрительного восприятия этого мира малоактивен. Обычно детали, второстепенные признаки предметов или явлений практически не фиксируются. Таким детям трудно найти сходство или различия между предметами по характерным признакам, высказать суждения о предмете, явлении, создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию и найти в ней своё место. Это является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Исследованиями в области зрительного восприятия у детей с нарушением интеллекта занимались К.И. Вересотская, Э.А. Евлахова, М.М. Нудельман, Н.М. Стадненко, И.М. Соловьёв, В.В. Давыдов, Т.Н. Головина, П.П. Блонский, Ж.И. Шиф и др.

Учитывая большую распространенность такого нарушения, как умственная отсталость и тенденцию к увеличению количества таких детей, полагаем актуальным изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушением интеллектуального развития и определение путей его развития.

Дети с нарушением интеллекта отличаются несформированными представлениями о предметах и явлениях окружающей действительности. Это происходит из-за недостатков зрительного восприятия, которые очень ярко проявляются в младшем школьном возрасте. У большинства детей с нарушениями интеллектуального развития отмечаются трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, в построении целостного образа из отдельных предъявленных частей. Дети затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов: когда изображение представлено в виде контура или неполным, недорисованным, контурные изображения предметов наложены друг на друга, перечеркнуты прямыми линиями, перевернутые изображения, схематичные рисунки [1].

Зрительное восприятие, оставаясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности [6].

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение особенностей зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Констатирующий эксперимент

проводился в ГКОУ «Тверская школа № 2». Количество испытуемых: 5 учеников 1-го класса, проходящих обучение по 1 варианту АООП УО.

При подборе методик исследования были использованы в адаптированном виде следующие диагностические методики: 1) методика «Узнавание наложенных изображений», 2) методика «Эталоны» О.М.Дьяченко, 3) Методика «Разрезные картинки С.Д. Забрамной» (3, 4, 5, 6 частей), 4) Методика Т.Н. Головиной (исследование способности к целостному восприятию формы предметов).

В результате выполнения методики «Узнавание наложенных изображений» были получены следующие данные: 60% детей показали очень низкий уровень, 20% учащихся имеют низкий уровень зрительного восприятия, у 20% учеников был выявлен средний уровень зрительного восприятия.

Детям было трудно соблюдать логическую последовательность, они не замечали мелких деталей в картинке. Умственно отсталые дети не выделяют центральный объект, их восприятие затруднено большим количеством объектов и присутствием недостаточно знакомых предметов.

В результате выполнения методики «Эталоны» дети с нарушением интеллектуального развития в основном дети плохо справлялись с задачей. Отмечена синкретическая ориентировка. На основе выделения одной детали или, наоборот, без учета характерных деталей контура дети ошибочно относят весь предмет в целом к какому-либо из эталонов. Так, например, изображения груши относятся к эталону, имеющему форму угла, на основании одной детали – выемки сбоку. Или, наоборот, груша относится к эталону конусообразной формы на основании общего направления линии контура, без учета характерных деталей.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Большинство детей (80%) показали низкий уровень константности и целостности зрительного восприятия. Это выразилось в том, что дети допустили множество ошибок в определении нужных картинок. Остальные дети (20%) показали средний уровень, то есть у них нарушение зрительного восприятия имеет более слабый характер.

В результате выполнения методики «Разрезные картинки» С.Д. Забрамной дети с умственной отсталостью плохо понимают смысл задания, хаотично переключаются части картинки, но в младшем школьном возрасте, такие дети способны собрать картинку, разрезанную на 3-4 части, но для этого им необходимо показать уже сложное изображение. Если части лежат в перевёрнутом виде, то складывание вызывает большие трудности. Только после показа и совместного со взрослым выполнения они начинают собирать картинку самостоятельно. Все дети смогли за разный период времени собрать картинки из 3–4 частей, но не смогли составить картинки из 5–6 частей.

В результате выполнения методики Т.Н. Головиной у детей возникали

трудности при необходимости дорисовать круг. Они замыкали его контур, не производя при этом необходимых кругообразных движений, поэтому площадь «дорисованной» фигуры оказывалась уменьшенной.

При дорисовывании треугольников дети изменяли их площадь и форму, причем имели место случаи распространения принципа дополнения трех верхних треугольников на нижний ряд подобных фигур; дети забывали, что все треугольники одного размера или «не узнавали» равенства. При дорисовывании предметных изображений (бабочки, жука) дети испытывали трудности в понимании принципов работы, допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы. При проведении исследования 60% детей не справились с заданием, а 40% детей с трудом выполнили предложенные задания.

По результатам проведенного исследования можно выделить основные особенности зрительного восприятия детьми данной нозологической группы:

- более низкая скорость восприятия. Умственно отсталым детям требуется больше времени, чтобы понять предложенный материал. Из-за своего неразвитого интеллекта они с трудом выделяют главное и не понимают внутренних связей между частями объекта восприятия, что усиливает замедленность восприятия;

- недостаточная дифференцированность воспринимаемого;

- узость восприятия. Ученики с умственными недостатками предпочитают отдельные части наблюдаемого предмета, но не представляют использованные материалы, которые иногда значимы с целью общего осмысления. Ограниченный размер восприятия никак не дает возможность детям с умственными недостатками разбираться в новых участках в особенных условиях;

- уровень развития перцептивного постоянства низкий.

- недостаточная перцептивная активность. Данная отличительная черта проявляется в трудности восприятия предметов в неестественных обстоятельствах (например, перевернутых) и низкой поисковой активности.

Необходимо на ранних этапах обучения детей с умственной отсталостью выявлять недостаточную сформированность зрительного восприятия и своевременно проводить коррекционно-развивающую работу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 2004. 132 с.
2. Белый Б.И. Недостаточность высших форм зрительного восприятия у детей с ЗПР. М.: Дефектология, 1989 №4. 340 с.
3. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. Учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. М.: Каро, 2021. 334 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб.

заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия. 2003. 408 с.

5. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. 228 с.

6. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Представление пространства с точки зрения психологии. Книга 1. М.: Машиностроение, 2018. 910 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

В.П. Голубева, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

На сегодняшний день многие дети имеют логопедические проблемы. Существует довольно много известных патологий, связанных с нарушением речи, однако среди них есть одна, которая становится все более распространенной – дизартрия.

По мнению О.П. Правдиной, дизартрия представляет собой сложное и тяжелое нарушение звуковой стороны речи [4]. К. Беккер и М. Совак отмечают, что дизартрия – нарушение координации процесса речи, при котором отмечается нарушенная способность членения речи и артикуляции в целом и являющееся симптомом повреждения моторного анализатора и эфферентной системы [2].

Развитие познавательной деятельности у младших школьников с дизартрией имеет свои особенности [3].

Внимание при дизартрии менее устойчиво, чем в норме. Отмечается пониженный уровень переключаемости. Также при дизартрии понижается работоспособность к концу выполнения задания.

Память у детей с дизартрией характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении.

При дизартрии особенности мышления обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления.

Помимо вышеперечисленного, страдает также и речевая сторона. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей с дизартрией приближается к норме [1].

У младших школьников с дизартрией отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении. Также имеются затруднения в понимании обращенной речи, вследствие чего процесс их ознакомления с окружающим предметным миром оказывается обедненным, поверхностным.

Самым простым способом начать общение со сверстниками у младших школьников с дизартрией, является игра. Посредством игры можно не только улучшить способности в общении, но и сформировать моральные нормы и представления, расширить представления об окружающем мире и многое другое. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, приобретают навыки сотрудничества и командной работы, а также усваивают нормы поведения в обществе.

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение уровня сформированности коммуникативных действий у младших школьников с дизартрией. Количество учеников: 6 человек, двое из которых обучающиеся 2-го класса, а четверо – 1-го класса. Для проведения исследования были подобраны следующие методики: методика «Диалог» О.Н. Усановой, состоящая из 3 частей: А – ответы на вопросы, Б – знакомство с персонажем, В – умение задавать вопросы [6] и методика «Картинки» О.Е. Смирновой [5].

В результате выполнения методики «Диалог» О.Н. Усановой были получены следующие данные. Большинство детей (67%) показали низкий уровень развития коммуникативных действий. Наибольшие затруднения у всех детей вызвала часть В. Один ребенок справился с заданием с минимальной помощью, а один – с максимальной помощью. Но все остальные дети не смогли задать вопросы даже с максимальной помощью. Низкие результаты также и в части Б. Общей ошибкой стало то, что дети не смогли сами завести разговор, а просто отвечали на вопросы короткими ответами и ничего в ответ не спрашивали, то есть преимущественно получилось одностороннее знакомство. Наиболее хорошо дети справились с частью А, где требовалось отвечать на вопросы. По большей части ответы были односложными, дополнительная помощь требовалась редко, но даже с ней дети справлялись с заданием. 33% показали средний уровень развития коммуникативных действий.

В результате выполнения методики «Картинки» О.Е. Смирновой были получены следующие данные. Большинство детей (67%) имеют низкий уровень коммуникативной компетенции в общении со сверстниками. Основной сложностью в данном задании было то, что дети, смотря на изображение, не смогли описать, какая ситуация на ней изображена. Например, к определенному рисунку требовалась дополнительная помощь в виде фраз: «Давай посмотрим на изображения. Девочка/мальчик стоит отдельно, а давай посчитаем сколько ребят стоят в стороне? Правильно, четыре. Смотри, что мальчик держит в руке. Да, это

мячик. И, смотря на лица отдельно стоящего/стоящей мальчика/девочки, как ты думаешь, что здесь все-таки произошло?». 33 % показали средний уровень сформированности коммуникативной компетенции в общении со сверстниками – им потребовалась минимальная помощь.

На основании проведенного исследования были выделены 3 коммуникативных действия, которые нуждаются в развитии: 1) отвечают на вопросы не распространёнными предложениями; 2) не умеют задавать вопросы; 3) не являются инициаторами общения, что связано с неумением обращаться к другому человеку.

Таким образом, мы предложили примерную программу использования дидактических игр при развитии коммуникативных действий обучающихся, которая представлена ниже в таблице.

Таблица 1

Примерная программа использования дидактических игр при развитии коммуникативных действий у младших школьников с дизартрией

Коммуникативное действие	Дидактическая игра	Цель	Возможности использования
Ответы на вопросы не распространёнными предложениями	«Клубочек»	Развитие коммуникативных навыков, преодоление стеснения говорить в группе	На уроках русского языка; На переменах; На классном часу
	«О чем спросить при встрече»	Учит детей вступать в контакт, учит задавать вопросы и отвечать на них	На уроках русского языка; На классном часу; На школьных мероприятиях; На переменах
	«Кто говорит?»	Развивать внимание к партнёру, слуховое восприятие, умение отвечать на поставленные вопросы	На уроках русского языка; На переменах; На классном часу
Неумение обращаться к другому человеку, что ведет к отсутствию инициативы в общении	1. <i>Игры с невербальными средствами общения:</i> а. «Зоопарк»	Развитие невербальных способов общения, умение распознавать язык мимики и жестов, снятие телесных зажимов.	На уроках окружающего мира; На уроках физкультуры; На переменах.
	б. «Магазин игрушек»	Развитие умения понимать друг друга, умения вникать в суть получаемой информации, развитие невербальных средств общения.	На уроках окружающего мира; На уроках русского языка; На переменах.
	2. <i>Игры с вербальными средствами</i>	Развивать умение вступать в контакт, оказывать внимание сверстникам.	На уроках русского языка; На классном часу;

	<i>общения:</i> а. «Ласковое имя» б. «Позвони другу»	Развить умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения	На переменах. На уроках физкультуры; На уроках русского языка; На классном часу; На переменах.
Неумение формулировать и задавать вопросы	«Волшебный поясок»	Игра учит точно задавать вопросы и попутно развивает другие интеллектуальные умения	На уроках русского языка; На уроках окружающего мира; На уроках математики; На классном часу; На переменах
	«Смешинка»	Игра учит детей задавать вопросы и отвечать на них; закрепляет умение использовать падежные формы существительных.	На уроках русского языка; На уроках труда; На классном часу.
	«Угадай, какой предмет загадали»	Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание	На уроках русского языка; На уроках математики; На уроках окружающего мира; На уроках труда; На классном часу

В целом по итогам диагностики, можно заключить, что уровень сформированности коммуникативных действий у младших школьников с дизартрией – средний (33%) и низкий (67%).

Таким образом, использование дидактических игр в учебном процессе не только является важной составляющей всего обучения, но играет значимую роль в развитии коммуникативной компетенции. Детям всегда проще вступать в контакт с тем или иным человеком в процессе игры. В данной деятельности они чувствуют себя наиболее уверенно и свободно. Именно в ходе игры дети раскрывают себя и заводят новые знакомства без особых усилий. Так, игра – одно из важнейших средств развития как коммуникативных действий, так и личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабина Г.В. Белякова Л.И. Идес Р.Е. Логопедия. Дизартрия: учебно-методическое пособие. Москва: МПГУ, 2016. 104 с.
2. Бадалян Л.О. Невропатология. М.: Академия, 2012. 323 с.
3. Ланина Е.М. Симкин М.Л. Логопедическая диагностика и коррекция дизартрии у детей: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2013. 164 с.
4. Правдина О.В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. факультетов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб: [Электронный ресурс] URL:

http://pedlib.ru/Books/2/0001/2_0001-1.shtml (дата обращения 22.09.2022).

5. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения школьников: диагностика, приемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.

6. Усанова О.Н., Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 77–81.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИРОДЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

А.Н. Ермачкова, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей
с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из проблем специальной педагогики является формирование у обучающихся с нарушением в интеллектуальном развитии познавательного интереса. Наличие познавательного интереса является необходимым условием успешного обучения. Познавательный интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на реализацию целей деятельности. Интерес, как и деятельность, имеет объективно-субъективную основу [2].

Познавательный интерес сочетается с общей любознательностью. Жизнь, лишённая познавательного интереса, темнеет; личность лишена того значительного внутреннего стимула, который постоянно приводит в движение, позволяет испытывать радость интеллектуального удовлетворения в любой деятельности, чем бы человек ни занимался.

По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращённая на область познания, на его предметную сторону и на сам процесс познания» [8]. Многие ученые, обследовав детей с нарушением в интеллектуальном развитии, отмечают, что у них снижен интерес к окружающему миру, а также наблюдается вялость и безынициативность. Г.Е. Сухарева отмечает, что у детей, страдающих олигофренией, отсутствует характерное для здорового ребёнка неудержимое стремление познать окружающий мир [7].

Формирование представлений о природе является одной из задач, реализуемых в процессе образования младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. Основные сведения о природе обучающиеся получают в рамках учебного предмета «Мир природы и человека» [5]. Формирование познавательного интереса у детей с интеллектуальной недостаточностью через изучение природоведческого материала является одной из основных задач познавательного развития учащихся. В процессе познания окружающего мира у детей формируются представления о

явлениях, происходящих в природе, их взаимосвязях, что позволяет показать детям реальные взаимосвязи и причинно-следственные зависимости.

Курс «Мир природы и человека» является начальным звеном в формировании естественнонаучных знаний, пропедевтическим этапом в формировании у обучающихся умений наблюдать, анализировать и взаимодействовать с окружающим миром. На ранних этапах обучения можно начинать организованную работу по формированию разнообразных представлений о природе, явлениях природы; подготовить детей к последующему изучению систематического курса естественных наук, что составляет необходимую основу для их успешного усвоения. Учебный процесс в специальной образовательной организации строится таким образом, чтобы у обучающихся проявлялось стремление к знаниям, поиску новой информации, самостоятельной творческой работе, что, в свою очередь, выступает показателями познавательного интереса.

Существуют разные пути и средства развития познавательных интересов, но одним из действенных средств пробуждения живого интереса к учебному процессу является общение с природой. Взаимодействие с природой является дополнительным каналом удовлетворения компетентностных потребностей, что позволяет значительно повысить самооценку учащихся и, таким образом, оказать положительное влияние на учащихся, испытывающих трудности или отказывающихся учиться [3].

В настоящее время опытом педагогов и практиков науки накоплен большой арсенал методов, форм, средств, направленных на формирование положительных учебных мотивов, стимулирующих познавательный интерес и познавательную активность обучающихся. К самым распространённым методам и формам развития познавательного интереса, можно отнести применение в образовательном процессе игровых методов, организацию учебных исследований, наблюдений, экспериментов и проблемное изучение учебного материала.

Для ознакомления младших школьников с окружающей природой широко используются игровые методы, включающие в себя обширную группу методов и приёмов организации учебного процесса в форме дидактических, ролевых, настольных и других видов игр. Познавательные игры требуют сообразительности, наблюдательности; у детей проявляется активность, развивается внимание, мышление память [4]. Многие авторы, считают игровую деятельность наиболее эффективной в процессе формирования и коррекции познавательных интересов. Л.П. Скуридина, изучая вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями в интеллектуальном развитии, указывает на то, что внедрение в учебный процесс интерактивных игровых форм способствует улучшению качества проведения учебных занятий и, как следствие, повышает познавательную активность детей с ОВЗ [6].

В практике специальной школы достаточно популярны настольные игры (кресворды, ребусы, словесные цепочки и др.), дидактические игры природоведческого содержания. Важную роль в развитии познавательного интереса у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии играют интеллектуальные игры, которые по своему механизму требуют активной познавательной деятельности со стороны обучающихся. Окружающая нас природа даёт большие возможности для создания ребусов и загадок о растениях, животных, отдельных явлениях природы. Использование игровых методов способствует развитию воображения, сообразительности, мышления, познавательных интересов у младших школьников и активизирует познавательную деятельность.

Для развития познавательного интереса младших школьников при изучении природы могут использоваться различные исследовательские проекты. Обучающиеся могут исследовать различные виды растений в своей местности и создать полевой справочник или идентификационный ключ для растений, которые они наблюдают. Можно организовать наблюдение за поведением птиц, в ходе которого школьники могут изучать поведение различных видов птиц в своей местности.

Другим методом развития познавательного интереса является организация наблюдений в природе. Детям важно не только наблюдать те или иные изменения, происходящие в жизни растений или животных, но и делиться с одноклассниками, родителям результатами наблюдений.

Наблюдения, опыты, эксперименты, логические и творческие задачи в начальной школе являются необходимыми структурными элементами урока по изучению природы. Это позволяет учителю организовать познавательную деятельность на высоком уровне самостоятельности, инициативы и творчества. Использование опытов и экспериментов является эффективным средством формирования познавательных учебных действий, которое способствует развитию познавательных интересов детей, так как в эксперименте используется система основных мыслительных приёмов [1].

Для развития познавательных интересов младших школьников можно использовать проблемное обучение. Проблемное обучение может способствовать развитию ключевых компетенций учащихся. Для проблемных методов характерно то, что знания не предъявляются обучающимся в готовом виде, а добываются самим ребёнком в ходе решения проблемной задачи или ситуации. В результате педагог стимулирует исследовательскую активность учащихся.

Таким образом, формирование познавательного интереса является обязательным фактором успешного обучения ребёнка. У учителя начальных классов в арсенале имеется множество способов развития познавательного интереса. Многие из этих способов подходят для использования в процессе изучения учебного предмета «Мир природы и человека», в рамках которого обучающиеся получают основные представления о природе. Предпочтение

следует отдавать тем методам, которые несут элемент занимательности, а также обеспечивают изучение природы на основе непосредственных практических действий обучающихся – путём наблюдений, опытов, экспериментов. В итоге, формирование познавательного интереса к изучению природы может стать полезным опытом для младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, помогая им расти и учиться осмысленно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студ. учрежд. средн. проф. образования пед. профиля. М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. 240 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2009. 672 с.
3. Ермизина Ю.А. Пути развития познавательного интереса у подростков // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1107–1113. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29369/> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Мифтакова Л.Н. Игры и игровые задачи на уроках природоведения. // Начальная школа. 2005. №9. 20 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355410/
6. Скуридина Л.П. Игровая деятельность как важный фактор коррекции познавательной деятельности у детей с нарушением интеллекта в условиях реализации ФГОС // Стандарты и практики педагогики XXI века: материалы международной научно-практической конференции. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. С. 313–317.
7. Сухарева Е.Г. Вопросы исследования познавательных качеств у детей с интеллектуальными нарушениями. М.: Медицина, 1985. 320 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А.В. Иваникина, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – канд. псих. наук, доцент Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изучение особенностей мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых. Проблема исследования мышления умственно отсталых школьников занимает большое место в специальной психологии. Прямо или косвенно она

затрагивается во многих исследованиях В.Г. Петровой, С.Л. Новоселова, Ж.И. Шиф, И.А. Грошенкова, С.Я. Рубинштейн и др.

Так, одно из определений мышления – это одна из наиболее важных способностей человека. Оно удовлетворяет его потребности в знаниях о мире, о других людях, о самом себе, в ценностных ориентациях и общении с другими, в передаче опыта от одного поколения к другому. Благодаря мыслительному процессу возможно производство нового знания, прогнозирование и принятие решений, анализ и разрешение проблемных ситуаций, поиск новых способов существования и развития самого человека.

Мышление может осуществляться с помощью практических действий или образами, а также словами, то есть во внутреннем плане. Мышление формируется двумя путями: первый – от восприятия к наглядно-действенному мышлению, второй – от восприятия к наглядно-образному и логическому мышлению. Оба пути формирования существуют одновременно. Несформированность этих процессов может быть невосполнимой в более позднем возрасте.

У детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии мышление подчиняется тем же правилам, что и у нормативно развивающегося ребенка. Они имеют одни и те же виды мышления, действия, операции и формы. Источник развития мышления, как у нормативных, так и у умственно отсталых детей – практическая деятельность. Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности.

Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное (практическое), наглядно-образное, словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление, обязательно включающее в себя внешние действия с предметом, при этом ребёнком используются различные предметы в качестве средства для достижения цели. Особенность предметно-действенного мышления проявляется в том, что задачи решаются с помощью реальных физических преобразований ситуации, проверки свойств объектов. При решении реальных задач происходит идентификация или «обнаружение» свойств и отношений объектов. Такой тип мышления также называют ручным.

В младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта основным видом мышления является наглядно-образное [1], подразумевающее оперирование образами предметов и их частей. Очень важная особенность образного мышления – установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления, в наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Словесно-логическое или понятийное мышление включает, в

зависимости от обобщённости, уровня сформированности понятий и характера используемого материала: конкретно-понятийное, абстрактно-понятийное. Конкретно-понятийное мышление характеризуется тем, что дети отражают не только те предметные отношения, которые они изучают путём практических действий, но также и отношения, усвоенные им как знания в речевой форме. Абстрактно-понятийное мышление – когда мыслительные операции становятся обобщёнными, взаимосвязанными и обратимыми, что выражается в возможности произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к самому разнообразному материалу, конкретному и абстрактному.

У детей при легкой форме умственной отсталости мышление конкретно, ограничено непосредственным опытом и потребностью служить своим собственным непосредственным потребностям, непоследовательно, стереотипно и некритично. При умеренной форме умственной отсталости мышление конкретное, непоследовательное, ригидное и в принципе не способное к формированию абстрактных понятий. При тяжёлой форме умственной отсталости мышление не только очень специфично и лишено способности к обобщению. При глубокой умственной отсталости нарушаются основные мыслительные процессы.

Мышление у умственно отсталых детей характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, некритичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных манипуляций. Больше всего страдают обобщения и абстракции, словесно-логическое мышление. Формирование понятий, суждений и выводов затруднено для умственно отсталых детей. Формирование понятий возможно только на основе неоднократных наблюдений объектов, практических манипуляций с ними, широкого применения наглядности.

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями не умеют ориентироваться в проблемных практических ситуациях и испытывают трудности при анализе рабочих ситуаций. Поэтому, пытаясь достичь своих целей, они повторяют одно и то же непродуктивное поведение, а не исключают неправильные варианты [3].

Мыслительные процессы младших школьников с умственной отсталостью протекают весьма своеобразно. При выполнении ими мыслительного анализа предмета вывод отличается бедностью, непоследовательностью и фрагментарностью. Когда ребёнок смотрит на объект, он называет не все его составляющие, хотя знает их. Такие дети отстают в развитии всех видов мышления, особенно логического. Для детей данной категории характерна бессистемность анализа, отсутствие последовательно усложняющегося членения объектов. При выделении свойств объектов дети чаще всего указывают постоянные признаки, общие для всех предметов подобного рода. Особенности и своеобразные черты не выделяются. Трудно отличить фигуру от фона. Также в связи с

нарушениями речи и сравнительно маленьким словарным запасом дети не могут дать словесную характеристику частей и свойств предмета, что мешает осмыслению изучаемого объектов. Дети с умственной отсталостью также не могут последовательно идентифицировать и сравнивать сопоставимые черты [4]. Так М.В. Зверева и А.И. Липкина пришли к выводу, что при сравнении предметов такие дети чаще всего выявляют различия предлагаемых им объектов, но установление сходства вызывает у них определенные сложности, а иногда дети совсем не могут установить сходства между предметами [2].

Известно, что основным недостатком мышления умственно отсталых детей является их слабость к обобщению, дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они часто запоминают правила, но не понимают их значения и не знают, к каким явлениям эти правила относятся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мышление младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии имеет следующие особенности: стереотипность, тугоподвижность и недостаточную гибкость. Дети с нарушением интеллекта плохо усваивают правила и общие понятия, или вовсе их не понимает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завьялова Т.П., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. М.: Аркти, 2010. 56 с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
3. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Академия, 2008. 144 с.
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. 1994. №5. С. 62–66.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В.Р. Ильченко, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. псих. наук, доцент Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из важнейших условий всестороннего развития человека служит становление его психики, а именно развитие такого психического процесса, как память. К сожалению, на сегодняшний день все чаще и чаще приходится сталкиваться с таким отклонением, как нарушение интеллектуального развития. Большинство современных источников указывают на стремительный рост данной патологии среди детского населения.

Проблемой нарушения интеллектуального развития занимались советские и российские педагоги и психологи, среди которых были: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева, М.И. Певзнер и многие другие. Одним из наиболее актуальных направлений научных исследований нарушения интеллектуального развития является изучение памяти, которая играет ключевую роль в познавательной деятельности человека и, как следствие, в его обучении. Поэтому именно в период младшего школьного возраста необходима качественная и своевременная диагностика уровня развития психических функций детей, в частности памяти, так как на этом этапе объем запоминаемой информации, окружающей ребенка, увеличивается.

Трактовки понятия «память» встречаются различные. Так в психологии определение памяти приобретает следующую формулировку: память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающее возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [9]. Иными словами, память – это способность получать, хранить и воспроизводить информацию, полученную из жизненного опыта. Это можно подтвердить мнением о том, что любое переживание, впечатление или движение способно оставлять значительный след, который способен сохраняться на длительный период времени и при возникновении соответствующих условий способен проявиться, становясь предметом сознания. Это мнение принадлежит Александру Романовичу Лурии, советскому психологу и врачу-невропатологу, который детально занимался изучением феномена памяти, как психического процесса.

По мнению российского и советского психолога Р.С. Немова, у человека выделяют 3 основных вида памяти:

1. Логическая – она непосредственно связана с употреблением логики.
2. Произвольная – связана с волевым контролем запоминания.
3. Опосредствованная – связана с использованием различных средств запоминания [5].

Существует и другие критерии классификации памяти – деление памяти по длительности сохранения материала, по преобладающему анализатору в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Классификации по таким критериям предложил польский философ Юзеф Мария Бохеньский. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае – двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную и другие виды [2].

Также существует классификация по характеру участия воли в процессах запоминания или, говоря иначе, по характеру целей деятельности: произвольная и произвольная.

Неотъемлемыми характеристиками памяти являются:

– объем – это характеристика памяти, отражающая количественные показатели и возможности запечатляемой, сохраняемой и воспроизводимой человеком информации;

– быстрота – способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации достигать определенной скорости ее обработки и использования;

– точность – характеристика памяти, которая показывает способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации качественно и продуктивно отражать ее основное содержание;

– длительность – характеристика памяти человека в целом и ее процессов, свидетельствующая о его способности удерживать определенное время в своем сознании нужную информацию [1].

Рассмотрим особенности памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Одной из основных особенностей умственной отсталости является общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности.

У умственно отсталых детей ослаблены оба вида памяти: и механическая, и логическая. Предметное, осмысленное запоминание особенно затруднено. Но и то, что удерживается произвольной, механической памятью, тоже быстро забывается [3]. Требования запомнить малоэффективны, так как дети этой категории лучше запоминают внешние признаки, труднее – внутренние логические связи [4].

Главное отличие умственно отсталых детей от нормально развивающихся сверстников в том, что слабость их памяти проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, особенно словесного материала. Она указывает на то, что дети данной категории лучше запоминают то, что вызывает эмоциональные переживания, интерес [6].

Память умственно отсталых детей младшего школьного возраста развита очень слабо. Наглядный материал запоминается успешнее, нежели вербальный, однако, и он остается в памяти ненадолго. Объем запоминаемого материала значительно меньше – в то время как нормально развивающиеся дети способны запомнить 5–9 единиц, дети с нарушением интеллектуального развития могут запомнить лишь 3. Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, дети многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных случайных ассоциаций [8]. Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием – они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, чаще всего это внешние признаки. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты, не остаются

равнодушными к ним: радуются, огорчаются, передают отношение к происходящему жестами и возгласами. Произвольное запоминание формируется позже, нежели у нормально развивающихся сверстников. Требования запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников – они не могут этого сделать не только в младших классах, но и на более поздних годах обучения. Обычно, узнав о том, что им необходимо запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность [8]. Слабость памяти больше проявляется не в получении и сохранении информации, а в трудностях последующего воспроизведения. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых детей носит бессистемный характер. Для успешного воспроизведения информации необходимы волевое усилие и целенаправленность, что у детей с интеллектуальными нарушениями развито очень слабо. Так как нервная система у таких детей быстро утомляема из-за общей ее слабости, имеет место быть такая особенность, как эпизодическая забывчивость. Память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. В то же время механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной.

Формирование высших форм памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития несет в себе несколько важных характеристик: обеспечение более успешной социальной адаптации, а также способность к опосредованию через систему знаков и кодов.

Усвоение нового материала у таких детей происходит очень медленно, им требуется проведение множества повторений, они быстро забывают воспринятое и часто не могут воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Слабость памяти умственно отсталых школьников проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом и состоит главное отличие от детей с нормальным интеллектом [7].

Память умственно отсталых школьников характеризуется слабым развитием и низким уровнем всех процессов запоминания, сохранения и воспроизведения.

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение особенностей памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Констатирующий эксперимент проводился в ГКОУ «Тверская школа № 2» в классах для детей с нарушением интеллекта. Было обследовано 5 детей в возрасте 10–11 лет. На начальном этапе исследования посредством изучения особенностей детей данной нозологической группы осуществлялся подбор диагностических методик, соответствующих познавательным возможностям детей с нарушением

интеллекта. К данным методикам мы отнесли следующие: 1) методика запоминания 10 слов, 2) тест «Объем зрительной памяти», 3) тест на узнавание Когана.

Методика запоминания 10 слов имеет следующую обработку: за каждое правильно воспроизведенное слово выставляется по одному баллу. Изменение слова (солнце – солнышко, окно – окна) считается ошибкой.

После проведения методики запоминания 10 слов были получены следующие результаты. У большинства детей (60%) наблюдается низкая способность к произвольному запоминанию на слух, сохранение информации у них затруднено: дети из 10 слов называли только 3 и меньше, последовательность не соответствовала предложенной, были замечены привнесения, а при повторном воспроизведении через 10 минут с большим трудом вспоминали слова и называли 1 – 2 слова. У 20% детей обнаружен недостаточный объем произвольной слуховой памяти, они способны сохранять лишь небольшое количество информации при установке на запоминание, а именно 4–5 слов из 10 предложенных, такое же количество слов дети вспомнили по прошествии 10 минут. Для 20% детей характерен достаточный объем произвольной слуховой памяти, дети способны сохранять информацию при установке на запоминание. Ими были точно воспроизведены 8–9 слов в правильной последовательности, а через 10 минут дети называли 6–7 слов.

При выполнении теста «Объем зрительной памяти» детям поочередно предлагалось 10 красочных картинок и давалось 5–6 секунд для запоминания. В результате мы получили следующие данные: 40% детей получили оценку «хорошо», то есть дети правильно вспомнили 8–10 картинок, 40% детей получили оценку «удовлетворительно», так как им удалось правильно воспроизвести 5–7 картинок и 20% детей получили оценку «неудовлетворительно», вспомнив меньше 5 картинок.

При выполнении теста на узнавание Когана детям предлагалась маленькая таблица с изображением 9 различных элементов и давалось 30 секунд на запоминание, после чего маленькая таблица убиралась и давалась большая, на которой было изображено 25 элементов, и задача состояла в том, чтобы найти те элементы, которые были изображены на первой таблице. Все дети (100%) правильно узнали 8–9 элементов.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что память у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеет свои особенности в рамках таких характеристик, как скорость – материал запоминается медленнее, прочность, точность и длительность – информация остается в памяти ненадолго и часто не в первостепенном виде, объем меньше нормы. Все это обусловлено особенностями развития обучающихся с умственной отсталостью. В связи с этим, обучающиеся с умственной отсталостью нуждаются в эффективном коррекционном обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белов Д.О. Профессионально-прикладная физическая подготовка для студентов специализации «Энергоснабжение железных дорог»: учебно-методическое пособие для вузов. Самара: СамГУПС, 2021. 128 с.
2. Боднар А.М. Психология памяти: курс лекций. М.: ФЛИНТА, 2018. 99 с.
3. Касмакова Л.Е. Адаптивное физическое воспитание лиц с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Казань.: Поволжская ГАФКСиТ, 2019. 107 с.
4. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2008. 224 с.
5. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003, Ч. 1. 304 с.
6. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М.: Педагогика, 1982. 104 с.
7. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для пед. вузов. М.: Академия, 2002. 160 с.
8. Поливара З.В. Введение в специальную психологию: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2016. 271 с.
9. Рассыпова Ю.Ю. Психология и педагогика: учебное пособие для бакалавров. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2017. 214 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В.А. Иванова, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – канд. псих. наук, доцент Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В нашей стране внимание специалистов к проблеме аутизма было обращено с конца 60-х годов. Изначально изучением занимались детские психиатры С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, О.П. Юрьева, М.Ш. Вроно, В.М. Башина, В.Е. Каган, К.С. Лебединская. В последнее время рождается всё больше детей с расстройством аутистического спектра. Аутизм рассматривается в настоящее время как особый тип нарушения психического развития, специфика которого обусловлена особенностями биологической дефицитарности ребенка.

Рассматривая психологическую характеристику познания, можно сказать, что ядром данного процесса служит внимание, оно является неотъемлемой частью данной структуры. Внимание, как процесс познавательной деятельности, изучено не до конца и недостаточно обособленно от других процессов познавательной деятельности. Для младших школьников с расстройствами аутистического спектра проблема развития произвольного внимания стоит особенно остро.

Внимание – это избирательное сосредоточение на том или ином объекте, сосредоточение на нем и углубление направленной на него

познавательной деятельности [5]. Внимание обуславливает успешную ориентировку субъекта в окружающем мире и обеспечивает более полное и отчетливое отражение его в психике. Как пишет А.Р. Лурия, «внимание является той основой, на которой строятся знания и умения. От развития внимания напрямую зависят такие важные аспекты как интеллектуальные, эмоциональные и социальные сферы» [3]. Объект внимания оказывается в центре нашего сознания, все остальное воспринимается слабо, неотчетливо, однако направленность нашего внимания может меняться. Внимание можно определить как психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности. Это процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой.

Н.Ф. Добрынин выделяет следующие виды внимания: произвольное, непроизвольное, послепроизвольное. Непроизвольное внимание – это непреднамеренная сосредоточенность на объектах. На неожиданный сигнал человек сразу реагирует, срабатывает рефлекс. Произвольное внимание – это целенаправленная сосредоточенность сознания на объекты с использованием волевых усилий (цель, мотив, установка). Послепроизвольное внимание – это внимание, возникающее из произвольного, но это направленная сосредоточенность сознания, без волевых усилий, в силу возникновения интереса к объекту [2].

К свойствам внимания относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем.

Устойчивость – это временная характеристика внимания, характеризующая длительность привлечения (или удержания) внимания к одному и тому же объекту. Противоположное свойство – отвлекаемость внимания. Это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью.

Концентрация внимания – это степень или интенсивность сосредоточенности, т.е. основной показатель его выраженности, глубина фокусирования психической активности. Противоположное свойство – рассеянность внимания, неспособность человека сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени.

Возможны два вида рассеянности: первичная и вторичная. Первичная рассеянность состоит в том, что человек с трудом устанавливает и удерживает произвольное (намеренное) внимание на каком-либо объекте или действии. Одной из причин первичной рассеянности внимания может стать перегрузка мозга большим количеством впечатлений, утомление, неудачная организация психических процессов и т.п. Вторичная рассеянность – это невнимание человека к окружающим предметам и явлениям, вызванное крайней сосредоточенностью

(концентрированностью) его внимания на каком-либо предмете.

Под распределением внимания понимают субъективно переживаемую способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий. Распределение внимания, по существу, является обратной стороной его переключаемости, сознательного и осмысленного перемещения с одного объекта на другой. Переключаемость внимания – это способность быстро ориентироваться в сложной, изменяющейся ситуации.

Объем внимания – это количество объектов, на которых субъект может сосредоточиться. Обычно не более 5–7 единиц. Такое ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части или объединять в смысловые группы.

Рассмотрим особенности внимания у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Организация осуществления учебно-воспитательного процесса требует владения такими навыками, как сосредоточение сознания на выполнении каких-либо видов деятельности, умение переключать внимание с одного объекта либо деятельности на другое, способность слушать инструкции и умение достигать высокой степени концентрации на объекте, способность переработки информации и выбор главного. Никакие процессы не могут быть целенаправленно и продуктивно протекать, если человек не сосредоточится на том, что он видит или делает. Усовершенствование внимания способствует успешной и эффективной ориентации в окружающем мире, обеспечению полного понимания объектов или явлений психической жизни.

Н.Л. Белопольская пишет, что при расстройствах аутистического спектра часто отмечаются невнимательность, которая проявляется в неумении сосредоточиться на деталях; неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; беспомощность в доведении задания до конца; отрицательное, а чаще равнодушное, отношение к заданиям, требующим напряжения; забывчивость (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потеря предметов, необходимых для выполнения задания [1].

Существуют неблагоприятные стороны процесса внимания или нарушение внимания у детей с расстройством аутистического спектра – отвлекаемость, рассеянность, чрезмерная подвижность и инертность.

К нарушениям произвольного внимания относится, когда ребенок не может сохранять длительно внимание, снижается концентрация на предмете, повышается отвлекаемость. Недостаточная произвольность внимания у детей с расстройством аутистического спектра связана с недоразвитием речи и самообладания как стадии овладения собственным поведением [4]. Исследователи проблемы произвольного внимания

отмечали, что у многих детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается дефицит зрительной и слуховой направленности внимания.

Возможные причины отвлечения внимания у ребенка с расстройством аутистического спектра – это недостаточно полная нагрузка, низкая сформированность волевых качеств, повышенная утомляемость, плохое самочувствие, преобладание психотравм, скучная и неинтересная деятельность, неравномерный темп деятельности, присутствие посторонних раздражителей.

Таким образом, внимание детей с расстройством аутистического спектра почти никогда не соответствует норме, его характеризуют повышенная кратковременность, отвлекаемость, избирательность, низкие объем и концентрация, преобладание непроизвольного внимания над произвольным. Всё это влияет на развитие психических процессов у ребёнка, поэтому следует максимально совершенствовать систему диагностики для выявления нарушений внимания у таких детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология: хрестоматия. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2000. 289 с.
2. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание // Учёные записки МГПИ им. В.И. Ленина. М., 2000. 256 с.
3. Лурия А.Р. Внимание и память: материалы к курсу лекций по общей психологии. Москва: Издательство Московского университета, 2005 106 с.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии: рек. УМО вузов РФ. СПб. Речь, 2006. 400 с.
5. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. 3-е изд. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 1998. 686 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Т.Д. Лаврентьева, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – старший преподаватель А.Г. Васенева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из актуальных направлений психолого-педагогических исследований в настоящее время является изучение произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, так как именно внимание является одним из важнейших показателей при оценке психического развития у детей младшего школьного возраста при обучении в школе, и особенно у детей с умственной отсталостью.

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением

коры головного мозга. Это качественное изменение всей психики, личности в целом, которое является результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие [4, с. 112]. Можно выделить общие признаки детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: не любознательные, не стремятся к новым впечатлениям, испытывают сложности в обучении, с трудом осваивают новое, имеют моторные нарушения, с трудом узнают знакомое изображение и различают цвета, могут путать похожие предметы, на просьбу рассказать, что нарисовано на картинке, могут перечислять предметы или детали, но содержание изображения в целом не рассматривают, испытывают сложности с запоминанием, требуются многократные повторения, не способны или практически не способны к обобщению и абстрагированию (им сложно не только определять, чем один предмет отличается от другого, но и группировать и классифицировать предметы), их речь скудная, лексикон бедный, слова могут употребляться в несоответствующем им значении, может быть искажено произношение, воображение у этой группы детей развито слабо, чаще всего испытывают только эмоции, связанные с удовлетворением естественных потребностей, легко внушаемы, потому что собственная волевая активность снижена [5].

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются нарушения познавательных процессов, слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Важное значение в развитии младшего школьника с умственной отсталостью имеет произвольное внимание.

Внимание – это психическое состояние, определяющее насыщенность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности в относительно ограниченном действии, предмете, явлении. Внимание – важнейший психический процесс, который является условием эффективной реализации любой деятельности детей, не только внешней, но и внутренней [1]. Данная психическая функция имеет особенности у детей с умственной отсталостью. Объем внимания у первоклассников с нарушением интеллекта низкий, он ограничивается 1–2 объектами. У третьеклассников объем внимания несколько выше (2–3 объекта). Замечено, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с более конкретным материалом (например, с изображением предметов). Большинство обучающихся этой клинической группы не способны к распределению внимания. У младших школьников с умственной отсталостью снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они, например, не могут сразу выполнять

два задания: рисовать и рассказывать стихотворение. У них также отмечается низкая динамика развития внимания. Произвольное внимание у умственно отсталых лиц нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации [3].

Развитое произвольное внимание является важной составной частью готовности ребенка к обучению в школе. При выборе направлений, методов и форм работы по формированию и развитию внимания учащихся с умственной отсталостью необходимо обязательно учитывать индивидуальные особенности внимания каждого ребенка. Проводить работу по развитию произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью можно по следующим направлениям: возбуждение и поддержание внимания на занятиях, выработка и закрепление навыков произвольного внимания; развитие отдельных свойств внимания (устойчивости, сосредоточенности, переключения, распределения и объема). Устойчивое произвольное внимание обеспечивается, когда дети понимают конкретные задачи своей деятельности, когда она осуществляется в привычных для них условиях (в постоянном месте и в определенное время, с использованием привычных учебных принадлежностей). Хорошо влияет на развитие устойчивости внимания использование повторений и упражнений для тренировки внимания, а также появление у школьников косвенных интересов (например, интереса к результату своей деятельности). Учебный материал должен быть адаптирован к возможностям таких учеников, а все, что изучается, они должны иметь возможность применять на практике [6]. Демонстрацию материала учитель должен сопровождать комментариями. Поскольку у младших школьников с умственной отсталостью долгое время продолжает доминировать игровая мотивация, для развития их произвольного внимания можно использовать специальные игры, игровые упражнения, посвященные данной проблеме. Развитию произвольного внимания школьников способствует целенаправленное формирование у них умения понимать постепенно усложняющиеся инструкции, удерживать их во внимании на протяжении занятия. Полезной будет работа по развитию навыков самоконтроля, способностей действовать по инструкции, контролировать свои действия и сравнивать полученные результаты с изначальным образцом. Для эффективной стимуляции и оптимизации произвольного внимания, необходимо использовать различные методы и приемы развития внимания, как на уроках, так и в процессе дополнительных коррекционных занятий. Можно использовать такие упражнения как «Найди слова», «Таблицы Шульте», «Чтение текста до заданного выражения», «Съедобное – несъедобное» и др.

Эмпирическое исследование по заданной теме проводилось в период с 17 октября по 11 декабря 2022 года на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения «Тверская школа № 2». В данном

исследовании приняли участие 6 учащихся 4-го класса, обучающихся по первому варианту адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Для исследования развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы использовали 4 методики: методика «Треугольники – 2» (Е. Додонова), методика «Домик» (Н.И. Гуткина), методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), методика «Вежливость» (Н.И. Гуткина).

При проведении обследования ребенка необходимо учитывать многие показатели. Первый – эмоциональная реакция ребенка на сам факт обследования. Волнение – естественная реакция на новую обстановку, на незнакомых людей. При этом должна настораживать чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с членами консультации, неадекватность поведения. Очень важно понимание инструкции и цели задания. Выслушивает ли ребенок инструкцию до конца, делает ли попытки понять ее прежде, чем приступить к работе. Отмечается и то, какого типа инструкция понятна детям: устная или устная с наглядным показом. Следующий важный показатель – характер деятельности. Необходимо обратить внимание на наличие стойкости, интереса к заданию, целенаправленность деятельности ребенка, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, на сосредоточенность в процессе работы. Учитывается общая работоспособность ребенка. Очень важным качеством деятельности ребенка является наличие самоконтроля, саморегуляции. Одним из главных показателей является возможность использовать помощь. Чем больше выражена эта способность, тем выше обучаемость ребенка. Важна реакция ребенка на результат своей работы. Правильная оценка своей деятельности, адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании ребенком ситуации [2].

Проводя диагностику произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, мы заметили, что учащиеся данной группы волновались перед выполнением заданий, стеснялись общаться с исследователем. Инструкции к предлагаемым методикам были очень просты и понятны детям, но учащиеся часто отвлекались на посторонние факторы, им было сложно удержать внимание на инструкции. Некоторые дети не дослушивали задание до конца, поэтому им приходилось его переспрашивать. Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют низкую работоспособность, быстро утомляются. Если задание было предъявлено не в форме игры, ученики быстро теряли к нему интерес. Помощи при выполнении заданий дети не просили. Результат проделанной работы не вызывал у них эмоций и интереса.

При выполнении задания, которое предполагала методика «Треугольники – 2» (Е. Додонова), дети часто отвлекались при

прослушивании инструкции, которая давалась только один раз. В следствие этого учащимся приходилось переспрашивать задание, но исследователь не мог повторить его, так как в инструкции указано единичное предъявление задания. Некоторые младшие школьники рисовали квадраты, вместо треугольников, другие – указывали неверное количество фигур или закрашивали их не тем цветом, которым нужно было закрасить. Часто дети забывали про предоставленную им инструкцию и просто рисовали фигуры в ряд. Всё перечисленное указывает на низкий уровень развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В результате диагностики с помощью данной методики мы получили следующие данные: 5 человек имеют низкий уровень; 1 человек – средний уровень.

При проведении диагностики с помощью методики «Домик» (Н.И. Гуткина) необходимо было учитывать некоторые показатели (как ребенок работает с образцом, быстро или медленно проводит линии, отвлекаемость во время работы, высказывания и вопросы во время рисования, сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом). Так, мы можем отметить, что во время выполнения задания дети часто смотрели на образец, медленно проводили линии, отвлекались на посторонний шум и предметы, находящиеся на столе, не задавали вопросов по заданию, не сверяли свой рисунок с образцом по окончании работы. Рисунки, получавшиеся у детей, отличались от образца размерами отдельных деталей, количеством элементов, разрывом линий в тех местах, где они должны быть соединены, пересечением линий, которые не должны пересекаться, что указывает на низкий уровень развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В результате диагностики с помощью данной методики мы получили следующие данные: 6 человек имеют низкий уровень.

Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) так же вызвала у младших школьников с умственной отсталостью сложности при выполнении заданий. У некоторых детей получалось рисовать несколько узоров под диктовку правильно, но правильно продолжить узоры самостоятельно смог лишь один человек. Во время выполнения задания учащиеся не дослушивали инструкцию до конца, отвлекались на посторонний шум, переспрашивали исследователя, что указывает на низкий уровень развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В результате диагностики с помощью данной методики мы получили следующие данные: 3 человека – низкий уровень; 2 человека – уровень ниже среднего; 1 человек – средний уровень.

Методика «Вежливость» оказалась для детей наиболее интересной, они с радостью выполняли упражнения, но, несмотря на это, учащимся было сложно удерживать внимание на инструкции исследователя. Большинство детей выполняло все задания, которые озвучивал исследователь, вне

зависимости от того, говорит ли он слово «Пожалуйста». Во время выполнения упражнений часто смотрели в сторону, прислушивались не только к заданию, но и к тому, что происходило вокруг, что отвлекало их от выполнения задания по инструкции. Это указывает на низкий уровень развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В результате диагностики с помощью данной методики мы получили следующие данные: 5 человек – низкий уровень; 1 человек – средний уровень.

Итак, на основе полученных мы можем сделать вывод о том, что развитие произвольного внимания у большинства испытуемых младшего школьного возраста с умственной отсталостью находится на низком уровне. Дети часто отвлекаются при прослушивании инструкции и выполнении заданий, не удерживают внимание на инструкции, часто переспрашивают задание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология, 2002. № 1. С. 156–158.
2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.
3. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие. Курск: Курский государственный университет, 2007. 121 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. М.: Владос, 2004. 304 с.
5. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1997. 154 с.
6. Рождественская Д.А. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Молодой ученый. 2019. № 29. С. 142–144.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Л.В Логачёва, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – доктор филол. наук, доцент Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время пристальное внимание специалистов привлекает проблема формирования коммуникативной компетенции школьников с интеллектуальными нарушениями: коммуникативная компетенция остро необходима детям данной категории для успешной социализации и взаимодействия с другими людьми в разнообразных видах деятельности. Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью – особая категория детей, для которых важно создавать специальные условия

обучения, соответствующие их индивидуальным и психологическим особенностям. Характерным для детей с умственной отсталостью являются качественные изменения всей психики и личности в целом; у таких детей страдает не только познавательная сфера, но и эмоционально-волевая, физическая [6], что осложняет их коммуникативное развитие.

Коммуникативная компетенция входит в перечень основных компетенций младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС обучающихся с УО/ИН) позиционирует способность к коммуникативному взаимодействию как базовое универсальное учебное действие. Согласно требованиям ФГОС обучающихся с УО/ИН, обучение детей этой категории должно быть направлено прежде всего на формирование коммуникативно-речевых умений и на овладение доступными средствами общения [10].

Рассмотрим содержание понятия *коммуникативная компетенция*. Н.В. Ключева определяет коммуникативную компетенцию как «способность управлять той или иной деятельностью в условиях решения поставленных коммуникативных задач» [8, с. 66]. А.В. Мудрик понимает под коммуникативной компетенцией «личностное качество, которое проявляется в способности ориентироваться в людях, тех или иных ситуациях, определенных видах деятельности» [5, с. 73]. М.Т. Баранов считает коммуникативной компетенцией «умения, которые, непосредственно отражают работу над созданием текста, связаны с осмыслением темы текста, с отбором содержания по теме, с планом расположения отобранного материала, с выбором языковых средств, с созданием самого текста и его редактированием» [1, с. 78].

На основе анализа взглядов исследователей на содержание понятия *коммуникативная компетенция* мы приходим к выводу, что основу данной компетенции составляют коммуникативные умения – умения, позволяющие поддерживать коммуникативный акт: устанавливать контакт, договариваться, обмениваться мнениями, учитывать настроение партнера, доказывать свою точку зрения, отвечать на вопросы и др. [1; 4].

Структура коммуникативной компетенции, по мнению Б.Ф. Ломова, включает несколько групп умений: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные [4, с. 65]. К информационно-коммуникативным исследователь относит такие умения, как вступление в общение, ориентирование в ситуации общения, знание и соблюдение правил культуры общения с людьми, использование вербальной и невербальной коммуникации; к регуляционно-коммуникативным – умения согласовывать свои действия, мнение и установки с потребностями партнера по общению, доверять, помогать и поддерживать партнеров по общению и т.д.; к аффективно-коммуникативным – умения выражать свои чувства, делиться интересами и

настроением с партнером по общению, проявлять открытость, чуткость и заботу к людям, уметь оценивать эмоциональное поведение как свое, так и партнера по общению.

Развитие детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями с ранних этапов жизни протекает замедленно и своеобразно, поэтому эти дети испытывают определенные сложности при коммуникации. На основе анализа научно-методической литературы по проблеме исследования [2; 6; 7] мы определили проблемы коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, низкая потребность в общении, несоблюдение морально-нравственных норм, низкая инициативность, негативные эмоции, трудности в обозначении потребностей, просьб и др.

Для решения данных проблем в рамках ведущей задачи формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии необходимо разработать систему соответствующих коррекционно-развивающих упражнений и игр для детей данной категории и проверить ее продуктивность на практике. Для этого мы провели эмпирическое исследование на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Тверская школа №2». Выборку исследования составили дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью (3, 4 класс) в количестве 6 человек.

Чтобы определить исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции этих испытуемых, мы составили диагностическую программу (см. табл. 1).

Таблица 1

Программа диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии

Группа умений	Умения, входящие в данную группу	Показатели сформированности умений	Диагностические методики
Информационно-коммуникативные умения	вступать в общение	умеет выражать приветствие, просьбу, пожелание	методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [11]
	ориентироваться в ситуации общения	умеет начать разговор	
	соблюдать культуру общения	умеет придерживаться этических правил общения	
Регуляционно-коммуникативные умения	согласовывать действия с партнером по общению	умеет советоваться, договариваться	методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [11]; методика Г.В. Бурменской «Совместная
	анализировать результаты	умеет анализировать свои действия	

	сотрудничества	в процессе сотрудничества	сортировка» [3]
Аффективно-коммуникативные умения	выражать свои чувства	умеет называть чувства, которые испытывает при общении	методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (разработка Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой) [9]
	проявлять сопереживание	умеет быть открытым и чутким по отношению к другим людям	

Диагностика уровня сформированности информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений по методике Г.А. Цукерман «Рукавички» показала, что все испытуемые (100%) имеют низкий уровень по данным показателям. Несмотря на то, что в их работах наблюдаются сходства, дети трудно шли на контакт друг с другом, временами игнорировали партнера, не оказывали взаимопомощи, срисовывали друг у друга детали. Испытуемые не предлагали своих идей, не интересовались мнением партнера, не выражали просьбы, не следили, совпадают ли их рисунки, демонстрировали несоблюдение этических норм (толкали партнера, отбирали карандаш и др.).

Результаты диагностики уровня сформированности регуляционно-коммуникативных умений по методике Г.В. Бурменской «Совместная сортировка» также оказались низкими. Испытуемым не удалось справиться с предложенными заданиями. Большинство детей задание не выполнили, а те, кто выполнил, разделили фишки произвольно, с нарушением правил. В процессе выполнения задания испытуемые не предпринимали попытки договориться и прийти к единому мнению, игнорировали друг друга. У испытуемых на низком уровне сформированы умения советоваться, договариваться, анализировать свои действия в процессе сотрудничества.

Результаты диагностики уровня сформированности аффективно-коммуникативных умений по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (разработка Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой) показали, что 33% (2 человека) имеют очень низкий уровень и 67% (4 человека) – низкий. Дети испытывали значительные затруднения в распознавании и назывании эмоциональных состояний представленных на картинках персонажей, давали неверные ответы, часто не понимали ситуации, изображенной на картинке, вплоть до полного неприятия диагностической задачи или подмены одного эмоционального состояния другим (чаще других подменяются такие эмоциональные состояния, как «грусть», «спокойствие», «страх»). Испытуемые не обнаружили тенденции к вербальному описанию определяемого ими эмоционального состояния персонажей сюжетной картинки.

После завершения диагностики исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции испытуемых и определения исходных

данных для формирования их коммуникативных умений мы разработали систему коррекционно-развивающих упражнений и игр, ориентированную на формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Представим примеры игр и упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для формирования информационно-коммуникативного умения «вступать и поддерживать общение» предлагается упражнение «Моделирование ситуации». На занятии детям предлагается рассказать партнеру, что бы он сделал, если бы их друг проигнорировал просьбу 3 раза. При этом важно, чтобы дети аргументировали собственные действия. Партнер должен оценить правильность предлагаемых действий.

С целью формирования регуляционно-коммуникативного умения «анализировать свои действия в процессе сотрудничества» предлагается упражнение, основанное на интерактивном приеме «Аквариум». Образуется круг. В центр выходят двое детей, которым нужно разыграть ряд ситуаций: два мальчика поругались – как им помириться?; тебе очень хочется поиграть с игрушкой одноклассника – попроси у него игрушку или предложи поиграть вместе; представь, что ты обидел своего друга, – попробуй добиться прощения. Двое детей разыгрывают ситуации, остальные анализируют их действия.

Аффективно-коммуникативное умение «называть чувства, которые испытывает при общении» мы предлагаем формировать с помощью изотерапии. Детям предлагается изобразить собственное настроение после занятия или коммуникативного акта. Также рисунок можно выполнять совместно в парах или в мини-группе. При желании дети могут рассказать о своем рисунке.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования мы выявили проблемы коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями: у детей не сформированы умения вступать в общение, ориентироваться в ситуации общения, соблюдать культуру общения, согласовывать сотрудничество, выражать свои чувства и проявлять сопереживание. Разработанная нами система коррекционно-развивающих упражнений и игр по формированию коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии ориентирована на решение данных проблем. Ее продуктивность мы проверим эмпирическим путем и результаты апробации опишем в следующей нашей статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. М.: Академия, 2001. 364 с.
2. Войтюк Д.К. Одежда как элемент перцептивной организации доступной социальной коммуникации у умственно отсталых детей с аутизмом // Инновации и современные

технологии в индустрии моды. Новосибирск: Новосибирский технологический институт, 2018. С. 41–46.

3. Диагностические методики для младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/Diagnosticheskie_metodiki.pdf (дата обращения: 09.01.2023).

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

5. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 73 с.

6. Наджарян А.Г., Плиева А.В., Кантеева М.В. Особенности развития детей с умственной отсталостью // Интеграция мировой науки в условиях кризиса: теоретические подходы и практические результаты. Новосибирск: Новосибирский технологический институт, 2019. С. 112–117.

7. Павлова Н.В. Специфические особенности развития детей с легкой умственной отсталостью в младшем школьном возрасте // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. Новосибирск: Новосибирский технологический институт, 2017. С. 66–73.

8. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. М.: Просвещение, 2003. 210 с.

9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

10. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/23fd46ae95cf4f5fdf72d9bda3f5cc3e5079f421/ (дата обращения: 15.01.2023).

11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: ПЕЛЕНГ, 2013. 151 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Ю.М. Ломакина, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Ю.Л. Пахомова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В настоящее время наблюдается возрастание числа детей с нарушением интеллекта в популяции, что повышает значимость изучения вопроса обучения и воспитания данной категории лиц [2].

Основой для успешного усвоения школьником знаний считается мышление – одна из важнейших форм познания в структуре познавательной деятельности человека. Оно применяется не только в учебном процессе, но и повсеместно на протяжении всей жизни и оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности. Следовательно, одним из главных аспектов социальной адаптации лиц с нарушением интеллекта является формирование мышления, что делает тему статьи актуальной.

А.В. Петровский дает следующее определение мышлению: «Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [1].

Физиологической основой мышления являются временные нервные связи (условные рефлексы), которые образуются в коре больших полушарий. Эти условные рефлексы возникают под воздействием вторых сигналов (слов, мыслей), отражающих реальную действительность, но возникают обязательно на основе первой сигнальной системы (ощущений, восприятий, представлений) [6].

По генезису выделяют следующие виды мышления: *наглядно-действенное* (познание через практические действия с предметами), *наглядно-образное* (познание с помощью образов предметов), *словесно-логическое* (познание с использованием понятий).

Прежде чем выявить особенности мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, необходимо рассмотреть понятие «умственная отсталость».

Умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [6]. Органическое повреждение ЦНС является физиологической основой патологического формирования высших психических функций. При данном дефекте развития нарушена работа всех познавательных процессов, страдает моторика, эмоционально-волевая сфера и личность в целом.

Важную роль в понимании психического недоразвития играют выделенные Г.Е. Сухаревой два клинико-психологических закона олигофрении: тотальность и иерархичность нервно-психического недоразвития. «Тотальность» означает, что в состоянии недоразвития находятся все нервно-психические и даже соматические функции. «Иерархичность» состоит в том, что недостаточность гнозиса, праксиса, речи, эмоций, памяти, проявляется меньше, чем недоразвитие мышления. [3].

В переходе из дошкольного в школьное учреждение строй жизни ребенка кардинально меняется. Ведущая деятельность сменяется с игровой на учебную, приобретает новая социально значимая роль «школьника», появляются новые обязанности. Как было отмечено выше, у детей с умственной отсталостью тотально недоразвиты все психические функции, что препятствует успешной адаптации младшего школьника с нарушением интеллекта как в школе, так и в обществе в целом.

Источником развития мышления как у нормотипичных, так и у детей с интеллектуальными нарушениями является практическая деятельность. Но уже из-за неполноценности моторного и чувственного познания,

выполнение каких-либо практических действий затруднительно для таких детей, что становится причиной возникновения нарушения протекания мыслительных процессов.

Мышлению умственно отсталых младших школьников присущи следующие характерные особенности:

1. Развитие мышления протекает своеобразно и осуществляется в более поздние сроки, чем у нормально развивающих сверстников.

2. Лабильность и инертность мышления. Дети с умственной отсталостью могут «застревать» на одной мысли. Инертность проявляется в обстоятельности и излишней детализации.

3. Конкретный характер мышления, непонимание метафорического, переносного смысла. Детям требуется объяснять смысл пословиц, поговорок, шуток для их понимания.

4. Некритичность. Дети часто не обдумывают своих действий, не предвидят их результата. Им свойственно не сомневаться в правильности своих предположений, они редко замечают собственные ошибки.

5. Операция анализа характеризуется бедностью, фрагментарностью, бессистемностью. Следствием такого анализа является недостаточность синтеза, который проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не устанавливают связи между ними.

6. Неспособность устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, непонимание последовательности событий.

7. Затруднения в обобщении. Обобщения часто носят случайный характер.

8. Сниженная способность к классификации (по сравнению с нормой).

9. Неспособность действовать по аналогии. Значительные трудности в переносе способа решения с одной задачи на другую.

10. Снижение способности к сравнению. Отсутствие последовательного выделения и сопоставления соответственных признаков сравниваемых предметов. Дети проще находят различия предметов, чем сходства [2].

В нашем исследовании более подробно рассматривается понятийное мышление, так как оно отклоняется от нормы больше других видов. Ввиду особенности дефекта при умственной отсталости, можно говорить о формировании лишь элементов логического мышления, потому как его развитие в полной мере недоступно для данной нозологической группы. Становление логического мышления детей с нарушением интеллекта затруднено и протекает значительно медленнее, чем в норме. Высказывания умственно отсталых школьников нелогичны, их суждения и умозаключения часто неправильные. В ходе решения мыслительной задачи они нередко переключаются со словесно-логического мышления на более простые его виды.

Большое значение в становлении и развитии логического мышления

отводится формированию у школьников понимания причинно-следственных зависимостей.

Способ, при котором учитель систематически пользуется только одной группой вопросов и предлагает запомнить готовые на них ответы, не способствует развитию понятийного мышления учеников с нарушением интеллекта.

Работу над раскрытием причинно-следственных отношений следует начинать в начальной школе и продолжать ее в старших классах. «Педагог должен не просто сообщать детям готовые сведения о причинах и следствиях различных событий, явлений, а опираясь на имеющиеся у них знания, стимулировать их к самостоятельным выводам» [4].

В.Н. Синев рекомендует побуждать учащихся продумывать свои ответы с точки зрения их правильности и полноты, своевременно исправлять допущенные ошибки. Необходимо создание проблемных ситуаций, для решения которых недостаточно только восприятия готовых сведений или воспроизведения имеющихся знаний, а нужно на основании знаний сделать какие-то новые выводы, установить новые связи. Не менее важным автор считает обучение школьников установлению двусторонних связей между явлениями (от причины к следствию и от следствия к причине). Это способствует эффективному усвоению материала, овладению операцией обратимости в мышлении [5].

Для выявления уровня сформированности элементов логического мышления у младших школьников с нарушением интеллекта нами было реализовано эмпирическое исследование на базе ГКОУ «Тверская школа №2». В исследовании принимали участие 5 детей 3–4 классов, проходящих обучение по 1 варианту АООП УО.

Для психодиагностики были использованы методики из диагностического комплекса для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями Л.Ф. Фатиховой. [7] Мы исследовали особенности логических операций у младших школьников с нарушением интеллекта с помощью следующих методик: «Группировка предметов» (модифицированная методика У.В. Ульенковой), «Исключение не подходящих к группе предметов» (модифицированный вариант), «Установление причинно-следственной связи между событиями» (разработка Л.Ф. Фатиховой). Стимульный материал представлен в виде карточек с изображениями разного характера

«Группировка предметов» (модифицированная методика У.В. Ульенковой) направлена на выявление способности к классификации предметов. Большинство учеников испытывали затруднения в поиске обобщающего слова для группы предметов. При выполнении второго задания, требующего третьей степени обобщенности, всем детям потребовалась обучающая помощь для начала классификации. Несмотря на полученную в конце правильно выполненную группировку предметов,

никто из детей не смог дать обоснование своего ответа, назвать группы предметов одним словом. Все это говорит о снижении способности классифицировать у младших школьников с нарушением интеллекта.

Методика «Исключение не подходящих к группе предметов» (модифицированный вариант) предназначена для исследования способности выделять существенные признаки объектов, делать на этой основе необходимые обобщения; а также для выявления умения находить сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями.

При выполнении данного задания часто дети правильно исключали неподходящий предмет, но объяснение их выбора могло быть неадекватным, с опорой на случайные признаки при определении предметов к одной группе. Лучше всего дети справились с сериями изображений предметов, которые включены в их житейский опыт.

В случаях, когда ребенок неверно выбирал неподходящий предмет, при всех оказанных видах помощи он не изменял свой ответ на правильный, т.е. помощь была неэффективна. Например, один из учеников среди предметов «помидор, яблоко, огурец, морковь» исключил предмет морковь, и после оказанной помощи не изменил свой ответ.

«Установление причинно-следственной связи между событиями» (разработка Л.Ф. Фатиховой) используется для изучения уровня развития способности устанавливать причинно-следственные связи и способности к пониманию временной последовательности событий.

С определением того, что было сначала, а что произошло потом, справилась половина учащихся. Соответственно другая часть испытывает трудности в осуществлении операции сериации.

Примечательно то, что многие дети, описывая происходящее на картинках, называли героев не просто «девочка» или «мальчик», а придумывали им имена. Иногда даже представляя на месте героев реально существующих людей, например своих братьев или сестёр. Эта ситуация объясняется конкретностью мышления школьников с умственной отсталостью. Им проще рассуждать конкретными объектами, а не абстрактными образами.

Учащиеся оказались способны к выделению причины и следствия, но они не проявляли интереса к эмоциональным состояниям персонажей и не понимали комичности ситуации в третьем задании, что еще раз доказывает конкретность мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

Из результатов исследования можно сделать вывод о том, что у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью элементы логического мышления развиты в недостаточной степени. Большинство школьников правильно выполняют обобщение второй степени, но обобщение третьей степени вызывает затруднения. Наиболее успешно выполненными являются задания, в которые включены предметы из житейского опыта детей. Многие правильно определяют

последовательность картинок, способны к выделению причины и следствия, однако не склонны интерпретировать поступки персонажей.

Таким образом, при ранней диагностике, коррекции и развитии мыслительных процессов у младших школьников с нарушением интеллекта, можно достичь значительных результатов, которые повысят качество обучения ребенка и успешность социальной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. М.: Академия, 1996. 496 с.
2. Колосова Т.А., Исаев Д.Н. Психология детей с нарушением интеллекта: учебное пособие для вузов / под общ. ред. Д.Н. Исаева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2022. 151 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1985. 148 с.
4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
5. Синев В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. Киев: Радянська школа, 1977. 74 с.
6. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. т. 1. История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин. М.: Академия, 2007. 352 с.
7. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Е.А. Потемичева, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль
Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с
нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Вопросы, связанные с изучением нарушений интеллекта, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Большое внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с этим заболеванием не уменьшается. Об этом нам сообщают статистические данные по всему миру.

В основу АООП образования школьников с умственной отсталостью положены различные принципы, одним из которых является принцип направленности на развитие деятельности, которая обеспечивает возможность овладения детьми с интеллектуальными нарушениями всеми видами предметно-практической деятельности, доступной им, способами коммуникативной деятельности и адекватным в обществе поведением, что

еще раз доказывает актуальность выбранной нами темы [9].

В начале работы считаем важным определить основные понятия, связанные с темой исследования.

Умственная отсталость – состояние, обусловленное врожденным или рано приобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума [3]. Дети с умственной отсталостью, несомненно, имеют свои особенности, которые нужно учитывать не только при формировании коммуникативных умений и навыков, но и при обучении в целом.

Также ключевым является такое понятие, как «коммуникативные умения». Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности.

Диалогическая речь – это первичная по происхождению форма речи, в состав которой входят реплики (отдельные высказывания), которые отображают последовательные речевые реакции. Она является довольно простой формой коммуникативных умений и служит для передачи определенной информации, эмоций [8].

Диалог возникает по инициативе школьников с умственной отсталостью достаточно редко. Умение поддерживать и завершать диалог соответственно находится на низком уровне, так как в этом случае необходимо выполнить практически одновременно несколько операций: выслушать собеседника и понять смысл его высказывания, подумать над ответом, ответить вовремя, а также постоянно следить за мыслью, которая разворачивается в данном диалоге [2].

Следует обозначить нарушения и в языковом компоненте диалогической речи у детей с умственной отсталостью. Аграмматизмы и трудности в заданиях, требующих грамматического обобщения, бедность активного и пассивного словарного запаса, различные нарушения звукопроизношения. К тому же, в связи с поставленным диагнозом – умственная отсталость, мы можем судить и о недостаточной развитости у них когнитивных процессов, что также сказывается на уровне развитости диалогической речи.

Диалогическую речь при приеме в школу детей с умственной отсталостью невозможно назвать полноценной. Стоит предположить, что это происходит, в том числе ввиду трудностей социализации умственно отсталых детей. Часто общение таких детей происходит на уровне семьи. Отчасти поэтому потребность, мотивация к речевой деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью значительно снижена.

Речевая активность детей с интеллектуальными нарушениями недостаточна. Такие дети показывают низкий уровень развития словарно-

бытовой речи, что, конечно, значительно затрудняет их обучение и коммуникацию со взрослыми людьми. Нарушение моторики, безусловно, воздействует и на произвольное произношение речевых звуков и слов [10, с. 217].

К тому же, в связи с недостаточной активностью умственно отсталых детей в диалоге, трудностями в восприятии сложных по семантике слов (абстрактных и/или обобщенных) и грамматических форм, появляется нарушение общения, что, в свою очередь, резко тормозит развитие познавательной деятельности, что, в свою очередь, влияет и на коммуникативные умения обучающихся с умственной отсталостью.

Целью нашего эмпирического исследования является изучение уровня сформированности диалогической речи как компонента коммуникативных умений у обучающихся с умственной отсталостью.

Данное исследование проводилось на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения «Тверская школа № 2» по адресу: 170001, г. Тверь, Двор Пролетарки, д. 20.

Для выявления уровня сформированности диалогической речи как компонента коммуникативных умений у школьников с интеллектуальной недостаточностью использовались следующие методики:

- Методика «Рукавички» (Галина Анатольевна Цукерман) [7];
- Фрагмент методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей (Раиса Ивановна Лалаева) [6].

В эмпирическом исследовании приняли участие 6 обучающихся в возрасте от 8 до 10 лет. Клинический диагноз подобранной группы – легкая умственная отсталость. Рассмотрим направленность и результаты диагностики по выбранным методикам.

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман), цель которой – выявить уровень сформированности диалогической речи у детей с умственной отсталостью в процессе осуществления совместной деятельности, показала, что испытуемые имеют трудности в умении строить диалог с собеседником. Также возникли сложности с предложением помощи своему товарищу. Без помощи взрослого рисунки испытуемых были бы непохожи между собой и значительно отличались, так как положительного эмоционального отношения к сотрудничеству не наблюдалось у всех участников.

Фрагмент методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей (Р.И. Лалаева), целью которого является выявление сформированности у детей с умственной отсталостью диалогической речи с опорой на одну и на серию сюжетных картинок. По результатам данной методики испытуемые показали относительно высокие результаты. 60% – имеют средний уровень, 20% – выше среднего и еще 20% – ниже среднего.

Таким образом, можно отметить, что диалогические умения у данной группы младших школьников с легкой умственной отсталостью развиты на среднем уровне. У них присутствуют сложности в удержании внимания на

одном задании. К тому же большую сложность составляют речевые нарушения, помимо умственной отсталости у младших школьников. Наблюдается низкий уровень развитости пассивного и активного словаря.

Данной группе детей мы можем предложить следующие упражнения и игры на формирование и развитие диалогической речи, как компонента коммуникативных умений:

Диалогическая игра «Найди свою пару (С кем играть?)».

Цель игры – научить обращению по имени детей с интеллектуальной недостаточностью и играть, в процессе общаясь с партнером по игре.

Необходимое оборудование: кукла с коляской, кубики и грузовая машина, кегли и шары.

Ход игры: происходит вводный инструктаж. Преподаватель напоминает обучающимся, как нужно обходиться с предметами: загружать кубики в машину, посадить куклу в коляску и катать и др. Далее он раздает каждому ребенку свою игрушку. Ученик должен найти своего партнера по игре и обратиться к нему: «Настя, давай вместе поиграем?». Дети с умственной отсталостью должны самостоятельно договориться о порядке выполнения действий с игрушками. Преподаватель должен помочь обучающимся лишь в крайних случаях [5].

Задание «Что изменилось?».

Перед ребенком выкладываются в ряд предметы. Преподаватель просит обучающегося назвать их. После этого школьник закрывает глаза, преподаватель меняет предметы местами, или один из них убирает, а ребенок должен сказать, что изменилось [4].

Дидактическая игра «Найди ошибку».

Цель игры – развитие умения различать в речи слова, которые обозначают предметы.

Ход игры: Преподаватель называет ряд слов, обозначающих предметы, однако допускает одну «ошибку». Ученик должен назвать «ошибку» и доказать, почему именно она.

Примеры рядов:

- Кошка, мяч, летит, дом, школа.
- Тетрадь, книга, ручка, ждет, шоколад.
- Зонт, играет, доска, будильник, мама.
- Окно, замок, мел, лестница, легко.
- Оловянный, солнце, яблоко, забор, тарелка [1].

Таким образом, на основе анализа результатов представленных методик у детей с умственной отсталостью нами были выявлены следующие проблемы формирования диалогической речи как компонента коммуникативных умений: сложности в удержании внимания на одном задании, речевые нарушения, низкий уровень развития активного и пассивного словаря. Также присутствуют проблемы в умении начинать диалог. Для коррекции мы предлагаем использовать игры и упражнения,

направленные на развитие активного и пассивного словаря, внимания и памяти, умения начинать диалог в процессе игровой деятельности. В частности, считаем возможным применение таких игр, как: «Найди свою пару (С кем играть?)», «Найди ошибку» и упражнения «Что изменилось?».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы: кн. для учителя. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
2. Дмитриева Е.Е., Давыдова Ю.П. Развитие диалогического взаимодействия у младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 323–325.
3. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов. М.: Издательство ВЛАДОС, 2019. 478 с.
4. Дунаева Е.С. Изучение, коррекция и развитие памяти младших школьников с нарушением интеллекта // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2011. №1-2. С. 29–35.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. М.: БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-6.shtml#book_page_top (Дата обращения: 28.10.2022).
7. Мещерякова И.Ю., Филиппова А.Э., Шипова Л.В. Диагностика психического развития школьников с легкой умственной отсталостью процессе обучения: учебно-методическое пособие. Саратов, 2017. 96 с.
8. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
9. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu> (дата обращения: 31.10.2022).
10. Соколова Н.Д., Калининкова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология». М.: ООО «Аспект», 2005. 448 с.

СВОЙСТВА ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

К.С. Серболина, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Ю.Л. Пахомова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Внимание – это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной активности.

Произвольное внимание – это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности. При произвольном внимании сосредоточение происходит не только на том, что эмоционально приятно, а в большей мере на том, что должно делать. Поэтому психологическое содержание произвольного внимания связано с постановкой цели деятельности и волевым усилием.

Свойства внимания: избирательность, объём, распределение, концентрация, переключаемость, устойчивость.

Л.С. Выготский в своей теории опосредствованного характера высших психических процессов рассматривал слабость произвольного внимания у детей с нарушением интеллекта как одну из причин, препятствующих формированию понятий [1, с. 46].

Свойства произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта имеют свои отличительные особенности.

Дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при переключении с одного задания на другое. В их деятельности особенно ярко проявляется застреваемость или «соскальзывание» на уже знакомый способ решения задания. У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут сразу выполнять два задания, например, рисовать и рассказывать стихотворение [3, с.66].

Вследствие низкого уровня развития произвольного внимания дети не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [5, с. 75].

Уменьшение объема внимания – это количественное сужение совокупности раздражителей из-за нарушения способности к их удержанию.

У детей с нарушением интеллекта по сравнению с их сверстниками сужен объем внимания. Они смотрят и не видят, слушают и не слышат. Бросая взор на какой-то предмет, они видят в нем меньше отличительных признаков, чем нормально развивающийся ребенок. Это одна из причин, осложняющих ориентировку таких детей на улице, в помещении и особенно в малознакомых местах [2, с. 65].

Снижение концентрации внимания и его колебания приводят к снижению устойчивости внимания.

Недостаточная устойчивость внимания затрудняет протекание целенаправленной познавательной деятельности и является одной из самых главных предпосылок к возникновению трудностей в мыслительной деятельности.

Присущие ученикам с недостатками умственного развития нарушения

произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, резко снижают их работоспособность [4].

Реализуя задачи исследования, нами было осуществлено изучение особенностей внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Констатирующий эксперимент проводился в ГКОУ «Тверская школа № 2» в классах для детей с нарушением интеллекта. Было обследовано 5 детей в возрасте 10–11 лет.

Проведённые методики:

Методика Пьерона – Рузера. Данная методика используется для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения. Одновременно можно отметить особенности темпа деятельности, «вработываемость» в задание, проявление признаки утомления и пресыщения.

Большинство детей показало слабый уровень. Здесь на выполнение выделялось 3 минуты, но только один ребёнок из пяти справился за выделенное время, остальным времени понадобилось больше. Также дети путались, некоторые допускали ошибки и не замечали своих неправильных действий.

Отыскивание чисел (Таблицы Шульте), направленная на изучение объема внимания, его устойчивости.

Перед выполнением данной методики у каждого ребёнка уточняли, умеет ли он считать до 25, знает ли он эти числа и проверяли на практике. Все пять детей умели считать до 25, но с заданием всё равно справлялись с трудом. Всем детям понадобилось очень много времени, чтобы отыскать в каждой из таблиц все числа. Некоторые дети начинали путаться, искать числа не по порядку, сбивались.

Методика «Запомни и расставь точки». Данная методика оценивает объем внимания ребенка.

С этой методикой дети справились лучше, чем с предыдущими. Им на 1–2 секунды показывались карточки с определённым расположением точек и от них требовалось максимально точное воспроизведение увиденного. За это маленькое время все точки запоминать не удавалось никому, ошибки были. Сразу после увиденной карточки несколько точек ставили правильно, а далее начинали придумывать и ставить наугад.

Оценивая общую работу учеников, можно выделить то, что они часто отвлекались, реагировали на посторонние звуки, т.е. было сложно сконцентрироваться на задании, особенно к концу всего занятия становились неусидчивыми, была заметна усталость.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы: свойства произвольного внимания детей с нарушением интеллектуального развития имеют свои отличительные особенности: малый объём, невозможность длительной активной концентрации

внимания, устойчивости внимания, также наблюдаются рассеянность, отвлекаемость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гильбух Ю.З., Гоноболлин Ф.Н. Внимание и его воспитание. М.: Педагогика, 2002. 160 с.
2. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика. М.: Академия, 2000. 232 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб: Питер, 2007. 437 с.
4. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
5. Титченер Э.Б. Внимание: психология внимания/ под ред. Э.Б. Титченера. М.: ЧеРо, 2001. 246 с.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИРОДЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.Д. Соловьева, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения в развитии высших психических функций, в частности восприятия. Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторы органов чувств [4]. Восприятие у детей с интеллектуальными нарушениями формируется замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков [3]. Чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, обучающимся требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Эта особенность, определённым образом влияющая на ориентировку детей в пространстве, сказывается и на процессе обучения.

Ввиду того, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями наблюдаются проблемы как с психическим, так и с физическим здоровьем, в коррекционной работе используются разного рода здоровьесберегающие технологии, которые сохраняют и укрепляют здоровье обучающихся. Для развития восприятия могут применяться такие здоровьесберегающие технологии, как пальчиковая гимнастика, физкультминутки, игротерапия, арт-терапия и её направления – изотерапия, музыкотерапия, цветотерапия.

У обучающихся младшего школьного возраста отмечается большая эмоциональность восприятия, то есть хорошо воспринимается только наглядное, яркое и живое [2]. В связи с этим в младших классах обязательно используется наглядный материал, который помогает лучше усваивать

новую информацию.

Большое значение при развитии восприятия младшего школьника играет природный мир, потому как восприятие окружающего пространства служит основой для его ориентировки, даёт возможность организовывать собственную деятельность и регулировать свои действия. Положительное и бережное отношение к природе у таких детей развивается только на основе соответствующего жизненного опыта: контакт с самой природой; общение со взрослым, в процессе которого ребёнок познаёт определённые сведения о мире природы. Детям интересно взаимодействовать с природой, слышать новые звуки, прикасаться к новым окружающим их предметам. Непосредственно природа влияет на восприятие младших школьников с интеллектуальными нарушениями через органы чувств. Учебный материал о природе младшие школьники с интеллектуальными нарушениями изучают в рамках учебного предмета «Мир природы и человека». Этот учебный материал можно использовать для развития восприятия у обучающихся.

Восприятие у ребёнка с интеллектуальными нарушениями дезорганизовано, как и другие интеллектуальные процессы в зависимости от степени и тяжести его интеллектуального нарушения. При наличии нарушения восприятия у ребёнка снижается способность к познанию и изучению окружающего мира. В образовательном учреждении он испытывает трудности в усвоении материала и его последующем применении. Поэтому процесс восприятия напрямую сказывается на успехе решения образовательных задач обучающихся.

В связи с актуальностью проблемы развития восприятия детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого диагностировались особенности восприятия детей исследуемого класса, а также разрабатывались и проводились уроки по развитию восприятия при изучении природы посредством здоровьесберегающих технологий. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГКОУ «Тверская школа №2». В исследовании приняли участие семь детей первого класса, которые обучаются по первому варианту адаптированной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

На констатирующем этапе для диагностики восприятия обучающихся с нарушениями в интеллектуальном развитии были использованы три методики: «Зашумленные изображения» А.Р. Лурии [5], «Конструирование» С.Д. Забрамной [1] и «Исследование восприятия формы» Л.Ф. Фатиховой [6].

Целью диагностики по методике «Зашумленные изображения» было выявление характера зрительного восприятия. В ходе диагностики ребёнку предлагается узнать изображённый на листе перечёркнутый предмет, дать

ему название и обвести его контур. Диагностика показала преимущественно низкий уровень восприятия, который отмечен у 57% обучающихся. Остальные обучающиеся (43%) имели средний уровень восприятия. Детей с высоким уровнем восприятия выявлено не было.

Диагностика восприятия по методике «Конструирование» была направлена на выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребёнка действовать по подражанию, показу. При этом требовалось построить фигуры из счётных палочек по образцу. По данной методике обучающиеся показали наиболее высокие результаты: у троих обучающихся отмечен средний уровень восприятия (43%), низкий – у двоих (29%), очень низкий также у двоих обучающихся (29%).

Диагностика по методике «Изучение восприятия формы» была нацелена на изучение уровня и особенностей развития восприятия формы. Данная диагностика проводилась в две серии. В первой серии ребёнку предлагалась карточка со схематическим изображением (дом, дерево, кошка). Необходимо было назвать фигуры, из которых состоит изображение. Во второй серии ребёнку предъявлялась следующая карточка со схематичным изображением девочки и плоскостные геометрические фигуры. Исследуемому требовалось составить из этих фигур изображение девочки. Диагностика по данной методике показала, что у обучающихся отмечается преимущественно низкий результат (у 57% детей), очень низкий (у 29%). При этом большинством детей задание не было выполнено, и они безрезультатно манипулировали фигурами. Средний уровень восприятия формы был выявлен лишь у одного ребёнка (14%).

На формирующем этапе было проведено пять коррекционных уроков по развитию восприятия при изучении природы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. При этом мы стремились активно использовать различные здоровьесберегающие технологии. Рассмотрим, как с помощью этих технологий развивалось восприятие на примере трёх уроков по предмету «Мир природы и человека».

Первый урок на тему «Домашние животные: кошка и собака» был посвящён изучению домашних животных. Одной из здоровьесберегающих технологий на уроке была игротерапия. Проводились игры на соотнесение животного и его еды; на поиск по картинке отсутствующих частей тела у собаки. Кроме того, была использована пальчиковая гимнастика «Котёнок», которая проводилась для развития тактильного восприятия. В конце урока использовалась изотерапия: детям предлагалось на выбор раскрасить кошку или собаку по точкам, из которых состоит изображение, при помощи своих пальцев.

Второй урок на тему «Неживая природа: солнце и дождь» был проведён с целью ознакомления обучающихся с тем, как влияют на человека и природу солнце и дождь. Детям была предложена игра с изображением человека, и они должны были назвать одежду, в которую нарядили бы куклу

в солнечную и в дождливую погоду. Во время урока была проведена подвижная игра с применением музыкотерапии и цветотерапии на развитие слухового и зрительного восприятия. При этом обучающимся требовалось пробежать под «солнечными лучами», услышав веселую музыку, и под «струями дождя», услышав грустную музыку. Лучи и струи были сделаны при помощи цветных лент, где яркие насыщенные оттенки символизировали тепло и яркость солнца, а для тучи были выбраны холодные, бледные тона. На этапе рефлексии также использовалось воздействие цветом. Обучающимся нужно было выбрать яркую ленточку, если урок понравился и бледную, если не понравился. Стоит отметить, что почти все дети выбрали яркие ленты.

Третий урок формирующего этапа проводился по теме «Насекомые: бабочки». Урок был посвящён изучению бабочек, для чего было выбрано три вида данных насекомых: лимонница, капустница, крапивница. Для развития зрительного восприятия на уроке была использована игротерапия: детям в ходе игры требовалось соотнести бабочку с образцом и найти одинаковых бабочек. Также на уроке выполнялось упражнение по цветотерапии на развитие зрительного восприятия цвета, в ходе которого требовалось соотнести бабочку определённого цвета с цветком, который имеет такой же цвет.

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование показало, что у большинства младших школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии низкий и средний уровень развития восприятия. Это ставит проблему выбора материала, технологий и методик проведения уроков и коррекционных занятий. Здесь на помощь приходят различные здоровьесберегающие технологии. На формирующем этапе было проведено пять уроков по темам, включённым в программу «Мир природы и человека» для 1 класса. Для развития восприятия в ходе уроков были использованы не только традиционные методы и приёмы, но и такие здоровьесберегающие технологии, как изотерапия, музыкотерапия, цветотерапия, физкультминутки, пальчиковая гимнастика, игротерапия. Опыт проведения уроков с использованием данных технологий даёт основание предполагать повышение уровня развития восприятия у обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». М.: Новая школа, 1998. 144 с.
2. Зотина М.А., Горбунова О.Ф. Особенности отношения к природе у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости // Интерактивная наука № 2 (48) 2020 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otnosheniya-k-prirode-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-legkoj-stepenyu-umstvennoy-otstalosti> Дата обращения 15.02.2023).
3. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.

4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб. Питер, 2001. 592 с.
5. Обидина О.К. Методы нейропсихологической диагностики: учеб.-метод. пособие / Бишкек: Изд-во КРСУ, 2016. 113с.
6. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИРОДЫ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.М. Тихомирова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современные подходы к повышению эффективности обучения предполагают формирование у школьника положительной мотивации к учению. На протяжении всего обучения проводится целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется коррекции и развитию мотивационного компонента учебной деятельности. Именно этот компонент во многом определяет успешность обучения школьника. Наиболее благоприятным периодом для развития учебной мотивации является младший школьный возраст, так как в этот период ведущей становится учебная деятельность, формируются новые мотивы.

Учебную мотивацию младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии можно охарактеризовать незрелостью и кратковременностью побуждений. Обучающиеся не осознают важность полученных знаний и их значение в жизни, поэтому их познавательные интересы оказываются мало выраженными. Учёба не представляет личностной значимости для таких детей, их привлекает по большей части операционная сторона учебных занятий, которые осуществляются под влиянием внешней мотивации (подчинение требованиям взрослых), игровой мотив и мотив получения хорошей оценки [2, с. 21].

Огромное значение в школах придаётся изучению природы, так как оно обогащает знания обучающихся, способствует развитию их познавательных особенностей. Учебный материал о природе в специальных школах изучается, прежде всего, в рамках школьного предмета «Мир природы и человека». В ходе изучения данного предмета обучающиеся получают первоначальные знания о живой и неживой природе, изучают простейшие взаимосвязи между человеком и природой, учатся наблюдать и взаимодействовать с окружающим миром, проявлять интерес и бережное отношение к живому [5]. Изучение природы при соответствующем методическом сопровождении может быть задействовано для развития

учебной мотивации обучающихся.

Одной из важнейших задач современного специального образования является сохранение и укрепление здоровья обучающихся. В этом призваны помочь различные здоровьесберегающие технологии, некоторые из которых могут быть использованы для развития учебной мотивации обучающихся. Практически любой раздел учебного предмета «Мир природы и человека» позволяет включать в план урока элементы здоровьесберегающих технологий, которые положительно сказываются на учебной мотивации. По мнению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие технологии – это технологии, направленные на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представлений о здоровье как ценности, формирование мотивации на здоровый образ жизни [6, с. 12]. Для развития учебной мотивации обучающихся могут быть использованы физкультминутки, сказкотерапия, игротерапия, а также различные направления арт-терапии.

Одним из способов развития у младших школьников учебной мотивации является арт-терапия. Арт-терапия – это терапия искусством и творчеством. Применение арт-терапии способствует повышению познавательной активности и учебной мотивации, расширению жизненных компетенций, развивает эмоциональную сферу. Наиболее эффективное формирование учебных мотивов обеспечивается благодаря использованию в учебном процессе таких направлений арт-терапии как изотерапия (рисование, лепка, декоративно-прикладное искусство), библиотерапия (воздействие чтением) и музыкотерапия (воздействие через восприятие музыки).

Изотерапия – терапия изобразительным искусством (рисованием). Изобразительное искусство – самый естественный для человека вид творчества. Оно позволяет человеку понять и выразить свои чувства, ощущения, представления об окружающем мире. Задача изотерапии – помочь ребёнку посредством рисования справиться с отрицательными эмоциями, раскрыться, обрести уверенность в возможности реализации любого своего замысла [8]. Изотерапия часто подразумевает использование нетрадиционных техник рисования.

Музыкотерапия – это направление арт-терапии, использующее музыку в качестве коррекционного средства. Она включает в себя прослушивание музыки и записей звуков природы. Музыкотерапия может стимулировать детей на плодотворную работу на уроке, тем самым вызывая интерес к выполняемой работе. Музыкотерапию можно использовать в качестве положительного настроения на урок, а также – при сильном эмоциональном напряжении – в виде релаксационных минуток.

Сказкотерапия – это психологическое воздействие на человека через сказки. Сказка может формировать у ребёнка способности к обучению,

саморазвитию, способствует формированию положительной учебной мотивации, пробуждает веру в собственные возможности и силы, учит преодолевать трудности. Сказки в совершенстве воздействует на психику ребёнка, так как нравоучения в них завуалированы [3, с. 18].

В связи с актуальностью проблемы развития учебной мотивации детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии на базе ГКОУ «Тверская школа №2» г. Твери было проведено эмпирическое исследование. В нём приняли участие 6 младших школьников третьего класса с лёгкой умственной отсталостью, обучающихся по первому варианту АООП. Исследование проводилось в два этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе выявлялся уровень учебной мотивации исследуемых обучающихся. Для этого использовались методики Н.Г. Лускановой «Оценка мотивации учащихся начальной школы» [4], М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов учения» [1] и А.И. Божович «Лесенка побуждений» [7].

В ходе проведённой диагностики по методике Н.Г. Лускановой было установлено, что 33,3% обучающихся имеют высокий уровень учебной мотивации, 33,3% – средний уровень, 33,3% – обучающихся имеют положительное отношение к школе с привлечением внеучебной деятельности. Диагностика по методике «Лесенка побуждений» показала, что 16% обучающихся имеют гармоничное сочетание мотивов учения (познавательных и социальных), а у 84% обучающихся доминирует познавательный мотив учения. Диагностика по методике М.Р. Гинзбурга показала, что у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии преобладает (39%) процессуальный (учебный мотив). Мотив получения отметки доминирует у 34% обучающихся, игровой мотив – у 17%, социальный и внешний мотивы – у 5%. Полученные результаты в целом свидетельствуют о среднем уровне учебной мотивации у обучающихся с преобладанием познавательного мотива.

На формирующем этапе было проведено 5 уроков по изучению природы, где проводилась коррекционно-педагогическая работа по повышению учебной мотивации с использованием здоровьесберегающих технологий. Рассмотрим подробнее особенности проведённых уроков.

Во время урока на тему «Животные» для развития учебной мотивации проводилась изотерапия, в ходе которой обучающиеся рисовали своих домашних животных. Возможность показать педагогу и одноклассникам плоды своего труда наполняет душу обучающегося положительными эмоциями через осознание своего авторства, гордости за него. Подкрепляется это похвалой педагога, что повышает интерес ребёнка к учебной деятельности и мотивацию обучения. В ходе проведения физкультминутки, посвящённой различным животным, обучающиеся отдохнули и получили положительные эмоции. Затем проводилась

сказкотерапия, где объектом внимания была сказка «Как собака друга искала». Текст сказки вызвал особый интерес у обучающихся, так как действия в ней связаны с поиском друга, что важно для детей младшего школьного возраста. Данная сказка способствует формированию положительной учебной мотивации, пробуждает веру в дружбу и в свои силы. При помощи использованной музыкотерапии на уроке обучающиеся могли послушать «общение» разных животных. Также использовалась игротерапия, в ходе которой, при помощи карточек, обучающиеся называли детёныша животного, которого им показывали на карточке. Во время игры обучающиеся вовлекались в учебный процесс, начинали активно работать, у них появлялся интерес к учению.

Урок на тему «Птицы» начался с проведения игротерапии, где обучающиеся играли в игры «Найди птицу» и «Поймай птицу». Условия игры «Найди птицу» заключались в том, что на доску вывешивалась картинка с множеством разных предметов, на которой дети должны найти и показать только птиц. Следующая игра «Поймай птицу» заключалась в том, что обучающиеся, слушая учителя, хлопали в ладоши, когда слышали название птицы. Благодаря игротерапии у обучающихся проявлялись положительные эмоции, которые хорошо сказываются на учебной мотивации младших школьников. Далее, во время физкультминутки обучающиеся представляли себя маленькими синичками. Физкультминутки на уроках помогают педагогу поднять настроение детям и настроить их на дальнейшую работу. После этого проводилась музыкотерапия, где обучающиеся могли услышать, как изученные на уроке птицы «разговаривают». За время прослушивания птичьих «разговоров» обучающиеся успокаивались, получали удовольствие от происходящего, говорили о том, что им очень хочется послушать ещё. При использовании следующей здоровьесберегающей технологии – изотерапии, обучающимся раздавались изображения цыплят, которых нужно было раскрасить. Когда дети завершали свою работу, то стремились скорее показать её педагогу, чтобы услышать похвалу в свой адрес. В завершении урока проводилась сказкотерапия. Обучающимся была представлена «Сказка о серенькой птичке», прослушав которую нужно было ответить на вопросы. Главная мысль, которую сказка доносит до детей, – каждый уникален и имеет свои особенности. Общение детей с данной сказкой помогает им справиться с неуверенностью в себе, негативными эмоциями и повышает мотивацию к познанию чего-то нового.

Первой здоровьесберегающей технологией на уроке «Лесные деревья» была музыкотерапия. Обучающиеся слушали звукозапись шелеста деревьев на ветру. Благодаря музыкотерапии напряжение детей спадает, активизируется внимание, поднимается настроение и повышается работоспособность. Далее обучающимся были выданы изображения листьев деревьев, которые необходимо было раскрасить. Во время

рисования у обучающихся происходила смена деятельности, они отдыхали и повторяли пройденный материал. При этом педагог хвалил обучающихся, что вызывало положительные эмоции, подкрепляло и повышало их учебную мотивацию. Для того, чтобы обучающиеся отдохнули, проводилась физкультминутка, которая позволила переключить внимание с одного вида деятельности на другой и повысила работоспособность детей, что важно для формирования у них учебной мотивации. Далее была проведена игротерапия, где обучающиеся собирали дерево из кусочков пазлов. Во время данной игры обучающиеся изучали деревья, в результате чего у них складывались познавательные мотивы учения, повышается интерес к изучению нового. Завершающей здоровьесберегающей технологией на уроке была сказкотерапия. Обучающиеся слушали сказку «Кто лучше?» и отвечали на вопросы учителя. Данное произведение даёт возможность поразмышлять обучающемуся и самостоятельно определить проблему, найти пути её решения, что вызывает интерес к учебной деятельности. Эта сказка учит детей понимать о важности все живого и неживого. Через сказку у детей появляется больший интерес к получению новых знаний, что повышает учебную мотивацию.

Таким образом, проведённое исследование показало недостаточную сформированность учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. В связи с этим было проведено 5 уроков, на которых проводилась коррекционно-педагогическая работа по повышению учебной мотивации с использованием здоровьесберегающих технологий. При этом на каждом уроке кроме обязательных физкультминуток использовались сказкотерапия, игротерапия и различные направления арт-терапии. Данные здоровьесберегающие технологии при должном подборе содержания и проведении будут способствовать развитию учебной мотивации обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб: Речь, 2005. 128 с.
2. Ботова О.А. Особенности формирования мотивации к обучению умственно отсталых детей школьного возраста / Коррекционная педагогика: теория и практика. М.: Издательство Практика, 2013. 56 с.
3. Зобков В.А. Психология понимания в сказкотерапии: учебное пособие для вузов. М.: изд.: Юрайт, 2021. 154 с.
4. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
5. Матвеева Н.Б., Ярочкина И.А., Попова М.А. Мир природы и человека. Методические рекомендации. 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М.: Просвещение, 2017. 87 с.
6. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 288 с.

7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
8. Шаляпина И.А. Нетрадиционное рисование с дошкольниками, 20 познавательно-игровых занятий. М.: ТЦ Сфера, 2022. 64 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.А. Федорова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Научный руководитель – старший преподаватель А.Г. Васенёва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Умственная отсталость представляет собой системное нарушение развития. При этом страдают все психические процессы, поведение и социализация, нарушаются формирование речи и формирование мелкой моторики.

Развитие мелкой моторики имеет большое значение в общем процессе развития человека: в первую очередь, в становлении речевой деятельности и выработке навыков самообслуживания. Исследователи указывают на то, что проекция зоны мелкой моторики в головном мозге занимает примерно треть площади, причем расположена данная зона непосредственно около речевых зон. Активное развитие мелкой моторики позволяет эффективно развивать речь ребенка. Кроме того, мелкая моторика необходима для успешного осуществления определенных бытовых операций, операций самообслуживания (застегнуть пуговицы, молнии, завязать шнурки и т.д.). Однако процесс формирования мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью происходит значительно медленнее по сравнению с нормально развивающимися детьми. Для выработки навыков мелкой моторики необходимо осуществление специально организованной коррекционной деятельности.

Умственно отсталые дети младшего школьного возраста имеют слабо развитые навыки зрительно-двигательной координации. В процессе обучения они испытывают трудности при формировании навыка письма, при работе с инструментами и приспособлениями. Также у учащихся проявляются недостаточная координированность и целенаправленность движений. Школьникам трудно удерживать шаблон в процессе работы, наблюдается его соскальзывание. Многие дети неверно держат карандаш и сильно нажимают им на бумагу. Учащиеся испытывают большие трудности с работой ножницами. Они не знают основных правил работы с инструментом (неправильно держат ножницы), не могут правильно разрезать бумагу по намеченным линиям, закрывают лезвие ножниц при разрезании, не соблюдая правил техники безопасности. Недостаточность ручных умений и навыков у учащихся проявляются и в работе с красками и

кисточкой [2]. Развитие мелкой моторики у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется задержкой в формировании двигательных действий, слабостью двигательных реакций, отсутствием способности ориентироваться в пространстве, повышенным (пониженным) тонусом в мышцах, неуклюжестью походки, неловкостью движений, несогласованностью действий обеих рук, затруднениями в действиях с мелкими предметами и т.д. [3].

Многочисленные исследования педагогов показали, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Таким образом, развивая мелкую моторику у ребенка и тем самым стимулируя соответствующие отделы мозга, отвечающие за движения пальцев рук и речь, педагог активизирует и соседние отделы, отвечающие за речь [1]. К наиболее эффективным методам работы в данном направлении относят использование трудовых процессов, а также игровые методы работы. В труде ребенок осваивает навыки самообслуживания, учится работать с ножницами, карандашом, удерживать столовые приборы и т.д. Игровые методы позволяют не только эффективно формировать ручную моторику детей с умственной отсталостью, но и удерживать, концентрировать их внимание на коррекционной деятельности достаточно долго. Исследователями представлены данные, указывающие на то, что эффективными методами развития мелкой моторики рук младших школьников с умственной отсталостью являются ручной труд, пальчиковые игры, средства изобразительной деятельности, а применение указанных методов работы в комплексе значительно повышает эффективность коррекционной работы в данном направлении.

Для того, чтобы выявить особенности развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, необходимо провести обследование состояния мелкой моторики у данной категории детей. В ходе изучения нами было организовано эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте от 8 до 9 лет с легкой степенью умственной отсталости. Для достижения поставленной цели исследования была подобрана и использована методика Т. Гризик и Л. Тимощук. По результатам обследования мелкой моторики каждый ребенок набрал определенное количество баллов. По итогам диагностического обследования мы разделили детей на подгруппы. Таким образом, нами было выявлено 3 подгруппы:

«А» (14 баллов) – дети, у которых мелкая моторика рук развита хорошо.

«Б» (11 –13 баллов) – дети, у которых мелкая моторика рук развита недостаточно хорошо.

«В» (10 баллов) – дети, у которых мелкая моторика рук развита плохо.

Анализ результатов исследования показывает, что у 20 %

обследованных мелкая моторика рук развита недостаточно хорошо. У детей возникли трудности в выполнении упражнений «Три богатыря», «Солдатики», «Коза-заяц», «Вилка», «Сжатие двумя руками рук взрослого», «Посолим суп». Это говорит нам о недостаточной координированности и четкости движений, трудностях переключения, недостаточно развитом уровне силы и тонуса мышц рук. В ходе выполнения упражнений дети испытывали интерес, были внимательны, аккуратны, понимали инструкции. Некоторые слушали инструкции, но часто отвлекались и не испытывали особого интереса к происходящему.

У 80 % обследованных детей мелкая моторика рук развита плохо. Они показали самый низкий уровень сформированности мелкой моторики среди всех обследованных. Затруднения возникли при выполнении следующих упражнений: «Коза», «Вилка», «Коза-заяц», «Сжатие двумя руками рук взрослого», «Посолим суп». Это свидетельствует о недостаточном уровне развития переключения внимания, недостаточном уровне произвольной регуляции движений, несоординированности движений, недостаточно развитом уровне силы и тонуса мышц рук. В ходе обследования внимательно слушали инструкции, проявляли интерес к происходящему, вели себя спокойно.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что все дети нуждаются в коррекционной работе по развитию мелкой моторики.

Таким образом, по результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что развитость мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта соответствует в основном низкому значению, отмечается недостаточный уровень развития мелкой моторики, который характеризуется напряженностью и несоординированностью движений, неточностью выполнения движений, удерживанием позы непродолжительное время, нарушением темпа движений рук. Каждому ребенку необходимо продолжать развитие мелкой моторики в процессе занятий и самостоятельной деятельности. Правильно подобранная и организованная коррекционная работа поможет детям с нарушением интеллекта в развитии мелкой моторики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова М.В. Взаимосвязь мелкой моторики и речевого развития детей с умственной отсталостью // Евразийская педагогическая конференция: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2018. С. 18–20.
2. Калюжин В.Г., Степанова А.Л. Коррекционное направленное развитие мелкой моторики у детей с легкой степенью мелкой моторики // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXII (69) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 т. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. С. 156–157.
3. Камышникова А.И. Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью // Аллея науки. 2020. Т.1, № 5 (44). С. 925–930.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

И.В. Чернева, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из главных задач современного образования является создание условий по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, а также по выработке у них положительной мотивации к ведению здорового образа жизни. Проблема заботы о здоровье детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представляется весьма актуальной, поскольку именно в этом возрасте закладываются основные навыки здорового образа жизни и управления собственным здоровьем. Нормально развивающиеся дети быстро усваивают информацию и при должном начальном контроле начинают использовать полученные знания на постоянной основе. Несколько сложнее идёт данный процесс у детей с умственной отсталостью.

Термином «умственная отсталость» в дефектологии обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребёнка, возникшее на основе органического поражения головного мозга [4]. Понятие «умственная отсталость» указывает и на качественную характеристику дефекта (отсталость), подразумевающую определённое положительное поступательное движение при специально созданных условиях. У умственно отсталых детей часто наблюдаются поражения в различных органах и системах организма. Поэтому образ жизни ребёнка должен быть таким, чтобы не допустить усугубления имеющихся заболеваний и способствовать укреплению здоровья. Большинство детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью обучаются в специальных образовательных учреждениях. Поддержание и укрепление здоровья обучающихся должно осуществляться на каждом уроке и внеурочном занятии.

Здоровый образ жизни включает в себя следующие основные элементы: правильно выстроенный режим дня, рациональное и сбалансированное питание, оптимальный двигательный режим, закаливание, личную гигиену, отсутствие вредных привычек.

Ребёнок младшего школьного возраста должен научиться соблюдать режим дня, включающий такие составляющие, как режим сна и бодрствования, режим приёмов пищи, режим учебной деятельности и свободного времени. У детей данного возраста часто наблюдаются вредные привычки, которые отрицательно сказываются на здоровье детей: они грызут ногти и различные предметы, ковыряют в носу, пренебрегают

правилами личной гигиены, попадают в зависимость от компьютерных игр. Сотрудники специального образовательного учреждения во взаимодействии с родителями должны контролировать соблюдение режима дня, а в случае возникновения вредных привычек у детей проводить работу по их искоренению.

Одним из важнейших условий рациональной организации обучения является обеспечение оптимального двигательного режима непосредственно во время учебного дня [3]. Такой режим позволяет удовлетворить физиологическую потребность ребёнка в движении, способствует развитию основных двигательных качеств и поддержанию работоспособности в течение всего учебного дня. К подобным средствам двигательной активности относятся физкультминутки и подвижные перемены.

Физкультминутки – это не только элемент двигательной активности для переключения внимания на другой вид деятельности, но и реально возможный фактор формирования здоровья. Дети выполняют несложные физические упражнения непосредственно во время урока в интересной и доступной для них игровой форме. Физкультминутки проводятся по определённой схеме, в основе которой лежит принцип постепенного возрастания физической активности и чередования работы отдельных мышечных групп. Разминку лучше начать с потягивающих упражнений, а закончить успокаивающими, направленными на постановку правильной осанки или концентрацию внимания. Движения должны отличаться от привычных школьнику движений и положений, выполняемых при учебной деятельности, что позволяет вовлекать в работу мышцы, находящиеся в статическом напряжении. Упражнения следует выполнять одно за другим, без остановок, сопровождать их выполнение стихами, счётом, звуками на вдохе и выдохе, музыкой [9]. Данные упражнения направлены на снятие утомления и застойных явлений, вызванных продолжительным сидением за столом, дают отдых утомлённым мышцам. В рамках физкультминуток могут проводиться дыхательная и пальчиковая гимнастика, упражнения для глаз. В начальной школе рекомендуется включать в каждый урок 1–2 физкультминутки, продолжительностью 2–3 минуты.

Но основная двигательная активность детей в школе осуществляется на уроках физкультуры, которые проводятся 3 раза в неделю. Также в специальном образовательном учреждении могут работать спортивные секции для детей: настольный теннис, мини-футбол и др.

Особое внимание в специальном образовательном учреждении уделяется питанию обучающихся. В требованиях к рациональному питанию детей должны учитываться возраст детей, высчитываться вес порции, содержание в ней белков, жиров, углеводов, витаминов и минеральных веществ, а также энергетическая ценность каждого приёма пищи. В организованном питании в специальных образовательных учреждениях

соблюдаются все эти требования и строго контролируется их выполнение. Культура питания является важной составляющей здорового образа жизни ребенка. Её формирование должно начинаться в раннем возрасте, при этом на каждом этапе такая работа должна строиться с учётом особенностей возраста, отвечать актуальным задачам развития, носить системный характер. Важную роль в формировании основ культуры питания детей играют родители, служащие для них основным примером для подражания [1].

Формирование здорового образа жизни детей, обучающихся в специальном образовательном учреждении регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом обучающихся с умственной отсталостью. Согласно данному стандарту учебным планом адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП) предусматривается наличие программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. В основе реализации этой программы лежит необходимость формирования у обучающихся представлений о здоровом образе жизни. Данная программа должна обеспечивать пробуждение в обучающихся желания заботиться о своем здоровье путём соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения; формирование установок на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; соблюдение здоровьесозидающих режимов дня; формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания); формирование потребности обучающегося обращаться к врачу по любым вопросам, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены [7].

Реализация программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни должна проходить в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе общеобразовательной организации, семьи и других институтов общества.

В условиях специальных школ обучение основам здорового образа жизни в начальных классах проходит, прежде всего, в ходе изучения таких учебных предметов как «Мир природы и человека», «Чтение» и «Физическая культура». На уроках «Мир природы и человека» обучающиеся изучают организм человека, правила личной гигиены, узнают о профилактике заболеваний и правилах безопасного поведения в окружающей среде [6]. На уроках чтения дети знакомятся с произведениями, в которых рассказывается о правилах здорового образа

жизни («Мойдодыр» К.И. Чуковского, «Мимоза» С.В. Михалкова и др.). На уроках физкультуры обучающиеся, наряду с выполнением комплексов двигательных упражнений, узнают об их значении для здоровья.

Положительный опыт работы специальных школ показывает возможность применения разнообразных методических приёмов и средств для формирования заинтересованного отношения к собственному здоровью у обучающихся с умственной отсталостью. Правила здорового образа жизни, сообщённые как готовые рецепты, которые не опираются на физиологические факты, звучат недостаточно для прочного запоминания. Каждое гигиеническое требование следует выводить из данных физиологии. Только в этом случае обучающиеся с нарушением интеллекта осознают необходимость его выполнения [2].

Во внеурочной деятельности следует проводить различные мероприятия, способствующие закреплению представлений о здоровом образе жизни и сохранению здоровья в целом, например «День здоровья», «Праздник здоровья» и т.п. Возможно создание программ курсов внеурочной деятельности (кружков), посвящённых здоровью, например «Уроки дядюшки Мойдодыра». Образовательные программы для начальных классов специальной школы помогают детям освоить жизненно необходимые знания, умения и навыки с учётом особенностей их развития, возможностей и помогают адаптироваться к жизни. Проводимые учителем тематические классные часы, индивидуальные беседы, викторины способствуют повышению интереса к здоровому образу жизни. Большое значение в повышении мотивации здорового образа жизни является личный пример педагога [5].

В процессе обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся работниками специального образовательного учреждения должны быть использованы различные технологии, индивидуальные методики, объективно оценены индивидуальные траектории сопровождения обучающихся с умственной отсталостью. Одной из основных специфических задач взаимодействия специалистов образовательного учреждения является оценка параметров развития ребёнка [8]. Психологом оценивается психологическое состояние обучающихся, логопедом оценивается речь, дефектологом – интеллектуальное развитие обучающихся, а медицинский работник определяет состояние здоровья детей, следит за графиком проведения прививок и оповещает о них родителей. Результаты диагностики этих специалистов ложатся в основу коррекционной работы с обучающимися.

Вся деятельность по формированию у обучающихся здорового образа жизни нацеливает специалистов учреждения на тесное сотрудничество в решении данных вопросов друг с другом и с семьёй ребёнка. Безусловно, родители тоже помогают детям познавать правила здорового образа жизни и следовать им. Родители должны тщательно следить за здоровьем своих

детей, обеспечить им регулярное посещение врачей и других специалистов.

Усваивают привычки здорового образа жизни обучающиеся и в своей обычной жизни. Регулярное мытьё рук, содержание своей одежды и обуви в чистоте, соблюдение режима дня – это лишь малая часть того, что каждый человек делает в своей жизни для поддержания комфортной жизни. Эти привычки, напрямую связанные со здоровьем человека, дети начинают усваивать в семье ещё в первые годы жизни. Впоследствии, вместе с воспитателями в детском саду, а потом и с учителями в школе родители прививают навыки здорового образа жизни. Только взаимодействуя всем вместе можно помочь ребёнку усвоить необходимые ему знания, умения и навыки, которые обеспечат ему ведение здорового образа жизни.

Таким образом, специальное образовательное учреждение имеет большой потенциал для формирования здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. При этом здоровый образ жизни формируется как во время уроков по предметам «Мир природы и человека», «Чтение», «Физическая культура» так и во внеурочной деятельности. Огромное значение имеет совместная деятельность в данном направлении специалистов образовательного учреждения различного профиля (педагогов, психологов, медиков и др.) во взаимодействии с семьёй ребёнка. Всё это позволит сформировать здоровый образ жизни у подрастающего поколения, который является неременным условием здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аленушкина Е.А., Мерцалова О.Д., Мальцева Н.Н. Формирование основ культуры питания и здорового образа жизни у младших школьников // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Тридцать третьей международной научно-практической конференции. Белгород: ООО ГиК, 2020. С. 86–89.
2. Денисова Е.Н. Педагогические условия формирования заинтересованного отношения к собственному здоровью обучающихся с умственной отсталостью // Международный научный журнал «Символ науки». 2017. №5. С. 155–158.
3. Мардахаев Л.В. Специальная педагогика: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 448 с.
4. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. Загвязинского В.И., Закировой А.Ф. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
5. Подорога О.В. Черкашина О.Н., Калашник В.А. Формирование мотивации здорового образа жизни у младших школьников // Образовательная среда сегодня: теория и практика: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 июня 2017 года. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2017. С. 171–173.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 22 декабря 2015 г. № 4/15. С. 283–294.
8. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в школах, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. М.: Центр защиты прав

и интересов детей, 2019. 244 с.

9. Хохлова В.А. Организация физкультминуток на уроках в начальной школе // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 704–705.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А.С. Богачева, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение образования
детей с нарушениями в развитии
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет».

Согласно ФГОС, ребенок с ОВЗ, в том числе с умственной отсталостью имеет право на обязательное среднее общее образование. В Федеральном законе об образовании (ФГОС) предлагается Коррекционный курс «Двигательное развитие» [7]. В нём отражены направления, связанные с развитием двигательных навыков, функций руки, в том числе и мелкой моторики, с формированием пространственной ориентировки, обогащением сенсомоторного опыта.

Следует отметить, что графомоторный навык состоит из определённого положения руки, ее движения в процессе письма.

М.М. Безруких рассматривает графомоторный навык как «привычное положение и движение пишущей руки, которое позволяет изображать письменные звуки и их соединения» [1]. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет писать буквы четко и разборчиво, красиво и быстро. Овладение графомоторными навыками необходимо для реализации следующих образовательных задач: овладение письмом (букв, цифр, фигур), развитие изобразительной деятельности. Значимой предпосылкой формирования графомоторного навыка оказывается целостность пространственного восприятия и представлений: сомато-пространственных представлений, проприоцепций; зрительно-пространственных; пространственных представлений; различение «лево» и «право».

В том числе значимым условием для овладения письмом является сформированность двигательной сферы, разных видов праксиса; развитие оптико-моторных и слухомоторных координаций. Как и любой другой навык, он формируется в конце обучения, в итоге формирования умений и на их основе сделать ряд упражнений.

Развитие графомоторных навыков во время написания букв у учеников младших классов с умственной отсталостью реализуется со специфическими трудностями, которые обусловлены нарушениями интеллекта и отклонениями физического и психического развития. Слабый уровень познавательной активности, замедленный процесс анализа

сенсорной информации, дефекты межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности и низкий уровень самоконтроля усугубляют освоение графомоторного навыка умственно отсталыми детьми и приводят к ошибкам в процессе письма. У обучающихся младшей школы с умеренной степенью умственной отсталости наблюдается слабость моторных систем и низкое развитие чувства ритма, которые являются важным условием для формирования графомоторных навыков как залога успешного овладения процессом письма.

Для таких детей характерны снижение двигательной памяти, сильные нарушения моторики пальцев рук, замедленный темп при переносе двигательных поз между руками, неуверенность. Также в состоянии общей моторики наблюдаются слабость двигательной памяти и самоконтроля, нарушение ритма и темпа движений, сложности в переключении движений. Следовательно, дети с умственной отсталостью, характеризуясь неточной координацией и в целом недостаточностью движений, часто не в состоянии правильно держать письменный инструмент, ограничивать движения пределами строк, рисовать ровные линии. Таким образом, развитие графомоторного навыка в процессе письма характеризуется следующими особенностями: графомоторный навык формируется медленно и с большими трудностями; не все дети с умеренной умственной отсталостью в полной мере овладевают графомоторным навыком при написании всех букв. Связано это прежде всего с индивидуальными особенностями развития ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что младшим школьникам с умственной отсталостью свойственны как простые двигательные расстройства, так и сложные нарушения, обусловленные поражением корковых функций. Сложные системы нарушений моторики связаны с поражением не только двигательного анализатора, но и других, в том числе и речевых систем. Однако обучающиеся с умственной отсталостью способны освоить письменные навыки на доступном для них уровне. Первым делом они овладевают навыками письменной речи, затем формируются и графические навыки. Л.В. Занков указывает на то, что обучающиеся с умственной отсталостью отличаются отсутствием сосредоточенности на выполнении работы, их движения замедлены и неловки, руки их не слушаются, и им тяжело выполнять задания на мелкую моторику [3].

Т.Н. Головина отмечает необходимость развития графомоторных навыков и в изобразительной деятельности [2]. Дети с умственной отсталостью до школы не могут овладеть элементарным рисованием из-за общего недоразвития моторики (тонкие движения кистей и пальцев рук) и недостаточности взаимодействия анализаторов. Именно поэтому во время подготовительного периода необходимо уделить особое внимание формированию специальных двигательных навыков, анализу цвета и формы окружающих предметов, развитию зрительно-двигательной координации,

развитию целенаправленности графических действий, наблюдательности, внимания. Навыки рисования применяются и на других предметах: географии, арифметики, естествознании. Из-за нарушенного восприятия дети с умственной отсталостью не могут качественно отразить форму и цвет фигур. Несовершенство, неточность и неполнота анализа формы воспринимаемых предметной сферой проявляются в уподоблении друг другу изображаемых предметов и при рисовании с натуры, и по представлению. Фрагментарность восприятия, недостаточное развитие аналитико-синтетической функции мышления и другие особенности психики часто обуславливают и фрагментарность изображения. Представленные умственно отсталыми школьниками предметные формы на одном листе бумаги часто остаются обособленными. Младшие школьники обычно не осознают всего размера предмета. Поэтому трехмерные предметы они изображают двухмерными. В течение обучения в коррекционном направлении эти особенности сглаживаются. Однако изобразительная деятельность умственно отсталых обучающихся к концу школы не достигает уровня младших классов массовой школы. Особенности развития графомоторного навыка в изобразительной деятельности можно свести так: из-за нарушенного восприятия наблюдаются фрагментарность изображения, неточность движений; к концу обучения можно овладеть графомоторным навыком, но дети достигают этого с большими трудностями и не в полной мере.

На занятиях математикой детям также необходимо овладение графомоторными навыками. Сложности в усвоении письменных навыков объясняются особенностями учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью: недостаточной целенаправленностью действий, неумением последовательно выполнять задания и анализировать. Дети часто находятся не в состоянии держать ручку, карандаш, чертить ровно, ограничивать свои движения пределами строки. Младшим школьникам с умственной отсталостью необходимо напоминание педагогов на уроках. Без него они не способны себя контролировать, находить и исправлять ошибки. Для правильного графического воспроизведения математических знаков необходимо синтезирование целого ряда функций: зрительного восприятия формы с одновременным анализом, а затем переработкой в кинетическую модель, осуществлением их синтеза и конечным завершением в виде определенных действий. Достаточно сложным для детей является перенос слухового образа в моторную сферу. Н.И. Пустовалова Н.И. и В.Г. Дорошенко отмечают, что ошибки на письме связаны с низким уровнем развития восприятия, внимания и самоконтроля и обусловлены недостаточной координированностью движений и слабостью мускулатуры руки [6]. Большое значение имеют внешние действия с использованием движений пальцев рук, позволяющих материализовать процесс счёта. Как известно, и сама десятичная система счёта связана с количеством пальцев

на правой и левой руках. У детей с нарушениями ручной моторики задерживается овладение счётом и счётными операциями. В связи с этим развитие ручной моторики, пальцевого гнозопраксиса является важным условием профилактики и коррекции нарушений в формировании графомоторного навыка на уроках математики.

Р.И. Лалаева и А. Гермаковска выделяют следующие направления развития ручной моторики: развитие кинестетической основы движений; развитие динамической организации и координации движений; формирование зрительно-пространственной организации движений [5].

Для правильного формирования навыков письма принято разделять процесс на три этапа. Во время первого этапа обучающиеся учатся правильно сидеть, держать тетрадь и ручку. На втором этапе – писать важнейшие элементы цифр. На третьем этапе уже писать цифры.

Особенности развития графомоторного навыка в процессе письма на уроках математики можно обобщить так: из-за нарушенного анализа и синтеза детям достаточно трудно переносить слуховой образ в моторную сферу; для успешного овладения графомоторным навыком необходим постоянный контроль со стороны учителя.

А.А. Катаева Е.А. Стребелева рекомендуют умственно отсталому ребенку значительно больше повторений, чтобы усвоить способы движений, крупную и мелкую моторику, выделять и фиксировать свойства и отношения взаимодействия пишущих приспособлений [4].

Таким образом, развитие графомоторных навыков у детей с умственно отсталостью возможно и может проходить успешно. Однако это может начинаться значительно позже и дольше чем у нормальных детей, у которых развитие этих навыков начинается еще в дошкольном возрасте. Тем не менее, их формирование необходимо для овладения письмом букв, цифр, изображением фигур и рисования. Письменная речь является важной для успешного обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: методическое пособие к прописям. М.: Просвещение, 2002. 30 с.
2. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы/ Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1974. 117 с.
3. Занков Л.В., Психология умственно-отсталого ребенка: Допущено НКП РСФСР в качестве учебного пособия для пед. ин-тов. М.: Учпедгиз, 1939 (Свердловск). 64 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Кн. для учителя. М.: Просвещение 1990. 191 с.
5. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулия) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство «Союз». 2005. 176 с.
6. Пустовалова Н.И. Дорошенко В.Г. Коррекционная работа по формированию навыков письма у умственно отсталых учащихся на уроках математики в 1 классе [Электронный ресурс] URL <https://articlekz.com/article/34154> (дата обращения: 19.02.2023).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) URL <https://base.garant.ru/70860670/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 19.02.2023).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

О.А. Богомолова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Наглядно-образное мышление у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является ведущим, основным, так как именно наглядные пособия помогают им овладеть информацией, понять, запомнить её и воспроизвести. Поэтому необходимо развивать этот вид мышления у данной категории учащихся.

Внимание, уделяемое проблемам умственной отсталости, объясняется тем, что количество детей с данным нарушением в развитии неуклонно увеличивается. В среднем в Тверской области в 2012 году насчитывалось около 22 случаев умственной отсталости на 1000 детей, а в 2019 году уже 54 случая на то же количество детей. Умственная отсталость рассматривается как необратимое нарушение преимущественно познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер. Отличием данного дефекта от других является недостаток развития познавательных процессов.

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику высших психических функций младших школьников с умственной отсталостью, можно сказать, что главным компонентом когнитивной сферы является мышление. Р.С. Немов отмечает, что мышлением является процесс, представляющий собой высший уровень познавательной и творческой активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач [4].

Перейдем к особенностям данного познавательного процесса у умственно отсталого ребенка. Мышление развивается намного медленнее, чем у его нормотипичного сверстника. Следовательно, активность мыслительных процессов значительно снижена. Анализ отличается своей неполнотой, бедностью и непоследовательностью. Дети выделяют лишь знакомые им, более заметные части объекта, чаще замечают такие свойства предмета, как цвет и размер. Они не стремятся к детальному анализу и пропускают ряд признаков.

Снижена активность развития и такого мыслительного процесса, как синтез. У детей с умственной отсталостью он является неадекватным и фрагментарным. Это выражается тем, что они выделяют лишь отдельные свойства объекта, из-за чего связь между ними не устанавливается. Исходя из этого, происходят затруднения в полноценном представлении предмета.

У детей с данным нарушением в развитии наблюдается снижение способности к сравнению. Они не умеют последовательно выделять и сопоставлять соответствующие признаки предметов, которые сравнивают. Различие между объектами находится легче, чем сходство. Дети с умственной отсталостью опираются на зрительно воспринимаемые, а не на функциональные свойства объектов [2].

В большей степени страдает и обобщение. Основным недостатком мышления детей с умственной отсталостью, по мнению С.Я. Рубинштейн, является слабость обобщений. Дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Вследствие чего изучение предметов, в большей степени требующих усвоения правил, представляет для таких детей значительную трудность [6].

Л.С. Выготский отмечает, что особенностью, которая отличает ребенка с умственной отсталостью от его нормотипичного сверстника, является недоразвитие абстрактного мышления. Такие дети не понимают переносного смысла, в связи с чем появляются трудности в понимании пословиц, поговорок, метафор и т.д. [1]. Также отличительной чертой мышления умственно отсталых младших школьников является не критичность. Они не могут самостоятельно оценить свою работу, не понимают своих неудач и довольны выполненным заданием. При выполнении заданий отмечается отсутствие планирования. Описанные выше мыслительные процессы необходимы для процесса решения задач на наглядно-образное мышление.

Рассматривая развитие мышления детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, стоит обратить внимание на особенности развития наглядно-образного мышления данной категории учащихся, потому что именно этот вид мышления является у них ведущим. Р.С. Немов отмечает, что наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, осуществляющийся в форме представлений (зрительных, слуховых, тактильных), и без них совершаться не может [4].

По мнению В.С. Мухиной, отличительной чертой данного вида психического познавательного процесса является решение ребенком задач не только при практической деятельности с предметами и явлениями, но и в уме на основе представлений о них. Успешная реализация этих мыслительных процессов возможна только тогда, когда ребенок может совмещать, соединять в уме различные части объектов и выделять в них существенные неизменные черты и свойства, важные для решения

разнообразных задач [3].

Развитие наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью подчиняется тем же законам развития, что и у их нормотипичных сверстников, но имеет значительные отличия. У нормально развивающихся детей наглядно-образное мышление появляется в дошкольном возрасте, в то время как у детей с умственной отсталостью этот вид мышления формируется намного позже.

У данной категории детей наглядно-образное мышление совершается по принципу преобразований образов восприятия в образы представления. Учащимся легче решать умственные задачи, если в их основе лежат определенные предметы, явления, представления, действия. Рассматривая образность мышления, педагог в своей работе должен пользоваться различными наглядными пособиями, раскрывать содержание отвлеченных понятий и переносное значение слов.

Неточность, бедность представлений о предметах и явлениях окружающего мира является одним из факторов недоразвития наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью. Ребенок не умеет мысленно оперировать образами, то есть выделять отдельные части и свойства, комбинировать и изменять их. Существуют также трудности в построении связей между словом и образом. Стоит отметить недостаточное развитие слова как средства управления течением образов.

Развитие наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью характеризуется отставанием в темпе развития, у детей нет стадии осмысления ситуации. Существует недостаточность обобщения личного опыта, который они не в состоянии использовать при решении задач, что доказывает неумение учащихся мысленно перенести его в условия конкретной ситуации.

Происходят трудности в формировании классификации визуально представленных предметов, имеет место быть недостаточное развитие сериации – построения упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку. При выполнении задач, связанных с использованием приема сериации, у младших школьников с умственной отсталостью складывается неадекватное поведение [5].

У младших школьников данной категории отмечаются трудности в создании целостного образа и ориентировке в пространстве. Вследствие этого возникают определенные сложности при распознавании изображений, что приводит к замедлению темпа обзора, неточности, пропуске элементов рисунков. Рассматривая картинку, которая изображает осень, ребенок не может определить причинно-следственные связи и, следовательно, определить, какое время года изображено [2].

Таким образом, дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Это характеризуется тем, что дети не умеют оперировать

образами, то есть выделять отдельные свойства предмета. Ребенок младшего школьного возраста имеет трудности в сравнении, анализе и синтезе объектов. Он не подчеркивает связей между ними, сравнивает их по несопоставимым признакам. Отмечаются трудности в создании целостного образа и ориентировке в пространстве. Следовательно, необходимо развивать наглядно-образное мышление у младших школьников с умственной отсталостью, так как у таких детей оно является ведущим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Колосова Т.А. Психология детей с нарушением интеллекта. М.: Юрайт, 2019. 151 с.
3. Мухина В.С. Детская психология. М.: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс 1999. 352 с.
4. Немов Р.С. Психология. М.: ВЛАДОС, 2005. 687с.
5. Процко Т.В. Особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых школьников при оперировании жизненным опытом //Дефектология, 1992. С.26–32 с.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А.Д. Шевченко, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Научный руководитель – канд. пед. наук Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из актуальных проблем специального образования является проблема обучения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Для детей данной категории характерны необратимые, стойкие нарушения преимущественно познавательной сферы, нарушения эмоционально-волевой и физической сферы. Ввиду низкой активности высших психических функций, они могут в дальнейшем подвергаться регрессу. Также у этих детей не сформированы навыки учебной деятельности (постановка цели, определение плана действий, контроль и корректировка действий).

Обозначенные выше нарушения, в частности, нарушения познавательной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, влияют на развитие аналитико-синтетической деятельности. Выполняя действие анализа, дети часто пропускают ряд важных свойств, отмечая лишь наиболее заметные. В результате чего им не удается определить связь между частями предмета или явления, которые подвергаются анализу. Нарушения действия анализа вызывают трудности и при выполнении противоположного действия – синтеза [3]. Недостаточно полное и точное выделение в отдельных предметах его частей осложняет процессы установления взаимосвязи и составления полного представления

о предмете или явлении.

Большинство ученых отдают аналитико-синтетической деятельности главенствующую роль в познании. Это главные мыслительные операции, необходимые для познавательного процесса. С.Л. Рубинштейн отмечает, что по своему составу процесс мышления представляет собой взаимосвязь анализа и синтеза. Он указывает на первичность этих мыслительных операций среди других: «процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них» [2, с. 63].

По определению Л.М. Веккер, анализ – это: «мысленное расчленение целостной структуры объекта отражения на составные элементы», а синтез – «мысленное воссоединение элементов в целостную структуру» [1, с. 253]. Так, анализ представляет собой разделение целого на части, а синтез – воссоединение частей в единое целое.

Умственно отсталые дети выделяют гораздо меньше признаков при аналитико-синтетической деятельности, чем их нормально развивающиеся сверстники и сверстники с менее выраженными нарушениями (ЗПР), допускают больше ошибок, чаще повторяют ошибочные действия. Их познавательные возможности не позволяют не только осознать наглядно-образную задачу, чтобы направить действия на ее решение, но и адекватно воспользоваться предложенной помощью, образцом. Все это усложняет процесс развития аналитико-синтетической деятельности [2, 4].

Реализуя задачи исследования, было организовано изучение особенностей развития аналитико-синтетической деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. На основе анализа школьных журналов и заключений ПМПК была определена выборка исследования. Выборку исследования составили дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью 3 и 4 классов в количестве 5 человек.

База исследования: государственное казенное общеобразовательное учреждение «Тверская школа №2».

Для диагностического исследования были использованы следующие методики: 1) исключение не подходящих к группе предметов (модифицированный вариант) [5]; 2) изучение восприятия формы (разработка Л.Ф. Фатиховой) [5]; 3) методика «Разрезные картинки» (Л.И. Переслени, О.И. Шуранова) [4].

Результаты исследования по методике «Исключение не подходящих к группе предметов (модифицированный вариант)» показали, что 40% (2 человека) имеют средний уровень развития аналитико-синтетической деятельности и 60% (3 человека) – низкий.

Испытуемые с низким уровнем развития аналитико-синтетической деятельности оказались неспособны самостоятельно выявить отношения между понятиями, чтобы вычленить лишнее понятие; постоянно

переключались на внешние признаки, которые привычны для них. В некоторых сериях при помощи со стороны взрослого младшим школьникам с умственной отсталостью удавалось верно выполнить задание. Однако их результаты в целом указывают на низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

У младших школьников с умственной отсталостью со средним уровнем развития аналитико-синтетической деятельности анализ отношений между понятиями отличался фрагментарностью. Дети демонстрировали частично верное выделение необходимых слов. Их действия не всегда позволяли осознать искомое отношение. Также выявлены трудности при обосновании собственного выбора. Чаще всего эти дети самостоятельно или с небольшой помощью от взрослого осуществляли исключение предмета, опираясь на существенные признаки. При этом дети испытывали трудности при формулировании обобщенного понятия. Вместо обобщающего понятия дети называли функциональные характеристики предметов. Например, обобщающее понятие «одежда» заменялось ими функциональной характеристикой «чтобы одеться»; «фрукты» – «растут на дереве» и т.д.

По методике «Изучение восприятия формы» (Л.Ф. Фатиховой) было установлено, что все испытуемые (5 человек) имеют средний уровень развития аналитико-синтетической деятельности. В целом младшие школьники с умственной отсталостью неплохо справлялись с выполнением заданий. Они называли представленные предметы, определяли их форму. Однако в ряде случаев им требовалась помощь взрослого. В качестве помощи использовались наводящие вопросы и указательные жесты.

Результаты, полученные по методике «Разрезные картинки» (Л.И. Перслени, О.И. Шуранова) показали, что 60% (3 человека) имеют средний уровень развития аналитико-синтетической деятельности и 40% (2 человека) – низкий. Все дети собирали картинку на уровне зрительного соотнесения. Однако с первых двух попыток детям не удавалось назвать и верно собрать картинку.

Дети с низким уровнем развития аналитико-синтетической деятельности допускали множество ошибок. Например, собирая бабочку, дети путали верхние и нижние части, собирали картинки наоборот. Шею петуха дети могли собирать с хвостом, а туловище подносить к голове без шеи.

С целью формирования аналитико-синтетической деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью рекомендуется использовать специальные методы и приемы. Рассмотрим некоторые из них.

Методический прием «Зачеркни круг». Задание: вычеркнуть в каждой строчке из общего только фигуру круглой формы.

Методический прием «Геометрические фигуры». Задание: помогите

Незнайке разделить фигуры на две группы (рис. 1).

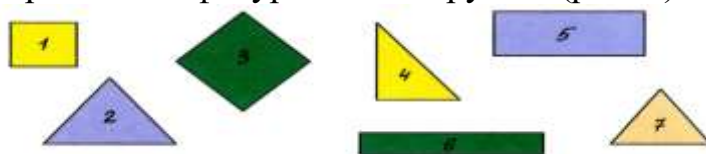


Рис. 1. Раздели фигуры на две группы

Вспомогательные вопросы по заданию: по каким признакам можно разделить данные фигуры на группы? (По форме); - какую фигуру надо убрать, чтобы разделить данные фигуры на три группы? (Оранжевый треугольник).

Методический прием «Части предмета». Ребенок сначала рассматривает изображение, затем справа рассматривает части (геометрические фигуры). Ребёнок закрашивает предмет, в который входят части, находящиеся справа. При выполнении задания ребёнку необходимо мысленно разложить предмет на части, проанализировав изображение. Части, находящиеся справа, ребёнок составляет в единое целое, проводя синтез. Вторая часть задания предполагает подсчет геометрических фигур, из которых необходимо составить предмет.

Методический прием «Анализ предложения» позволяет сформировать на уроке языковой анализ предложений. Используются предложения: «Мама мыла раму?», «Птица сидит на дереве». Ребенку предлагается прочитать предложение. Затем ответить на вопросы: сколько слов в предложении? Какое первое слово? Второе? Третье? Четвертое?

Таким образом, были получены результаты, подтверждающие у детей с умственной отсталостью средний и низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. Данные результаты показывают, что испытуемым непросто справиться с задачами, построенными на аналитико-синтетической деятельности. Успешность в выполнении заданий связана, прежде всего, с уровнем развития наглядно-образного анализа и умения выделять существенные детали, что для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью затруднительно. Им доступно или частично доступно выполнение действий анализа и синтеза на простых объектах. Неполющенность синтетического акта соотнесения условий (определенных частей) с требованиями (образец целого) затрудняла определение и направление действий к поставленной цели. На это указывали: отсутствие системности в действиях; отсутствие планирования; отсутствие восприятия образца в качестве опоры, которая позволяет последовательно и планомерно решить аналитико-синтетическую задачу. Выполнение заданий младшими школьниками с умственной отсталостью сводилось к бессистемным манипуляциям. Синтез неполноценно выделенных анализом признаков строился случайно, был неплодотворным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.:

Смысл: Per Se, 2016. 697 с.

2. Люблинская А.А. Детская психология. М: Издательский центр ЮРАЙТ-Восток, 2021. 447 с.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество: монография. М.: МПСИ, 2003. 720 с.
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2022. 183 с.
5. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

К.А. Демчакова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Согласно требованиям ФГОС к адаптированным основным общеобразовательным программам обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), развитие пространственных представлений и пространственной ориентировки является одной из задач реализации содержания предметной области «Математика», а также коррекционных курсов «Ритмика» и «Двигательное развитие» [7]. Представления о пространстве универсальны, так как способствуют и овладению учебными навыками, например, такими как чтение и письмо, и освоению окружающей среды – ориентировке на местности, ориентировке в схеме собственного тела. В связи с тем, что представления требуют достаточно высокого уровня развития психических процессов, это обуславливает трудности в овладении ими даже нормально развивающимися детьми. У детей с интеллектуальными нарушениями их развитие проходит еще более медленно и с качественными отклонениями. Вследствие недостаточности пространственных представлений у них нарушается ход учебной деятельности: появляются сложности в освоении базовых учебных навыков, таких как чтение (дислексия), письмо (дисграфия), счет (дискалькулия), рисование. Они хуже ориентируются в схеме собственного тела, на местности. Для выявления и решения данных проблем важна своевременная диагностика и оказание коррекционно-развивающей помощи, организация которых невозможна без знаний особенностей развития пространственных представлений у детей с умственной отсталостью.

Сначала рассмотрим пространственные представления в общем виде. И.С. Якиманской дается такое определение: «Пространственное

представление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Оперирова исходными образами, созданными на различной наглядной основе, представление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных» [8].

Среди компонентов пространственных представлений выделяются величина, форма, расстояние и относительное расположение предметов.

Пространственные представления рано начинают свое становление и длительно формируются, подчиняясь общим закономерностям онтогенеза человеческой психики. Они являются базовыми факторами для развития высших психических функций, а также эмоциональной сферы человека. Процесс формирования пространственных представлений можно описать следующим образом. Условные рефлексы (временные связи), производимые анализаторами, связываются в ассоциации – чувственный опыт человека, его знания о пространстве. Это работа первой сигнальной системы. Когда в деятельность включаются речь и мышление, то есть вторая сигнальная система объединяется с сигналами из пространства, – начинается следующий этап в развитии пространственной ориентировки. Это качественно более высокий уровень, характеризующийся формированием обобщенного, осмысленного знания о пространстве – пространственных представлений [2].

Проблема особенностей развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью отражена в трудах таких ученых, как Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, Т.Е. Власова, М.Г. Аббасов, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова и др.

Ребенок с умственной отсталостью характеризуется М.С. Певзнер и Т.Е. Власовой [4] скудностью представлений об окружающем пространстве, недостаточной в нем ориентировке, и в целом, во времени и в жизни.

Первичный дефект, органическое поражение головного мозга, изначально создает неблагоприятные условия для развития психической деятельности, в том числе, пространственных представлений. Нарушение взаимодействия между анализаторами, недостаточность зрительного восприятия, его замедленность и слабая дифференцированность не позволяют получать достаточно чувственного опыта для последующей его трансформации. Задерживается развитие статических и моторных функций организма. Дети позже начинают сидеть, стоять, перемещаться в пространстве, а, следовательно, не могут активно познавать его во всем многообразии. С трудом формируются словесные обозначения пространства, их верное употребление, что мешает формированию осмысленных представлений о пространстве.

У детей нарушено понимание «схемы тела». В первом классе они могут не знать, как называются его части и плохо представляют, где они расположены. Правую и левую руки могут не различать. Названия направлений в пространстве им незнакомы. Школьники, если и способны понять пространственные отношения между предметами, то словесное их обозначение у них не выражено. Они могут по инструкции определять «справа-слева», но название этих наречий вызывает у них затруднения. Характерны ориентировка исключительно относительно себя и сложности в определении пространственных отношений относительно других предметов и людей. Выполняя задания на ориентировку по направлениям, дети не сопровождают их речью, а замещают поворотами тела, жестовыми обозначениями. Это говорит о недостаточности речи как регулирующей функции. Такие дети вместо конкретных слов, обозначающих характеристики пространства, таких как «между», «слева», «справа» и т.д., склонны употреблять неопределенные слова «здесь», «тут», «сюда» и т.д. Также, рассказывая о результатах своей деятельности, например, изобразительной, они могут одни и те же ее составляющие называть разными словами. Следовательно, они не устанавливают связи между образом и словесным обозначением.

М.Г. Аббасов пишет об ошибках в следовании вербальной инструкции при действиях на листе [1]. Первоклассники не всегда могут верно определить, где его верх и низ, правая и левая стороны. Еще сложнее оказывается понимание двойной инструкции, например, такой как определение «нижнего правого угла». Ребенок может отметить только один ориентир, игнорируя при этом второй. Нарушения ориентировки на листе бумаги проявляются и при рисовании. Рисунок на листе сильно сдвигается в разные стороны «вправо-влево», по вертикали или горизонтали, его размер не учитывается относительно размера листа. То есть, происходит искажение пространственных отношений.

Неразвитость речи, а также способности к анализу и синтезу пространственных характеристик и отношений препятствуют формированию пространственных представлений высокого уровня, овладению чтением, письмом, счетом, рисованием и другой сложной деятельностью. Так как, например, чтобы правильно читать и писать, нужно хорошо различать буквы между собой. Для этого, в первую очередь, проводится анализ всех букв по частям, анализ того, как эти части расположены между собой в пространстве, формируя образ каждой буквы. Недостаточность данного процесса у учащихся с умственной отсталостью приводит к таким нарушениям, как дислексия и дисграфия.

Школьники с умственной отсталостью не умеют адаптировать зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если, например, перевернуть изображаемый предмет на 180 градусов, то ребенок этот предмет не узнает. К.И. Вересотская связывает это с нарушением

константности восприятия [3]. Также из-за этого детям сложно абстрагироваться от признаков предмета, например, формы, независимо от ситуации, что затрудняет образование представлений о них. При восприятии можно отметить проблемы в дифференцировании общего, особого и единичного, в последовательности обследования форм, а также фрагментарность и обедненность, невыраженную направленность анализа и сравнения. Это не позволяет полноценно накапливаться чувственным знаниям об окружающем мире.

Младшим школьникам с умственной отсталостью свойственно снижение остроты зрения. Предметы, расположенные рядом, могут восприниматься как один большой, а отдаленные и вовсе не замечаться. Окружающая среда предстает в их глазах как сливающаяся в одно целое, не имеющая четкости. Это малодифференцированное восприятие мира обуславливает специфику узнавания знакомых предметов. Дети обобщают предметы по внешнему сходству. Например, такие геометрические фигуры как квадрат и прямоугольник им кажутся подобными, не отличающимися друг от друга.

Учащиеся неадекватно воспринимают, не понимают художественные приемы в изображениях. Ими не осознается перспектива, глубина на картинах. Предметы, расположенные на разных планах (переднем, заднем), кажутся им как расположенные на одной плоскости. Эффект удаленности предмета за счет его уменьшения не понимается. Так, реально большие предметы дети могут воспринимать как маленькие. Может неверно восприниматься и заграждение объектов заднего плана объектами переднего. При этом перекрытая часть, которую не видно, будет признаваться как отсутствующая. Следовательно, из-за таких искажений в восприятии действительности у школьников с умственной отсталостью обедняются представления о пространстве, его составляющих, таких как форма, размер, объем, глубина и т.д.

Исследователи Л.С. Выготский [5], Т. Н. Головина, В.Г. Петрова [6] и др. отмечают, что своевременная и правильно организованная коррекционно-развивающая работа способствует положительной динамике в развитии пространственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасов М.Г. Развитие практической пространственной ориентировки у учащихся вспомогательной школы: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1978. 19 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
3. Вересотская К.И. Узнавание предметов и познание их пространственных свойств и отношений. В сб.: Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж.И. Шиф. М., 1965. 343 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 175 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
6. Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и

некоторые пути коррекции его недостатка / Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. М.: Педагогика, 1980. 176 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599.

8. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / НИИ общ. и пед. психологии, АПН СССР. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.С. Егорова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. биол. наук, доцент С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одна из актуальных проблем специального образования – недостаточная сформированность коммуникативных умений младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии. В настоящее время для образовательного процесса важно, чтобы ребёнок мог взаимодействовать с педагогами и сверстниками, умел высказывать свою точку зрения, выходить из конфликтных ситуаций. Коммуникативные умения – освоенные человеком способы установления взаимоотношений между людьми. К этим способам относят умение входить в контакт с незнакомыми людьми, умение адекватно оценивать себя и других, умение общаться и взаимодействовать с коллективом. Коммуникативные умения формируются и развиваются во время общения, которое является одним из ключевых условий психического развития ребёнка, важный фактор формирования его личности.

Изучая речь детей с нарушением в интеллектуальном развитии с позиции формирования коммуникативных умений, В.Г. Петрова отмечает, что такой ребёнок «мало разговаривает», его общение протекает вяло, неактивно, что усугубляет нарушение познавательной деятельности [3, с. 89].

Процесс личностного развития ребёнка имеет ряд особенностей, которые обусловлены не только интеллектуальной недостаточностью, но и незрелостью эмоционально-волевой сферы, а также отставанием в формировании системы взаимоотношений. Речь – главный инструмент социализации ребёнка. Она играет важное значение для становления психологических процессов личности, формирования воли и мышления. Несовершенство умений, связанных с применением речи как способа коммуникации, является особенностью детей, имеющих нарушение в

интеллектуальном развитии. Поэтому у них появляются трудности во время организации свободного общения, затруднения в формировании мыслительной, речевой, познавательной деятельности, а также в становлении социализации. Особенности речи и мышления у таких детей обуславливают низкий уровень овладения невербальными и вербальными средствами коммуникации и столь же низкий уровень отбора и применения этих средств в процессе общения [5, с. 357].

Ребёнок с нарушением в интеллектуальном развитии испытывает сложности с инициативой в диалоге. Эти затруднения связаны с тем, что в процессе общения каждый участник неоднократно переходит с позиции слушающего на позицию говорящего и наоборот. В связи с нарушениями когнитивной сферы, замедленностью нервных процессов, инертностью ответных реакций на воздействие, полноценный диалог у детей построить не представляется возможным. Поэтому ребёнок часто игнорирует обращения взрослого или одноклассников, а также испытывает трудности при поддержании беседы. Затруднения объясняются ещё и тем, что у детей с нарушением в интеллектуальном развитии активный словарный запас скуден, а также они недостаточно владеют грамматическим строем родного языка.

Дети младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии не испытывают потребности в передаче и получении информации, это влечёт за собой большие трудности в полноценном обучении и общении. У многих из них рано возникают вторичные эмоциональные расстройства, которые проявляются в виде страха речевого общения, неуверенности, чрезмерной обидчивости, понижения эмоционального фона, тревожности.

Характеризуя особенности коммуникативных умений младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии, Л.М. Шипицына отмечает, что они, как правило, избегают быть инициаторами диалога, а вместо обращения к человеку часто используют выразительные жесты, дотрагиваясь до руки, привлекая этим внимание к себе [6, с. 155]. Речевая активность у детей резко падает во время вынужденного общения с незнакомыми людьми.

Ещё одной острой проблемой современного образования является сохранение и укрепление здоровья детей, так как с каждым годом все больше наблюдается тенденция ухудшения физического и психического здоровья обучающихся. Перед педагогом стоит задача раскрыть таланты ребёнка, способность к коллективной работе, подготовить его к социальной адаптации, включая во внимание особенности психического развития и индивидуальных возможностей. И здесь на помощь педагогу приходят здоровьесберегающие технологии, используя которые можно скорректировать нарушения развития ребёнка, сформировать у него коммуникативные умения, укрепить психическое и физическое здоровье.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер по укреплению и охране здоровья обучающихся, которая учитывает условия жизни ребёнка и образовательной среды, воздействующие на здоровье [4, с. 118]. Для формирования у ребёнка с нарушением в интеллектуальном развитии коммуникативных умений, адекватного межличностного поведения, снятия нервно-психического напряжения, коррекции общения используют различные здоровьесберегающие технологии: арт-терапию и её направления, пальчиковую гимнастику, логоритмику, динамические паузы, психогимнастику и др. Рассмотрим возможности использования данных здоровьесберегающих технологий для развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии.

Арт-терапия – это направление психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества. Арт-терапия включает в себя изотерапию, музыкотерапию, имаготерапию, игротерапию, сказкотерапию и другие направления.

Изотерапия – одно из распространённых направлений в арт-терапии, которое ввёл в практику Адриан Хилл в 1938 году. Изотерапия – это метод психологической коррекции, в основе которого лежит создание изображений путём рисования. Изотерапия способствует развитию мелкой моторики, связной речи и артикуляционного аппарата, помогает ребёнку снять нервно-психическое напряжение и справиться с негативными эмоциями. Так как область коры головного мозга, отвечающая за двигательную активность пальцев рук, располагается близко к речевому двигательному центру Брока, работа первого анализатора стимулирует активность второго [2, с. 71]. Используя изотерапию, целесообразно применять нетрадиционные техники рисования. Это способствует созданию атмосферы открытости, непринужденности, содействует развитию самостоятельности ребёнка. На сегодняшний день существует множество техник рисования: «Волшебные пятна», «Рисование пальчиками и ладонями», «Рисование по кругу», «Рисование листьями и другими материалами».

Музыкотерапия – это использование музыки для психологической коррекции. Применение данного направления арт-терапии может способствовать успешной социализации, а также формированию коммуникативных умений. В период проведения музыкотерапии могут предлагаться разнообразные игры, в том числе в парах. Примером могут служить игры, в которых необходимо менять вид деятельности в зависимости от темпа мелодии.

Имаготерапия основана на теоретическом положении об образе, а также о единстве образа и личности. Данную терапию можно реализовать при помощи настольного театра, театра кукол, пальчикового театра. Имаготерапия способствует развитию внимания, мышления, воображения, корректирует психоэмоциональное состояние детей, помогает развивать

навыки дружбы, трудолюбия, умение делать что-то сообща и договариваться. Например, застенчивым и скромным детям педагог предлагает побыть в роли весёлого и раскрепощённого персонажа, а непоседам – в роли рассудительного и сдержанного.

Игротерапия – метод психологического воздействия на детей с использованием игры. В основе различных методик, определяемых этим понятием, лежит признание игры важным фактором, оказывающим влияние на развитие личности. Игровые методики направлены на получение ответной реакции на поведение ребёнка со стороны взрослых или других детей, если занятия проводятся в группе. Можно выделить игру с песком и игру в куклы, как примеры технологий развития коммуникативных умений. Куклотерапия позволяет детям примерять на себя большое количество ролей, проигрывать разнообразные жизненные ситуации, выражать свои эмоции и чувства. Игра с песком способствует знакомству со свойствами предметов, развитию тактильной чувствительности и мелкой моторики. Часто пескотерапию используют на групповых коррекционных занятиях, так как совместная деятельность детей позволяет им самостоятельно справиться с решением конфликтных ситуаций и трудностями. Благодаря игротерапии ребёнок с нарушением в интеллектуальном развитии учится выстраивать взаимоотношения с другими детьми и понимать их.

Сказкотерапия – это универсальная психолого-педагогическая технология, помогающая найти выход из многих проблем, устранить страхи, переживания и обиды детей. Для сказки как способа психологической коррекции применяются истории, в которых освещаются волнующие детей темы. Сказкотерапия может проводиться в группе, сопровождаться музыкой и проигрыванием сцен с помощью игрушек. Она помогает в развитии у младших школьников коммуникативных умений и учит уважительно относиться к своим товарищам.

Для формирования у ребёнка связной речи важно развивать с самого детства мелкую моторику рук, так как она прямо связана с речевыми способностями детей. Поэтому у данной категории детей необходимо проводить пальчиковую гимнастику для стимуляции развития речи. Гимнастика проводится в виде игры и сопровождается стихотворениями на разные темы. Если проводить пальчиковую гимнастику на постоянной основе, то у детей наблюдается развитие умения вслушиваться и понимать смысл речи, а также повышается речевая активность в целом. Для развития коммуникативных умений детей можно использовать пальчиковые упражнения в парах.

Логоритмика – форма активной терапии, которая представляет собой систему двигательных упражнений, связанных с одновременной речевой активностью детей. Данная здоровьесберегающая технология основана на использовании связи слов, музыки, движений. Логоритмика благоприятно влияет на речь, что способствует повышению коммуникативных умений

ребёнка с нарушением в интеллектуальном развитии.

Другой здоровьесберегающей технологией, которая должна использоваться на каждом уроке в начальной школе, является физкультминутка (динамическая пауза). Для физкультминутки можно подобрать такие упражнения, в которых дети могут взаимодействовать друг с другом, что будет положительно влиять на формирование коммуникативных умений и навыков. Примером такой динамической паузы является игра «Найди пару», в которой дети хаотично расходятся, а затем должны отыскать своего партнера.

Психогимнастика – курс специальных упражнений, направленных на коррекцию и развитие различных сторон психики ребёнка с использованием мимики и жестов [1, с. 1147]. Некоторые упражнения психогимнастики могут способствовать развитию коммуникативных умений детей. В ходе занятий дети учатся выражать отдельные мысли и эмоции, понимать мысли и эмоции друг друга. Психогимнастика помогает преодолеть барьеры в общении, разобраться в себе и понять других.

Таким образом, дети с нарушением в интеллектуальном развитии не испытывают потребности в получении и передаче информации, также у них могут возникать вторичные эмоциональные расстройства. Особенности речевого и психического развития затрудняют общение детей не только со сверстниками, но и со взрослыми, что негативно сказывается на их положении в коллективе сверстников и негативно влияет на социализацию. Здоровьесберегающие технологии могут использоваться как способ формирования коммуникативных умений у таких детей. При помощи здоровьесберегающих технологий можно успешно сохранять и укреплять психическое и физическое здоровье. Педагогами в работе с данной категорией детей могут использоваться различные технологии здоровьесбережения для достижения поставленной цели: направления арт-терапии, пальчиковая гимнастика, логоритмика, динамические паузы и психогимнастика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дворская Н.И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия детей // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1147–1150.
2. Маркувина И.В. Мелкая моторика как средство развития речи // Наука и реальность. 2021. №2 (6). С. 71–72.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. М.: Изд-во Академия, 2002. 160 с.
4. Поникарова В.Н., Белая Д.В. Здоровьесберегающие технологии: возможности и ресурсы в обучении детей с нарушениями интеллекта // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО. 2019. С. 118–121.
5. Толмачева Г.А., Смагина И.В. Теоретико-методические аспекты проблемы формирования коммуникативных умений, обучающихся с нарушением интеллекта // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт:

Материалы XXV Рязанских педагогических чтений. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. 2018. С. 354–359.

6. Шипицина Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник. М.: Изд-во Академия, 2012. 212 с.

РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.В. Сеницына, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)

Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие активного словаря для детей с нарушением в интеллектуальном развитии имеет большое значение, так как речь служит средством общения и развития личности. Интеллектуальные нарушения – довольно сложная особенность хода развития ребенка. Известно, что интеллектуальные нарушения – это системное нарушение познавательной деятельности, что имеет обратный (задержка психического развития) и необратимый характер. Основными особенностями речи у детей с нарушением в интеллектуальном развитии является бедность словарного запаса.

ФГОС предписывает удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушением в интеллектуальном развитии (умственной отсталостью). Они включают в себя формирование первоначальных навыков чтения и письма в процессе овладения грамотой. Формирование элементарных представлений о русском (родном) языке как средстве общения и источнике получения знаний, использование письменной коммуникации для решения практико-ориентированных задач. Стандарт предполагает развитие речи как средства общения в контексте познания окружающего мира и личного опыта ребенка. Обучающийся должен овладеть умением вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя традиционные языковые (вербальные) и альтернативные средства коммуникации, соблюдая общепринятые правила общения [7].

Развитие словарного запаса ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов, с одной стороны, и с развитием всех компонентов речи, с другой [5]. С помощью слов ребенок означает только то, что доступно его пониманию. В связи с этим слова конкретного значения появляются в словаре ребенка рано, а слова обобщающего характера – позже. Предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Один из них – собственная невербальная, предметная деятельность ребенка. Вторым по значимости компонентом в развитии речи, в том числе пополнения словарного запаса, является речевая

деятельность взрослых и общение с детьми [5].

У детей с нарушенным интеллектом на фоне нарушения всей познавательной деятельности особенно отчетливо выступает общее недоразвитие речи. Для них характерным является позднее развитие речи [2].

Развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями с большим трудом формируются языковые обобщения, замедленно усваиваются закономерности языка. Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя. У детей с нарушением в интеллектуальном развитии отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи. Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения [3].

Особенности формирования словарного запаса детей с нарушением в интеллектуальном развитии привлекали внимание многих авторов (В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. У детей с нарушением в интеллектуальном развитии выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у детей с рассматриваемыми нарушениями является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти [4].

По данным В.Г. Петровой, умственно отсталые школьники первого класса не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий отдельных частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник). В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (обувь, посуда, мебель, одежда). В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползает, летает) [1].

Специалистами было определено, что в возрасте полутора лет словарный запас маленьких детей может насчитывать не более 50 слов, а к пяти годам малыши с нормотипичным развитием уже свободно оперируют

2000–2500 слов. Однако важен не только количественный показатель (сколько слов использует ребенок), но и качественный – насколько он понимает значения слов, которыми пользуется, правильно ли употребляет нужные словоформы [6]. Отдельные слова появляются в 2–3 года, а фразовой речью дети начинают овладевать лишь после 4–5 лет. По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи детей с интеллектуальными нарушениями являются «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора ребенок с интеллектуальным нарушением на протяжении долгого времени не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи, с чем недостаточно точно и четко воспринимает чужую речь [2]. Дети с нарушением в интеллектуальном развитии усваивают по подражанию отдельные слова – названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. Дальнейшее речевое развитие протекает замедленно и отличается своеобразием, поэтому к обучению в школе такие дети оказываются неподготовленными. Дефекты произношения, лексики, грамматического строя, неумение связно излагать мысли затрудняют процесс обучения умственно отсталого ребенка грамоте. Нарушение речи препятствует полноценному общению с людьми, приводит к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи – залог успешного обучения умственно отсталых детей по всем учебным предметам.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного мы можем сделать вывод, что у детей с нарушением в интеллектуальном развитии наблюдаются особенности формирования активного словаря. Отдельные слова появляются в 2–3 года, а фразовой речью дети начинают овладевать лишь после 4–5 лет. Такие дети усваивают и употребляют в своей речи значительно меньшее количество слов. Для успешной коррекционной работы по развитию активного словаря педагогу необходимо использовать специально подобранные приемы, позволяющие детям с нарушением в интеллектуальном развитии не только узнавать значение новых слов, но и научиться их употреблять в речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. 1998. 680 с.
2. Калинина О.В., Кравчук А.Б. Обогащение активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством развития словаря синонимов// Классические и инновационные подходы к коррекционной работе с детьми с условно нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья: Материалы конференции.

Шадринск: ШГПУ, 2019. С. 32. [Электронный ресурс] URL: для авториз. Пользователей: <https://e.lanbook.com/book/156729> (дата обращения: 21.12.2022). URL: для авториз. пользователей. С. 32).

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. СПб.: Союз, 2004. 230 с.

4. Лубовский В.И. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 232 с.

5. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 2000. 400 с.

6. Соломина Е.И. Проблемы формирования словарного запаса у детей с системным недоразвитием речи// Психологопедагогические исследования в Сибири: монография / под ред. Е.А. Балова. Омск: ОмГПУ, 2017. С. 42 URL, для авторизованных пользователей: <https://e.lanbook.com/book/112951> (дата обращения: 22.12.2022).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. М.: Просвещение, 2017 80 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

И.В. Стальмак, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование,
Профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение образования
детей с нарушениями в развитии)»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

В настоящее время все больше людей страдают от расстройств аутистического спектра. Данное нарушение представляет собой общее расстройство развития, которое проявляется уже в младенчестве или раннем детском возрасте и характеризуется, главным образом, нарушением в коммуникации, в частности недостатком способности начинать и поддерживать общение с окружающими людьми, а также формировать общественные связи. В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) указано, что во время обучения в образовательном учреждении у детей с расстройствами аутистического спектра должно сформироваться коммуникативное поведение, расширение социальных контактов с детьми и взрослыми. Так как привычные нам средства коммуникации для таких людей почти недоступны, была разработана альтернативная коммуникация, которая направлена на социализацию аутичных людей. Именно поэтому проблема использования альтернативных средств коммуникации в работе с детьми младшего школьного возраста стоит особенно остро.

Коммуникация – процесс общения, взаимодействия, обмена информацией между людьми [5].

Одним из характерных признаков аутизма является наличие нарушений в коммуникативной сфере. Л. Винг приводит следующие примеры нарушений социальной коммуникации:

- непонимание того, что язык используется для общения и отсутствие удовольствия от процесса общения;

- непонимание того, что язык – это средство передачи информации другим людям. Дети могут попросить что-то для удовлетворения своей нужды, но не могут поделиться своими переживаниями, мыслями, чувствами, а также они не могут понять чувств других людей;

- слабое понимание невербальной информации и неспособность ее использовать [1].

Выделяют две основные причины коммуникации у детей с аутизмом:

Непреднамеренная коммуникация – ребенок что-то говорит или делает, не думая, как это повлияет на других людей. Часто этот вид коммуникации используется для самоуспокоения, проявления реакции на какой-либо новый опыт.

Преднамеренная коммуникация – этот вид коммуникации используется тогда, когда ребенок хочет донести какую-то информацию до другого человека. В основном он проявляется во время протеста или просьбы.

Очень часто дети с РАС могут применять различные способы коммуникации, не используя речь: плач, крик, использование руки взрослого, чтобы взять необходимый предмет, взгляд на этот предмет, указание, эхολалию.

Также выделяют четыре стадии сформированности коммуникации. Каждая стадия коммуникации, которой достиг ребенок, зависит от трех параметров: способности взаимодействовать с другими людьми, в каких случаях он использует коммуникацию; как он понимает коммуникацию.

На первой стадии – стадии самодостаточности – ребенок не интересуется общением с людьми, которые его окружают. Он предпочитает одиночество. Коммуникация преимущественно непреднамеренная.

На второй стадии – стадии просьб – ребенок начинает осознавать, что он может влиять на других людей. Здесь аутичный ребенок прибегает к коммуникации, чтобы сообщить взрослому о своих потребностях и желаниях.

На третьей стадии – стадии ранней коммуникации – взаимодействие с окружающими носит более продолжительный характер, и общение становится более преднамеренным. На этой стадии происходит первое проявление эхολалии, ребенок начинает указывать на необходимый предмет и переводит на него взгляд. Это говорит о том, что ребенок вовлекается в двухстороннюю коммуникацию.

На четвертой стадии – партнерской стадии – коммуникация становится более эффективной. Ребенок начинает использовать речь и может поддержать простой диалог. Но в незнакомой обстановке ребенок часто возвращается к повторению чужих слов и фраз, игнорирует собеседника или перебивает его [6].

Для лучшего овладения коммуникативными навыками важно учитывать интересы и потребности аутичного ребенка. Это объясняется тем, что у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается отсутствие или недостаток внутренней мотивации, поэтому необходимо внешнее стимулирование коммуникативной активности. Немаловажно использование подсказок в процессе обучения, а также подкрепление коммуникативных высказываний [2].

Для обучения коммуникации необходимо использовать два вида средств: вербальные и невербальные. В большинстве случаев человек использует вербальные средства коммуникации. К ним относятся устная и письменная речь. К невербальным средствам коммуникации относятся мимика, пантомимика, жесты и др.

Сложность в обучении аутичных детей коммуникации заключается в том, что они с трудом понимают невербальную коммуникацию, не понимают необходимости использовать речь для общения. Учитывая данную особенность, была разработана альтернативная коммуникация.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться [7].

В работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, используются следующие системы и средства альтернативной коммуникации: коммуникативная система обмена картинками (PECS), интерактивные коммуникационные доски, коммуникативные карточки-подсказки.

Наиболее популярная система для обучения детей с аутизмом коммуникативная система обмена картинками (PECS). Она предполагает, что аутичный ребенок может общаться при помощи карточек. Основная цель визуальных карточек – дать ребенку возможность объяснить свои желания, чувства, потребности. Благодаря этой системе ребенок может общаться с другими детьми. Для начала освоения данной системы у ребенка должны быть следующие базисные навыки: отработка относительно устойчивого зрительного контакта, умение обозначить словом или жестом «да», «нет», «дай», сформированность устойчивого учебного навыка, имитация действия «сделай, как я».

При овладении PECS дети с расстройствами аутистического спектра последовательно проходят 6 этапов:

Первый этап – физический обмен картинки на соответствующий предмет.

Второй этап – обучение ребенка отдавать карточку, если человек находится не рядом, т.е. обучение спонтанным действиям.

Третий этап – выбор нескольких различных картинок, обучение распознавать, что изображено на карточке. На этой стадии начинают вводить глаголы, учат составлять короткие фразы, состоящие из 2-3 слов, т.е. вводится предикативный (глагольный) словарь. Также на данном этапе важно обучить ребенка находить нужную карточку в книге.

Четвертый этап – умение составлять предложение при помощи карточек. В основном, предложения носят следующий характер: «Я хочу (предмет)» или «Дай мне (предмет)». Также ребенка обучают просить специфические предметы (Я хочу большую игрушку).

Пятый этап – формирование умения отвечать на простые вопросы при помощи карточек, например, ответы на вопросы «Что ты хочешь?» или «Что ты видишь?». На этом этапе изучаются различные темы: временные и обобщающие понятия, классификации, различные места и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, дифференциации эмоций и др.

Шестой этап – формирование умения делать комментарии с использованием карточек.

Система PECS имеет ряд преимуществ. Благодаря данной методике быстро приобретаются базисные функциональные коммуникативные навыки, можно быстрее научить ребенка проявлять инициативу в общении и спонтанно произносить слова, и самое важное, с помощью PECS общение для аутичного ребенка становится более доступным, и, следовательно, становится возможным приобретение вербальных навыков. Исследования показывают, что после начала работы с системой PECS у детей снижается проявление нежелательного поведения, улучшается социальное поведение, начинают происходить сдвиги в речевом развитии [3].

Как дополнительное альтернативное средство при обучении детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать интерактивную коммуникативную доску. Её применение способствует формированию фразовой речи, при помощи которой ребенок сможет отвечать на вопросы, комментировать происходящие события и озвучивать свои желания и потребности. Коммуникативная доска представляет собой визуальные символы, которые разделены по темам. Визуальные символы выбираются таким образом, чтобы мотивировать ребенка к функциональной коммуникации.

С вербальными детьми можно использовать коммуникативные карточки-подсказки. Они используются в том случае, если ребенок забыл, что нужно говорить в определенной ситуации. Такие карточки состоят из 1–2 сообщений, которые представлены картинками и продублированы письменной речью. Это средство альтернативной коммуникации используется, когда аутичный ребенок находится в состоянии стресса [4].

Таким образом, дети с расстройствами аутистического спектра имеют нарушения в коммуникативной сфере. Из-за сложности восприятия всех видов коммуникации в процессе обучения необходимо использовать альтернативные средства коммуникации. К ним относится коммуникативная система обмена картинками (PECS), а также коммуникативные доски и карточки-подсказки. Альтернативные средства коммуникации способствуют появлению базисных навыков общения, проявлению инициативы взаимодействия с другими людьми, появлению спонтанных слов, а также становится возможным приобретение речевых навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика - Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с.
2. Дюсембина М.Д., Рымханова А.Р. Опыт использования условий формирования социально-коммуникативных навыков детей с РАС // Научный альманах. 2022. № 10-1(96). С. 94–97.
3. Кремнева М.Н. Система альтернативной коммуникации PECS как средство самовыражения и общения для детей с аутизмом. Методические материалы // URL: https://xn--86-zede5a.xn--p1ai/tinybrowser/files/kompleksnoe-soprovozdienie-ras/1/sistema_al-ternativnoy_kommunikacii_pecs.pdf (дата обращения: 16.02.2023).
4. Музапарова К. А. Использование альтернативной коммуникации в коррекционной работе с детьми с ограниченными речевыми возможностями // Kazakh Journal of Physical Medicine & Rehabilitation. 2019. № 4(29). С. 48–52.
5. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.
6. Чобот Ж.П. Учебно-методические материалы по курсу «Альтернативная коммуникация». URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/2930/5/Чобот%20Ж.%20П.%20Альтернативная%20коммуникация.pdf> (дата обращения: 16.02.2023).
7. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник.// URL: <https://fgosovz24.ru/assets/files/usloviya-realizacii/metod-kopilka/shtyaginova-e.a.-alternativnaya-kommunikaciya-metodicheskij-sbornik.pdf> (дата обращения: 16.02.2023)

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.А. Муравьев, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)»
Научный руководитель – д-р филол. наук, доцент Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что формирование связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями – одна из центральных задач коррекционно-развивающей работы с детьми и необходимое условие их успешного обучения в образовательном учреждении и их социализации. Повышение уровня речевого развития школьников является одной из главных задач, стоящих перед современной школой. Это определяется требованиями к уровню

общеобразовательной подготовки обучающихся, которые заявлены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [14] и соответствующих образовательных программах [9]. К речевому развитию детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и с нарушением в интеллектуальном развитии Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [13], Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС обучающихся с УО/ИН) [15] и Федеральная адаптированная образовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФАОП обучающихся с УО/ИН) [12] предъявляют специфицированные требования, связанные с развитием коммуникации, способности к речевому самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребёнка, и развитием диалогической и монологической речи. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи, в соответствии с ФГОС обучающихся с УО/ИН и ФАОП обучающихся с УО/ИН, способствует формированию умственной деятельности, совершенствованию межличностных отношений и социальной адаптации обучающихся данной категории.

Цель работы – на основе анализа научных исследований систематизировать содержательно-организационные особенности формирования монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Для ее достижения необходимо: проанализировать понятие монологической речи обучающихся и ее свойства, определить проблемы формирования монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии и систематизировать методы и формы коррекционно-развивающей работы по формированию монологической речи детей данной категории.

Вопросами развития и коррекции связной речи занимались С.Л. Рубинштейн [10], Л.С. Выготский [3], А.М. Бородич [1], Т.А. Ткаченко [11], А.В. Ястребова [17], Т.Б. Филичева [16] и др. Обобщив результаты их исследований по проблеме формирования монологической речи детей, мы сформулировали рабочее определение данного понятия: монологическая речь – это вид связной речи, совсем или почти не связанной с речью собеседника, которая организована по законам логики, композиции и грамматики, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты. К основным свойствам монологической речи относят: непрерывный и односторонний характер высказывания, развернутость, произвольность, логическую

последовательность изложения сообщения, ориентированного на слушателя, умеренное употребление невербальных средств передачи информации [3; 10; 16]. Спецификой монологической речи является то, что ее содержание, как правило, задано заранее и планируется предварительно; монологическая речь в сравнении с диалогом более контекстна, излагается в более полной форме, с соблюдением тщательного отбора адекватных лексических средств и использованием различных синтаксических конструкций [4].

К монологической речи младших школьников, осваивающих Основную образовательную программу начального общего образования [8], предъявляются требования: уметь строить сообщения в устной и письменной форме, рассуждения в форме простых суждений об объекте, его строении, связях и свойствах; успешно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, формировать монологическое высказывание.

Монологическая речь детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и с нарушением интеллектуального развития отличается искажением логики и последовательности высказывания, перескакиванием с одного события на другое, трудностями планирования высказывания и неумением следовать уже составленному плану, соскальзыванием с темы, бедностью и шаблонностью лексического и грамматического строя, быстрой истощаемостью внутренних побуждений к речи, неправильным произношением некоторых звуков [7]. Задачами формирования монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является обогащение, конкретизация и активизация словаря, работа над логикой высказывания как результатом четкой организации предметной деятельности (рассматривание объекта в установленной последовательности, выполнение точно по плану практических операций с ним, составление предмета из отдельных элементов и др.) и фиксации данной деятельности в виде картинного, схематического либо словесного плана.

Для развития монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в специальной педагогике используются разнообразные подходы и методики. Основными методами, способствующими формированию монологической речи детей данной категории, считаются обучение пересказу, составлению рассказов (о реальных событиях, по предметам, картинкам и т.д.) и устному сочинению на основе воображения [4; 5]. К практическим методам работы по развитию речи детей данной категории относят упражнения и игры. Одним из успешно применяемых в работе по развитию монологической речи младших школьников с нарушением интеллекта способов является прием наглядного моделирования. Так, широкое распространение получила

методика В.К. Воробьевой, включающая приемы моделирования в соответствии с этапами развития монологической речи детей – начиная с формирования первоначального навыка связного говорения, знакомства с правилами смысловой и языковой организации связной речи и заканчивая переходом к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения [2].

Одним из продуктивных средств развития монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является использование на уроках дидактических игр и занимательного материала, что способствует созданию у обучающихся эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой работе, улучшает общую работоспособность, дает возможность повторить один и тот же материал разными способами. Дидактические игры способствуют развитию мышления, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе игры у детей данной категории вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредоточиваться, проявлять инициативу. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала [6]. Широко используются словесные (вербальные) игры: разгадывание головоломок, шарад, ребусов, самостоятельное составление загадок. Для побуждения младших школьников к самостоятельному описанию включаются задания на основе жизненных ситуаций.

В таблице 1 мы систематизировали примеры дидактических игр, способствующих, по мнению методистов [2; 5; 6; 7; 11; 17], развитию монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Таблица 1

Дидактические игры для формирования монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии

Формируемые речевые умения	Формы работы по формированию монологической речи
Умение планировать содержание высказывания	«Определи игрушку», «Внимание! Розыск!», «Спор животных», «Сказка про колобка»
Умение структурно оформлять высказывание	«Картинки-загадки», «Внимание! Розыск!», «Спор животных», «Сказка про колобка»
Умение составлять логически связное высказывание	«Определи игрушку», «Мостик», «Спор животных», «Когда же это бывает», «Венок сравнений»
Умение планировать языковое оформление высказывания в соответствии с литературными нормами и задачами коммуникации	«Картинки-загадки», Игра «Внимание! Розыск!», «Спор животных», «Сказка про колобка»
Умение воспроизводить подготовленное высказывание	«Определи игрушку», «Спор животных», «Когда же это бывает», «Сказка про колобка»

Использование системы дидактических игр, как показывают специальные исследования, является продуктивным средством формирования монологической речи детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии. Методика включения дидактических игр в данный процесс влияет на повышение качества и уровня овладения речью, что в перспективе будет способствовать социальной адаптации умственно отсталого ребенка.

Несмотря на то, что в настоящее время монологическая речь младших школьников с нарушениями интеллектуального развития уже всесторонне исследована и проблематика данной темы раскрыта многими учеными, еще не все методы коррекционно-развивающего воздействия достаточно изучены и разработаны. Поэтому очевидно, что современная специальная педагогика требует усовершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории, поиска более продуктивных и научно-обоснованных путей формирования монологической речи детей с интеллектуальными нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 [2]с. (Высшая школа)
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 296 с.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ Астрель, 2005. 351, [1] с. (Высшая школа).
5. Иванова Н.Н. Формирование описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи // Психологическая наука и образование. 2012. №1. С. 260–270.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя. М.: Бук-мастер, 1993. 191 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03. М., 1988. 421 с.
8. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением ФУМО по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство Просвещения РФ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 20.01.2023).
9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство Просвещения РФ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 15.01.2023).
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2022. 705, [7] с. (Мастера психологии).
11. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: логопедическая тетрадь. СПб.: Детство-Пресс, 1999. 205 с.
12. Федеральная адаптированная образовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026) // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/> (дата обращения 15.01.2023).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство Просвещения РФ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 15.01.2023)
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство Просвещения РФ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 15.01.2023)
15. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599; ред. от 08.11.2022) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство Просвещения РФ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 15.01.2023)
16. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошко. Учреждений. Ассоц. «Проф. образование», Заоч. ун-т проф. обучения. М.: б. и., 1993. 32 с.: ил.
17. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 158 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.С. Цыганкова, II курс очной формы обучения
Направление 43.03.03 Специальное(дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение образования
детей с нарушениями в развитии)»
Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В настоящее время очень много детей страдает нарушениями в интеллектуальном развитии. Оно представлено стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер. Данное нарушение обусловлено органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер. У младших школьников страдает, главным образом, коммуникативная сфера, что проявляется в неумении начинать и поддерживать разговор с окружающими, в сложности концентрировать внимание на беседе. Недостаточная сформированность коммуникативных навыков, низкая степень активности в общении оказывают отрицательное влияние на психическое и личностное развитие детей с нарушением интеллекта. Необходимо включать ребёнка в процесс формирования навыков общения, так как с помощью коммуникации происходит познание самого себя и окружающего мира. Именно поэтому проблема использования сюжетно-ролевых игр при развитии коммуникативных

навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии является очень важной. При обучении таких детей необходимо обращать внимание на формирование коммуникативных навыков.

Коммуникативные навыки – это способность взаимодействовать с другими людьми, передавая полученную информацию [2, с. 98].

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья указано, что во время обучения в образовательном учреждении у детей с умственной отсталостью должно сформироваться коммуникативное поведение, расширение социальных контактов с детьми и взрослыми [6].

Нарушения в интеллектуальном развитии у учащихся в зависимости от интенсивности поражения коры головного мозга могут проявляться различными характерными проявлениями: от легкой степени к умеренной, тяжелой и глубокой степеней. Степень проявления интеллектуальных нарушений отражается на особенностях физического и психического развития учащихся.

Детям с нарушением в интеллектуальном развитии очень трудно формировать коммуникативные навыки, у них ограниченный круг общения, они никогда не являются инициаторами общения. У детей наблюдается бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемышлительных средств. В психолого-педагогической коррекции по формированию навыков коммуникации выделяют следующие направления:

Формирование базовых коммуникативных навыков – в этом направлении детей с умственной отсталостью учат выражать просьбы и требования, используя разные средства коммуникации (вербальные и невербальные), отношения к событиям, привлекать внимание собеседника, как правильно отвечать на вопросы о себе.

Формирование социоэмоциональных навыков – формируются умения выражать свои эмоции, сообщать о своих переживаниях, а также развиваются навыки социального поведения;

Формирование диалоговых навыков – дети учатся, как правильно начинать и заканчивать диалог, как поддерживать разговор и в этом направлении происходит формирование умения невербальных диалоговых навыков, то есть следить за тембром голоса, умение держать расстояние вовремя разговора.

При характеристике устной речи умственно отсталых подчеркивается, что само по себе накопление новых слов не ведет к улучшению их активной лексики, так как они не пользуются речью даже тогда, когда знают нужное слово. Пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях,

слабый интерес к окружающему – все это тормозит процесс активации словаря детей с умственной отсталостью [1].

Для лучшего овладения коммуникативными навыками важно учитывать интересы и потребности умственно отсталого ребенка. Наиболее простым видом речи для таких детей является беседа, с помощью которой ребёнок учится отвечать на вопросы и пытается сам задавать их. В процессе выполнения несложной значимой деятельности его можно побудить к общению, а именно он может спросить что-то, попросить какой-то предмет.

Для обучения коммуникативным навыкам применяются два вида средств коммуникации: вербальные – устная и письменная речь и невербальные – обмен между людьми информацией при помощи мимики, жестов, пантомимики и др. Однако стоит отметить, что часто речь умственно отсталого ребенка может полностью отсутствовать в ее вербальной форме. Она может быть сформирована на уровне слога, слова, предложения и более, при этом наблюдаются артикуляционные нарушения. Также учащиеся с нарушением интеллекта при общении практически не используют невербальную коммуникацию. При редких использованиях младшими школьниками с нарушением в интеллектуальном развитии мимики и жестов, отмечается их вялость и однообразность [4]. А также у детей отсутствует интерес в общении с другими. Учитывая эти особенности, таким обучающимся необходима специальная организация процесса коммуникации.

Дети младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии могут обучаться таким навыкам и на уроках и на коррекционных занятиях. Одним из основных методов обучению общения является метод сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра – это источник формирования социального сознания и возможности развивать коммуникативные навыки. С её помощью учащиеся помогают друг другу, несут ответственность за свои действия. Однако процесс игровой деятельности у младших школьников с умственной отсталостью из-за низкого уровня познавательной деятельности, системного недоразвития речи выглядит совсем по-другому. Им свойственен низкий уровень игровой активности, а именно они нуждаются в простых правилах. Сюжетно-ролевые игры бывают четырёх видов: на бытовые сюжеты (учащиеся играют в «семью», «дом», «праздники»). Здесь используются различные игрушки в виде кукол, потому что с помощью них дети стараются продемонстрировать действия, которые когда-то видели у взрослых); на производственные и общественные темы (игры отражают труд людей. Темы подбираются из жизни, которая окружает «школа», «магазин», «больница»); на патриотические темы (в играх отражаются различные подвиги значимых людей. Дети играют в «солдат», «рыцарей»); на темы литературных произведений (в игре отражают фрагменты из литературных произведений).

Для учащихся с нарушением в интеллектуальном развитии более

доступными являются игры на бытовые сюжеты. С помощью их формируются навыки самообслуживания, появляется интерес к бытовой жизни. В этих играх между обучающимися образуются взаимоотношения, в которых необходимо общение. Стоит отметить, что без участия педагога в игре дети с данным нарушением не смогут включиться в игровую деятельность, а без их активного участия могут не сформироваться коммуникативные навыки [5].

Таким образом, младшие школьники с нарушением в интеллектуальном развитии имеют нарушения в коммуникативной сфере. Развитие речевой активности, взаимодействия с окружающими людьми, конструктивные коммуникативные навыки – всё это сильно влияет на общее развитие учащихся с нарушением интеллекта. Сюжетно-ролевые игры благоприятно влияют на развитие всех психических процессов, а также на формирование коммуникативных навыков, ведь в процессе игры школьники взаимодействуют друг с другом. С помощью таких игр формируются базовые коммуникативные навыки, дети младшего школьного возраста учатся использовать при общении вербальные и невербальные средства коммуникации, им становится легче вступать в диалог с другими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2016. С. 95–98.
2. Бетанова С.С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. №3. С. 97–107.
3. Брудный А.А. Понимание и общение. М.: Знание, 1989. 64 с.
4. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Наука, 1980. 52 с.
5. Краснощекова.Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей младшего школьного возраста. Изд. 2-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 251 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. М.: Просвещение, 2017. 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Н. Яблочкина, IV курс заочной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование,
профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение
образования детей с нарушениями в развитии)»

Научный руководитель – доктор филол. наук, доцент Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Обществом востребована активная, коммуникативная личность. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в числе личностных характеристик

выпускника и его коммуникативных универсальных учебных действий называет умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение [8]; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО С ОВЗ) – социализацию и социальную адаптацию [7]; Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) — овладение обучающимися «разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой» [9].

Для решения данной задачи необходимо проанализировать содержание понятия *коммуникативная компетентность*. *Коммуникативная компетентность*, по мнению В.Н. Кунициной, – «это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии» [2, с. 134]. По В.В. Сафоновой, коммуникативная компетенция – это совокупность коммуникативной, речевой и социокультурной составляющих, овладение всеми видами речевой деятельности и культурой речи; способность решать языковыми средствами определенные коммуникативные задачи в различных сферах и ситуациях общения [6, с.179]. В современной системе образования, отмечает Е.В. Коротаева, формирование коммуникативной культуры определяется как приоритетная задача, включающая формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста [1].

Коммуникативная компетенция младшего школьника включает в себя знание способов взаимодействия с окружающими, практическое овладение диалогической и монологической речью, умение использовать средства языка в устной речи в соответствии с условиями общения, владение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения, способность к осуществлению учебного сотрудничества, умение критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей, умение создавать небольшой текст, актуальный для успешной социализации человека [10, с. 91]. Показателями сформированности коммуникативной компетенции младших школьников являются умение общаться в группах и умение доносить свою позицию до других, владеть всеми видами речевой деятельности. Формирование коммуникативной компетенции реализуется

посредством воспитания умения младших школьников общаться и работать в группе, а также умения доносить свою позицию до других, владеть всеми видами речевой деятельности, что приводит к достижению младшими школьниками представлений о ценностях и мотивах коммуникативной деятельности, способах коммуникации, универсальных коммуникативных действиях и устойчивого позитивного опыта их применения. Вот список упражнений и приёмов, которые используют на практике для развития коммуникативной компетенции младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): мимические и пантомимические этюды («Кто как радуется? / грустит?»); упражнения на эмоции и эмоциональный контакт («Два барашка»); игры (сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, дидактические); коммуникативные упражнения («Чудо-ладошки»); свободное и тематическое рисование; психогимнастика (психомышечная тренировка); элементы психологического тренинга [3].

Формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлено на овладение умениями вступать в контакт и работать в коллективе (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–класс, учитель–класс); использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту; сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими [9]. Как и в случае с нормотипичными детьми, в этом процессе нужно задействовать ресурс не только урочной, но и внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО понимают образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [5; 8]. Программа организации внеурочной деятельности, в соответствии с Федеральным государственным стандартом для детей с умственной отсталостью [9], предполагает следующие направления: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное – в таких формах, как индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, соревнования, общественно полезные (трудовые) практики и т.д. В.С. Попов считает: «Формы организации внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью должны быть отличными от классно-урочных. Приоритет следует отдавать

организации в процессе внеурочной деятельности выхода обучающихся за пределы образовательной организации. Это создаст условия для применения обучающимися полученных умений в реальных социальных ситуациях и будет способствовать социализации обучающихся с умственной отсталостью» [4]. К массовым формам работы относятся: эпизодические и периодические массовые мероприятия; постоянные массовые формы работы. Эпизодическими и периодическими массовыми мероприятиями могут быть вечера, олимпиады и викторины, конкурсы (выразительного чтения стихотворений, рассказа, лучшего описания / комментария рисунка, кадра из фильма и др.), КВН. Такие формы работы определяются тематикой, целью, условиями проведения и не имеют постоянной организационной структуры. Групповые формы внеурочной деятельности могут быть представлены работой кружков, спецкурсов (драматического искусства, песни, истории и культуры страны). Индивидуальными формами работы можно считать заучивание небольших стихов, отрывков из прозы, песен и т.д. [4].

Все виды внеурочной деятельности должны быть строго ориентированы на достижение планируемых личностных результатов обучающихся. Для отслеживания результативности процесса формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии посредством различных видов и форм внеурочной деятельности мы соотнесли структуру коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста, показатели сформированности ее компонентов и виды и формы внеурочной деятельности, с помощью которых эти умения реализуются (см. табл. 1).

Таблица 1

Виды и формы внеурочной деятельности, ориентированные на формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии

№	Группа умений	Умения, входящие в данную группу	Показатели сформированности компонентов	Виды и формы внеурочной деятельности
1	Информационно-коммуникативные умения	умение принимать информацию: внимание к сообщениям и стабильность процесса принятия информации	умеет договариваться о предстоящих действиях; осуществляет взаимный контроль по ходу выполнения задания; проявляет интерес к результатам деятельности, сравнивает и оценивает их, отмечает имеющиеся недостатки; проявляет речевую активность	Беседа, игра

2.	Регуляционно-коммуникативные умения	умение передавать информацию: умение выразить мысль, намерение, просьбу и полнота сообщения	отбирает синтаксические модели и лексику для формулирования высказывания; умеет использовать интонацию, соответствующую смыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос); умеет обыгрывать ситуацию; умеет формулировать неоднозначные реплики;	этическая беседа, тематические вечера, олимпиады, конкурсы рисунков, поделок
3.	Аффективно-коммуникативные умения	умение взаимодействовать с партнером в процессе совместной деятельности: совместное планирование предстоящей деятельности, ориентация на партнера и отсутствие конфликтных ситуаций	умеет делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёром по общению; проявляет чуткость, отзывчивость, сопереживание; умеет оценивать эмоциональное поведение друг друга	спеккурсы (песни, истории и культуры страны), культпоходы в театры, игра, социально-моделирующая игра и т.д.

Проведенный нами анализ литературы позволил прийти к ряду выводов.

1. Коммуникативная компетенция детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии выступает базовой интегральной характеристикой личности, отражающей уровень умения обучающегося взаимодействовать с другими лицами, обеспечивает овладение социальной реальностью с помощью коммуникативных механизмов и дает возможность эффективно влиять на свое поведение и поведение других в среде, где происходит общение.

2. Продуктивность процесса развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии зависит от правильности выбора педагогом соответствующих форм работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротаева Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2009. 544 с.
3. Омарова О.А. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук. Махачкала, 1999. 175 с.
4. Попов В.С. Варианты программ курсов внеурочной деятельности в соответствии с

- требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): методические рекомендации / сост. В.С. Попов, О.А. Сидоренко, И.В. Хабарова, В.Н. Бутенко, Л.А. Гринькина. Красноярск, 2017. 118 с.
5. Примерная программа воспитания / одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20. номер в реестре:2-3-0:0-0-0-1.0 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/поор/primernaja-programma-vozpitanija> (дата обращения 30.11.2022)
6. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2016. С. 179-190.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения 19.11.2022).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/> (дата обращения 19.11.2022).
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1999. 96 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.Ю. Шаркалова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук Л.А. Махновец

На сегодняшний день выбор будущей профессии – важный и ответственный шаг в жизни каждого человека. С развитием технологий расширяется список профессий и специальностей, что значительно осложняет поиск трудовой сферы. Однако на определённом этапе жизни каждому человеку приходится сталкиваться с выбором профессионального маршрута, который должен быть осознанным и самостоятельным.

От того, насколько обдуманно и грамотно будет выбран этот путь, зависит общественная ценность человека, его место среди других людей, удовлетворенность работой, физическое, эмоциональное и нервно-психическое здоровье.

Особенно сложным этот выбор становится в подростковом возрасте, когда учащиеся ещё не владеют всеми знаниями о составляющих профессионального самоопределения, не умеют проектировать свой жизненный и профессиональный путь в современных рыночных условиях,

а также в большей степени подвержены влиянию первичных (семья) и вторичных (школа, группа сверстников) институтов социализации, влияние которых может сказаться на неправильно выбранном профессиональном жизненном пути.

Подростковый возраст является особым этапом перехода от детства к взрослости, который сопровождается рядом изменений и характеризуется рядом возрастных новообразований. Весь комплекс изменений организма подростка дополняют трудности, требующие от них формирования определённого отношения к профессиям, анализа профессиональных направлений, принятия решения в выборе профессионального пути. В связи с этим начались углублённые исследования такого явления, как профессиональное самоопределение подростков.

Проблема профессионального самоопределения получила научное изучение только в XX веке и стала актуальным вопросом для отечественных и зарубежных исследователей в области социологии, экономики, психологии, педагогики и философии. Над этой проблемой работало много ученых и педагогов, таких как Е.А. Климов (1990, 2010), Н.С. Пряжников (1996, 2001, 2008), Э.Ф. Зеер (2003, 2008), Б.А. Федоришин (1988), С.И. Вершинин (1996), Н.В. Самоукина (1995) и многие другие.

В области психологии все проводимые исследования были направлены на изучение процесса самоопределения, где весомое значение составляет профессиональный компонент. В связи с наличием нескольких подходов к изучению данного феномена единого трактовки данного явления нет. Можно найти несколько вариантов определений:

а) это сознательный выбор человеком профессии для себя. (Р.С. Немов, 2007) [4, с. 200]. Этот выбор, по его мнению, считается однократным явлением.

б) это представления подростка о своем профессиональном будущем в виде предполагаемых, возможных для школьника вариантах (Н.Ф. Гейжан, 1984);

в) это устойчивое стремление личности овладеть профессией и получить соответствующее образование (С.С. Гриншпун, О.П. Мешковская, 1976);

г) это сложный процесс, состоящий из нескольких этапов, которые включают в себя понимание значения и путей профессионального самоопределения, стремление к ознакомлению с миром профессий, предпочтительных областей труда, деятельности, к овладению знаниями, необходимыми для избираемой профессии (В.В. Чебышева, 1983) [8, с. 14].

д) это самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации (Э.Ф. Зеер, 2008) [1, с. 4].

Большой вклад в изучение профессионального самоопределения подростков внёс Н.С. Пряжников (2012), который рассматривает сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [6, с. 16].

Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения, по его мнению, – постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [6, с. 16].

Е.А. Климов (1996), анализируя понятие «профессиональное самоопределение», подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуальным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема ревизии и коррекции профессиональной жизни человека [2, с. 14].

Достаточно развитый интеллект подростка направлен на формирование и осознание образа собственного «Я», своих идеалов, лично-значимых ценностей, путей своего профессионального развития. Весь этот процесс называется идентичность, к которой подросток должен прийти самостоятельно, добровольно, руководствуясь при этом своими внутренними потребностями и стремлениями.

На ранних стадиях профессиональная идентичность – это отождествление себя с определённой профессиональной группой людей, её ценностями, целями и задачами [7, с. 224]. В зависимости от уровня отождествления подросток может оказаться в одном из статусов профессиональной идентичности, основными параметрами которых статусов выступают: наличие/отсутствие кризиса идентичности и самостоятельный/навязанный выбор профессии.

Профессиональное становление личности – это длительный процесс. Наиболее успешным и благоприятным этот процесс становится в случае профессиональной готовности личности ученика. По мнению А.В. Багдуевой (2006), готовность к профессиональной деятельности – «сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки (ЗУН), обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере» [3, с. 164].

А.П. Чернявская (2004) рассматривает профессиональную готовность как структуру личности, включающую пять компонентов: автономность, информированность, принятие решений, планирование и эмоциональное

отношение [9, с. 9].

Для формирования готовности к профессиональному выбору необходима профессиональная ориентация. С точки зрения науки, профориентация – это комплекс научно-обоснованных мер, которые применяются для помощи человеку любого возраста с целью оценить собственные возможности, способности, навыки, интересы, ограничения и сравнить это с тем, что требуется на рынке труда.

Профориентация включает в себя несколько направлений, соответствующих главным задачам профориентационной работы:

- 1) информационно-справочное направление или просвещение;
- 2) профессиональная психодиагностика;
- 3) морально-эмоциональная поддержка;
- 4) помощь в конкретном выборе и принятии решения.

Каждое направление профессионального самоопределения включает в себя систему методов, направленных на решение проблем профессионального самоопределения. Ключевыми направлениями являются:

1. Информирование и просвещение подростков: где главная задача – вооружить школьника необходимой информацией о мире профессий.

2. Диагностика подростков: использование и внедрение в процесс самоопределения стандартизированных испытаний и методик для диагностики и оценки интересов подростков, их склонностей, профессиональных предпочтений, способностей, личностных особенностей, мотивации, компетенций, для определения их актуального состояния, уровня операционной сферы (знаний, умений, типа мышления), выявления проблемных зон и ресурсов для дальнейшего развития в плане профессионального самоопределения.

3. Коррекция и развитие: главная задача заключается в развитии профессиональных интересов и склонностей граждан, достижение осознания ими своих способностей, формирование положительного отношения к профессиональной деятельности, мотивов выбора профессии, а также получение начального профессионального опыта.

Осуществление всех задач профориентационной работы направлено на помощь личности в вопросе выбора последующей трудовой деятельности при достижении оптимального соответствия между личностью и профессией.

В рамках данной статьи предоставим результаты, полученные в ходе эмпирического исследования профессионального самоопределения подростков на базе МБОУ СШ № 53 г. Тверь. В исследовании приняли участие 20 учащихся 9-го класса в возрасте 15–16 лет.

1. В ходе работы была проведена методика ДДО, с опорой на классификацию типов профессий Е. Климова, которая помогает в определении ведущей профессиональной направленности, с которой

учащимся предстоит работать дальше.

При анализе полученных результатов, можно увидеть, что среди учащихся 16 человек (80%) имеют общие представления о своих интересах, способностях, качествах личности, что помогает им определиться с выбором профессии, а точнее с предполагаемым профессиональным направлением; 4 ученика (20 %) способны проявить себя сразу в нескольких трудовых направлениях, что свидетельствует о неуверенности и неопределённости относительно будущего типа профессии.

При выявлении типа профессии: 30% (6 учащихся) предпочитают профессиональную область «человек – человек», 10% (2 ученика) – «человек – знак», 30% (6 учащихся) – «человек – художественный образ», 10% (2 учащихся) – «человек – природа» и никто из учащихся не ориентирован на область «человек – техника», 0%. Оставшиеся 4 ученика (20%) не могут определиться, так как набрали одинаковое количество баллов сразу по нескольким типам.

Если оценивать выраженность склонности к полученным профессиональным направлениям, то у 21% учащихся интерес к профессиональной сфере не выражен, у 71% – профессиональная направленность и интерес выражены в средней степени и только у 8% профессиональная направленность выражена ярко и отчетливо.

2. Далее была проведена методика «Определение статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), направленная на выявление статуса, на котором находятся учащиеся на данный момент.

По результатам этой диагностики, 7 учащихся класса (35 %) находятся в статусе «Мораторий» («кризис выбора»). Он выражается в поиске учащимися альтернативных вариантов профессионального развития и в стремлении выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего.

Также 7 учеников (35 %) находятся в статусе «сформированной» профессиональной идентичности. Эти оптанты готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем и сформированность системы знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях.

В «неопределённом» статусе находятся 5 испытуемых из 20, что составляет 25 % от числа учащихся. Такое состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития или вовсе не осознают важность выбора будущей профессии.

В статусе «навязанной» профессиональной идентичности находится

только 1 испытуемый (5%). Это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. Однако нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Вполне возможно, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

3. Проанализируем результаты, полученные после проведения диагностики по методике «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, позволяющей оценить готовность к адекватному профессиональному выбору по оценке сформированности критериев профессиональной готовности: автономность, информированность, принятие решения, планирование и эмоциональное отношение. Было выявлено:

а) среди обучающихся у 60% (12 учеников) в большей степени сформирован такой критерий как «автономность», у 40% (8 учеников) он не до конца развит, либо совсем отсутствует;

б) только у 40% (8 учеников) наблюдается сформированность критерия «информированность» о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями, а 60% (12 учеников) нуждаются в дополнительной помощи в данном вопросе;

в) умением принимать решение обладают 65% (13 учеников), а 35% (7 учеников) могут испытывать трудности в ситуации осознанного выбора из множества вариантов;

г) умением планировать свою профессиональную жизнь в большей степени обладают 55% (11 учеников). Такие ученики имеют представления о создании поэтапного достижения цели. Совсем близок по значению процент учеников, у кого данный критерий сформирован слабо – 45% (9 учеников);

д) при анализе эмоционального отношения можно увидеть, что у 70% (14 учеников) наблюдаются высокие показатели. У 30% (6 учеников) эмоциональный компонент профессиональной зрелости требует доработки.

Подводя общий итог, можно сказать, что профессиональное самоопределение подростков развито на среднем уровне. Среди испытуемых встречаются как готовые к профессиональному выбору, так и нуждающиеся в дополнительной помощи. Это подтверждает многоаспектность, сложность и неоднозначность феномена профессионального самоопределения.

Несмотря на наличие научных исследований, разнообразие учебных пособий, дидактических материалов, посвящённых детальному анализу, разбору и проработке этой волнующей темы, проблема профессионального самоопределения до сих пор остаётся актуальным вопросом в жизни подрастающего поколения, что подтверждает важность дальнейшего

изучения данной темы и необходимости целенаправленной работы по формированию профессионального самоопределения подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. Воронеж: МОДЭК. 2008. 254 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2003. 336 с. («Gaudeamus»).
3. Капина О.А. Формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте // МНКО. 2012. № 4. С. 164–167.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования М.: ВЛАДОС. 2007. 513 с.
5. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 111–122.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2008. 320 с.
7. Пудова Е.А. Понятие статусов профессиональной идентичности и выбора профессии в подростковом возрасте // Инновационная наука. 2019. № 12. С. 223–225.
8. Хоменко А.Н. Социально-профессиональное самоопределение школьников. М., 2002. 268 с.
9. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Владос-Пресс. 2004. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В.В. Чертова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – старший преподаватель Т.Б. Евдокимова

Зависимость – это наиболее часто встречающийся тип девиации, который касается большого количества семей. Как правило, проблема аддиктивности больше всего затрагивает подростковую возрастную группу.

Так, Ц.П. Короленко, 1992 дает следующее определение зависимого поведения. «Аддиктивное поведение – одна из форм девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, что достигается различными способами – фармакологическими (прием веществ, воздействующих на психику) и нефармакологическими (сосредоточение на определенных предметах и активностях), что сопровождается развитием субъективно приятных эмоциональных состояний» [4, с. 4]. Термины «аддиктивное поведение» и «зависимое поведение» используются как синонимы.

По форме зависимое поведение можно разделить на *фармакологическую или химическую* зависимость (алкоголизм, наркомания, токсикомания и пр.); *нефармакологическую или поведенческую* зависимость (игромания, kleptomания и пр.) и *биохимическую* зависимость (булимия, анорексия и пр.)

Е.В. Рудакова, 2016 в качестве основных причин формирования

аддикции среди подростков выделяет следующие: неблагополучные семейные отношения, самоутверждение, позитивная реклама в СМИ, нехватка свободного времени, отсутствие знаний – следствие зависимости, психологические особенности личности, избегание проблем, влияние общественной культуры [1, с. 207]. На формирование зависимости также могут влиять такие факторы как сформированность жизнестойкости, уровень социально-психологической адаптации.

Так, В.Д. Менделевич, 2007 дает определение поведенческой зависимости. «Поведенческая аддикция в психологии – состояние сознания человека, характеризующееся привязанностью к определенной деятельности, неспособность самостоятельно ее прекратить. Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов (вещества, изменяющие психологическое состояние). Зависимость с одной стороны является свободным добровольным личностным выбором, а с другой, его утратой и подчиненностью аддиктивному агенту» [3, с. 12].

В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования склонности к зависимому поведению, уровня социально-психологической адаптации и уровню жизнестойкости подростков. Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ СШ №53 г. Тверь. В исследовании приняли участие 28 детей среднего школьного возраста.

Во время проведения эмпирического исследования использовались следующие методики: «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корузин), которая позволяет исследовать склонность подростка к зависимому поведению; опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптации А.К. Осницкий) – предназначен для выявления степени адаптированности-дезадаптированности личности; тест жизнестойкости (С. Мадди) – для исследования уровня жизнестойкости и ее компонентов [2, с. 59].

Проведенное эмпирическое исследование в 8 классе средней общеобразовательной школы с использованием вышеперечисленных методик, позволило получить следующие результаты. Уровень склонности к зависимому поведению составил следующее процентное соотношение: 68% подростков не имеют выраженного риска зависимого поведения, 18% имеют умеренно выраженный риск зависимого поведения, 14% имеют выраженные признаки склонности к зависимому поведению. Следующая методика позволила определить соотношения социально-психологической адаптации. Больше всего в классе детей, которые имеют результаты в пределах нормы по всем показателям (интегральные показатели: адаптация, самовосприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию). Третья методика позволила определить количество детей с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости и ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие

риска). То есть можно сказать, что большая часть детей имеет нормальный и высокий уровень жизнестойкости, но также 21% детей имеет уровень жизнестойкости ниже нормы.

Таким образом, проблема развития жизнестойкости и социально-психологической адаптации, которые могут способствовать снижению склонности к зависимому поведению у детей среднего школьного возраста, остается актуальной в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А., Рудакова Е.В. Психологические особенности личности подростков, детерминирующие их девиантное поведение // Акмеология. 2016. №4. С. 201–208.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006. 63 с.
3. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь. 2007. 768 с.
4. Мехтиханова Н. Н. Психология зависимого поведения: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ. 2005. 122 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Туманова III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова

Процесс восприятия лежит в основе интеллектуального развития ребенка и создает прочный фундамент для развития его познавательной и личностной сферы, необходимый для успешного освоения школьной программы и социальной адаптации в детском коллективе. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Одна из первых характеристик окружающего мира, которую воспринимают дети – это цвет.

Хорошо развитое восприятие цветов может в дальнейшем проявляться у ребёнка в виде наблюдательности, его способности подмечать особенности предметов и явлений. В процессе обучения в школе восприятие будет совершенствоваться и оттачиваться в согласованной работе с мышлением, воображением и речью.

В отечественной педагогике методические аспекты развития способности к цветовосприятию и цветовоспроизведению на занятиях изобразительной деятельностью рассматривались в работах Н.Н. Волкова, 1950, Л.В. Компанцевой, 1985, В.С. Кузина, 1984, А.А. Унковского, 1982, Г.В. Черемных, 2004, и других педагогов. Огромный вклад в изучении детского рисунка и рисования как явления внесла В.С. Мухина, 2006 [2].

Ощущения и восприятие относятся к сенсорно-перцептивному уровню, который является процессом познания явлений и отражения предметов при их непосредственном влиянии на анализаторы (органы

чувств). С помощью зрения и осязания человек фиксирует ряд одинаковых пространственных, физических и временных объектов.

Характерной чертой процесса восприятия является постепенность развертывания. На первом этапе возникает иррадиация – смутное восприятие, затем концентрация – четкое, но не конкретизированное восприятие и в итоге дифференциация – уточненное восприятие

С.Р. Немов, 1998, к основным свойствам целостного восприятия относит следующие свойства:

- целостность – характеризуется тем, что предметы и явления воспринимаются как нечто целое, единое. Восприятие остаётся целостным даже при отсутствии какой-либо детали предмета;

- константность – это относительная независимость образа от физических условий восприятия, проявляющаяся в его неизменности; предполагает постоянство воспринимаемых объектов по таким признакам, как форма, величина и цвет. Свойство константности помогает воспринимать предметы и явления как нечто постоянное;

- осмысленность – восприятие всегда осмысленно. Все воспринимаемые предметы имеют определенное значение, связанное с его применением;

- предметность – приобретенное свойство восприятия, формирующееся в процессе активного и продолжительного взаимодействия человека с окружающим. Предметность восприятия предусматривает возможность вычленения отдельных предметов и внешних фрагментов реальности;

- апперцептивность – восприятие окружающего пространства, опираясь на предшествующий опыт. Чем богаче опыт, тем адекватнее будет процесс восприятия;

- обобщенность – отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов с определенным названием [7, С. 180–182].

Для процесса восприятия характерна избирательность, которая определяется тем, на чем делает акцент своего внимания человек, что есть главное, а что – второстепенное.

Как отмечает Р.Л. Грегори, 1970, восприятие обычно классифицируют по ведущей анализаторной системе, осуществляющей данный процесс. На этой основе различают зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, вкусовое и кинестетическое восприятие.

Зрительное восприятие (зрение человека) – процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира, осуществляемый зрительной системой [3, с. 9].

Цветовое зрение является особенностью зрительного восприятия. Это способность воспринимать различия между светом, состоящим из различных длин волн, независимо от интенсивности света [4, с. 2].

Цвет – это признак предмета, который рано привлекает внимание

детей. Цвет – это единственный сенсорный эталон, который воспринимается только зрением [4, с. 2].

Цветовосприятие – это отражение такого свойства предметов и явлений, как цвет, с помощью зрительного анализа [4, с. 2].

Цветоразличение – это способность различать, дифференцировать цвета, оттенки спектра [4, с. 2].

К сенсорным эталонам в области восприятия цвета относят хроматические цвета (красный, оранжевый, жёлтый, синий, зелёный, голубой) и ахроматические (белый, чёрный, оттенки серого).

Восприятие цвета предмета, в отличие от восприятия формы, величины предмета не может быть выделено практически, путем проб и ошибок. Цвет нужно обязательно увидеть, то есть при восприятии цвета можно пользоваться только зрительной, перцептивной ориентировкой.

Цветощущение (цветовая чувствительность, цветовое восприятие) – способность зрения воспринимать и преобразовывать световое излучение определённого спектрального состава в ощущение различных цветовых оттенков и тонов, формируя целостное субъективное ощущение («хроматичность», «цветность», колорит).

Цвет характеризуется тремя качествами:

- цветовым тоном, который является основным признаком цвета и зависит от длины световой волны;
- насыщенностью, определяемой долей основного тона среди примесей другого цвета;
- яркостью, или светлотой, которая проявляется степенью близости к белому цвету (степень разведения белым цветом).

Человеческий глаз замечает изменения цвета только в случае превышения так называемого цветового порога (минимального изменения цвета, заметного глазом).

Хотя способность различать цвета появляется у ребенка с момента рождения и связана с первой сигнальной системой, восприятие цвета у него опережает умение называть этот признак. Основная трудность состоит не в том, что нужно распознать окраску, а в установлении прочной ассоциации между цветом и его обозначением.

При нормальном умственном и речевом развитии дети очень рано начинают обращать внимание на окраску предметов. Но мир цвета открывается ребенку не сразу, а в определенной последовательности.

Исследуя психолого-педагогические аспекты формирования целостного цветовосприятия у детей, А.В. Беляев акцентирует, что для полноты понимания процессов формирования целостного восприятия цвета важно знать о ходе развития зрения у ребёнка с момента рождения и исходить из того, что ребёнок различает основные цвета в следующем порядке: желтый, красный, зеленый, синий [1, с. 105]. Кроме того, дети наиболее хорошо воспринимают черно-белое изображение, что объясняется

ростом колбочек в сетчатке глаза, воспринимающих цвет.

Полноценно колбочки начинают функционировать к концу 3 года жизни. В 3–4-летнем возрасте наблюдается тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий. Практические манипуляции с объектом являются необходимым фактором зрительного опознавания. Образы, формирующиеся в результате взаимодействия рассматривания и ощупывания, носят еще фрагментарный характер, представление об объектах складывается либо на основе целостного описания, либо на отражении их отдельных свойств [5, с. 158].

В возрасте пяти-шести лет процесс восприятия может дать ребенку достаточно полное представление о предметах окружающей действительности, становится более организованным и эффективным. Заметно уменьшается количество ошибок и повышается точность в различении цветов [5, с. 159].

В пять-семь лет он уже знает не только основные цвета, но и их оттенки. Зрительное восприятие ребёнка пяти лет всё ещё носит произвольный характер, другими словами, является непреднамеренным. К семи годам дети уже могут ставить перед собой цель изучить свойства того или иного предмета, а также сравнить предметы между собой [5, с. 159].

Формирование цветового восприятия в онтогенезе проходит несколько этапов:

1 этап: формирование функции сличения цвета.

На этом этапе происходит обучение нахождению идентичного предмета по цвету. Взрослый обучает ребенка концентрировать свое внимание только на определенном свойстве предметов – цвете. Вводятся основные цвета спектра красный, синий, желтый, зеленый, но первоначально могут предъявляться только два (например, желтый и синий (онтогенетически их ребенок начинает различать первыми) [8, с. 3].

2 этап: формирование функции выбора цвета по названию.

Вначале идет соотнесение цвета предмета с эталонами цвета. Усвоение сенсорных эталонов представляет значительные трудности. Следующим шагом становится выбор ребенком предметов определенного цвета по словесной инструкции взрослого. Основной тип инструкции на этом этапе заключается в том, чтобы ребенок дал предмет определенного цвета [8, с. 3].

3 этап: формирование функции самостоятельного называния цвета.

Происходит формирование у ребенка умения словесно обозначать цвет. Актуализация названий цветов спектра в речи ребенка во временном отношении длительна. В случае особых трудностей этот процесс может быть разделен на более короткие этапы. Взрослый оказывает ребенку дозированную помощь, используя различные способы речевой поддержки: называет цвет сам и просит повторить название, подсказывает первую букву

или первый слог слова или задает наводящий вопрос. На более продвинутом этапе детям предлагают кроме основных четырех цветов добавить также белый, черный, оранжевый и фиолетовый цвета спектра. Далее идет обучение обобщению и классификации предметов по признаку цвета, а затем обучение передаче цвета предмета в продуктивной деятельности [8, с. 3].

4 этап: формирование функции сопоставление сочетаний и оттенков цвета.

Последним этапом становится формирование умения сопоставлять цвета, их сочетания и оттенки, подбирать необходимые цветовые сочетания и создавать их по собственному замыслу [8, с. 3].

В практике детского сада овладение детьми цветом организуется с целью решения двух взаимозависящих друг от друга задач.

С одной стороны, формирование чувства цвета является неотъемлемой частью сенсорного воспитания, направленного на развитие у детей умения ориентироваться в окружающем их мире. С другой стороны, овладевая эталонной системой свойств и признаков предметов (в том числе и общепринятыми эталонами цвета) непосредственно в изобразительной деятельности, дети учатся соответствующим образом отражать эти свойства и признаки в аппликации. Важно, чтобы ребенку удавалось дифференцировать и сравнивать цвета, среди остальных цветов выделять нужный, а во время рисования подбирать такие цвета предметов, которые соответствуют их цвету в действительности.

Так, в младшей группе детского сада проводят занятия, на которых малыши изучают цвета и их названия, учатся применять полученные знания. На таких занятиях они самостоятельно должны объединить в одну группу фигурки и предметы по признаку цвета. Существуют определенные критерии, по которым можно судить о сформированности цветовосприятия.

Это умения соотносить цвета с образцом, располагать цвета по образцу, находить цвета и оттенки по названию, называть основные цвета (белый, черный, красный, синий, желтый, зеленый), и дополнительные цвета (оранжевый, фиолетовый), а также оттенки (розовый, серый, голубой).

По этим критериям проводилось эмпирическое исследование на базе МБДОУ детский сад №5 г. Твери. В исследовании приняли участие 21 ребенок младшего дошкольного возраста: 13 девочек и 8 мальчиков.

Результаты диагностики по методике Н.О. Лях [6, С. 35–37]:

Большинство детей имеют высокий уровень цветового восприятия (18 детей – 85,7%.) Они выполнили задания без ошибок, либо с их минимальным количеством и самокоррекцией. Испытуемые знают названия цветов, умеют соотносить, располагать их по образцу, находить цвета по оттенкам и названиям. Многие дети в ходе беседы продемонстрировали знание большего количества цветов и оттенков, чем предлагается в диагностике.

Имеют средний уровень цветового восприятия 3 ребенка (14,3%). Без помощи они не смогли вспомнить название некоторых цветов и фигур, у всех возникли трудности со сбором цветка по образцу.

Ни один из детей не продемонстрировал низкого уровня цветового восприятия.

Таким образом, в целом по выборке, у детей развито цветовое восприятие в соответствии с их возрастными особенностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев А.В. Психолого-педагогические аспекты формирования целостного цветовосприятия на занятиях по живописи у учащихся детской художественной школы // МНКО. С. 104–106.
2. Березина Ю.Ю., Князева О.О. Методические основы формирования цветовосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. С. 86–92.
3. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М., 1970. 269 с.
4. Ипполитова О.В., Поташева Н.Г. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР // Специальное образование. 2015. 6 с.
5. Кутрань О.Н. Цвет и его характеристики. Значение цвета в жизни человека. Нарушение цветового зрения. Развитие цветовосприятия у дошкольников с нарушением зрения // Молодой ученый. 2020. № 32 (322). С. 157–161.
6. Лях Н.О. Диагностические задания на выявление знания детьми основных цветов и форм, умения их классифицировать в соответствии с заданными признаками и задания на цвето- и форморазличение // Молодой ученый. 2019. № 47 (285). С. 35–37.
7. Немов С.Р. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС. 1998. 686 [1]. с.
8. Никорчук Н.В. Особенности формирования системы сенсорных эталонов у детей раннего и дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. <https://urok.1sept.ru/articles/653613> (дата обращения: 5.12.2022).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Петрова, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Педагог-психолог в образовании
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк

Наш психический мир многообразен и разносторонен. Следует понимать, что психическое развитие возможно, так как человек сохраняет приобретенный им опыт и знания. Все, что мы узнаем, познаем, – все наши пережитые эмоции и впечатления сохраняются в нашей памяти.

Так, С.Ю. Головин, 1998, дает следующее понятие памяти: «Память – это когнитивные процессы запоминания, организации, сохранения, восстановления и забывания определенного опыта, позволяющие повторно использовать его в деятельности или возратить в сферу сознания» [3, с. 269].

По характеру психической активности память делится на двигательную, образную, эмоциональную и словесно-логическую.

Для полного представления и понимания темы следует ввести определения.

Двигательная память – это память, которая запоминает, сохраняет и воспроизводит различные движения, например, ходьбу, прыжки, письмо и т.д. Образная память – в зависимости от анализатора этот вид памяти позволяет сохранять и использовать образы восприятия. Эмоциональная память представляет собой запечатление прожитых эмоций и чувств (важный вид памяти в мотивационной сфере). Пережитые чувства или эмоции выступают в роли определенных сигналов, они могут остерегать или побуждать к действию, следовательно, эмоциональная память играет важную роль в жизни и деятельности каждого человека. Словесно-логическая память – это память, которая запоминает и воспроизводит наши мысли. В отличие от предыдущих видов, данный вид относится ко второй сигнальной системе, так как в этом процессе задействована речь. Следовательно, можно сделать вывод о том, что словесно-логическая память является ведущей и развитие остальных видов прямо зависит от уровня развития словесно-логической памяти [5, с. 15–27].

Необходимо подчеркнуть, что младший школьный возраст – это сензитивный период развития ребенка для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Отметим, что память будет обретать осмысленный характер, если человек будет логически правильно обрабатывать материал. Исходя из этого, появляется необходимость в обучении детей выделять мнемическую задачу и, безусловно, перед взрослыми ставится проблема – ознакомить и научить детей пользоваться приемами запоминания.

Однако у большинства учеников начальной школы возникают трудности, связанные с пересказом текста. Данная проблема вызвана нарушениями работы слухоречевого отдела, а также неумением, выделять главное (основной мысли) из текста [1].

Помимо данной проблемы Л.И. Божович, 1968, отмечала, что дети не в состоянии запомнить даже маленькое правило, однако в дошкольном возрасте с легкостью запоминали огромные стихотворения. Суть данной проблемы заключается в том, что в дошкольном возрасте дети запоминали только то, что им нравилось, и в их познавательной сфере была развита произвольная память, а уже у детей младшего школьного возраста возникает задача в заучивании того материала, который им был задан в школе. И так как произвольная память еще не находится на должном уровне, и возникают такие проблемы. Исходя из всего изложенного, исследования П.И. Зинченко, 1939, А.Н. Леонтьева, 1931, А.А. Смирнова, 1948, показали, что дети без усилий запоминают материал, с которым они непосредственно действуют, что означает преимущественное влияние образной памяти [4, с. 158–159].

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию памяти у детей младшего школьного возраста. В рамках данной статьи представим результаты проведенного нами исследования по развитию памяти у детей младшего школьного возраста.

Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ СШ №53 г. Тверь. В исследовании приняло участие 27 детей младшего школьного возраста: 13 мальчиков и 14 девочек.

Во время проведения эмпирического исследования использовались следующие методики: «Узнай фигуры» (по Т.Е. Рыбакову), которая позволяет исследовать зрительную память, то есть понять, как сильно этот тип памяти выражен у человека [2]; методика «Определение типа памяти» (Богданова Т.Г., Корнилова Т.В.) [2] предназначена для определения преобладающего типа памяти. Стоит отметить, что существует 4 типа памяти: слуховая, зрительная, моторно-слуховая и комбинированная [5, с. 26]. В связи с тем, что наибольшее количество информации человек воспринимает и запоминает посредством зрения, следует оценивать длительность, объем, и точность зрительной памяти, а в этом поможет методика «Память на числа» (Э.Р. Ахмеджанов) [2, с. 59].

Проведя эмпирическое исследование в 3-ем классе средней общеобразовательной школы, используя вышеперечисленные методики, были получены следующие результаты. Уровень зрительной памяти составил следующее процентное соотношение: 60% – очень высокий, 18% – высокий уровень, 8% – средний, 7% – низкий и 7% – очень низкий уровень. Следующая методика позволила определить соотношения типа памяти детей. Больше всего в классе детей, которые запоминают посредством слуха, зрительное и комбинированное запоминание преобладает реже у детей и несколько человек, которые используют моторно-слуховой тип запоминания. Третья методика позволила определить количество детей с высоким, средним и низким уровнем кратковременной зрительной памяти, которая выявила, что большая часть детей имеет высокий уровень кратковременной зрительной памяти.

Исходя из результатов, можно сказать, что память у детей 3-его класса развита в пределах нормативного развития, однако были выявлены дети со средним или с низким уровнем запоминания информации. В связи с этим классному руководителю были даны следующие рекомендации, а именно: использование игр и упражнений на развитие памяти. Игра «Слова», направленная на развитие вербальной памяти детей младшего школьного возраста (дети записывают как можно больше слов, относящихся к той или иной теме, которую называет ведущий), игра «Подберите как можно больше имён существительных из двух букв» или игра «Подберите как можно больше имён существительных из трёх букв» и т.д. [6, с. 215] Несмотря на то, что ведущей деятельностью у детей младшего школьного возраста уже

является учебная, тем не менее, благодаря играм ребенок может улучшать уровень своей памяти и в дальнейшем у детей не будет проблем при запоминании информации.

Таким образом, проблема развития памяти у детей младшего школьного возраста остается актуальной в современное время. Данная тема достаточно хорошо изучена, но психология в этой сфере не стоит на месте, а продолжает развиваться. Поэтому появляются новые методики коррекции и развития когнитивного процесса, а именно игры, упражнения и другие различные вспомогательные материалы для педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Академия. 2002. 203 с.
2. Бондаренко И.Ю. Диагностика познавательных процессов школьников: сборник тестов. Ставрополь, 2013. 120 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. 1998. 554 с.
4. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М.: Изд.: Госучпедиздат. 1931. 279 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Изд.: Учпедгиз. 1946. 626 с.
6. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника: популярное пособие для родителей и педагогов. г. Ярославль. 1997. 240 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

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

На данный момент в исследовательской и научной литературе, направленной на изучение деятельности профессий типологии «человек – человек», предполагающей постоянное взаимодействие с другими людьми, а также «помогающих профессий», все чаще поднимается вопрос о профилактике профессионального выгорания [4, с. 116]. Социальную работу можно отнести к профессии с повышенной моральной ответственностью сотрудников по отношению к клиентским группам [11, с. 133]. Ускоренный ритм жизни, альтруистическая специфика осуществляемой деятельности, постоянные эмоциональные перегрузки вызывают изменения, затрагивающие структуру личности, ее компетентность [3, с. 7].

Особенностью профессионального выгорания специалистов по социальной работе является осуществление трудовой деятельности с психологически сложным контингентом: неблагополучными, больными,

зависимыми слоями населения, гражданами, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении [5, с. 125]. Соприкосновение со страданиями, болью, безысходностью, раздражительностью, страхом, злостью и иными негативными проявлениями, частые переработки, широкий круг должностных обязанностей, невозможность обсуждения рабочих проблем с близкими людьми, субъективной интерпретации ситуаций клиентов, негативных сторон их жизнедеятельности чаще всего приводят к выраженному напряжению и требуют от специалиста развития волевых качеств, выдержки [13, с. 849]. Стоит отметить невысокую престижность социальной работы как профессии, небольшую заработную плату, что приводит к снижению мотивации сотрудников данной сферы [6, с. 95]. Приведенные выше особенности профессиональной деятельности специалистов по социальной работе могут говорить о том, что они входят в группу риска, подверженную синдрому профессионального выгорания.

В настоящее время феномен профессионального выгорания охватывает свыше ста симптомов. Наиболее распространенными являются хроническая усталость, упадок мотивации, потеря концентрации внимания, частые конфликты с коллегами, неудовлетворенность своей профессией, увеличение ошибок в выполняемой работе [2, с. 134].

Первое упоминание о выгорании возникло в 1974 г., американский психиатр Х. Фреденберг описал феномен, наблюдающийся у своих коллег, выражающийся в истощении, деморализации, потере ответственности, раздражительности, отсутствии мотивации и пр. Он считал, что профессиональное выгорание является результатом потери энергии у сотрудников в сфере социальной помощи, в результате перегрузки проблемами клиентов [9, с. 90].

Всемирная Организация Здравоохранения дает определение «эмоциональному выгоранию» как синдрому, возникающему в связи с хроническим стрессом, который не был успешно преодолен [12, с. 86].

Н.Е. Водопьянова относит выгорание к личностной деформации и продолжительной реакции, проявляющейся в результате влияния долговременных стрессов [3, с. 11]. В.В. Бойко считает «выгорание» частичным или полным исключением эмоций и чувств, выработанных механизмом психологической защиты, как отклик на определенные психотравмирующие воздействия [10, с. 162]. Схожий подход к пониманию профессионального выгорания наблюдается в исследованиях Е.Г. Королева и О.В. Крапивиной. Последняя, в свою очередь, дополнительно определяет данный феномен как форму профессиональной деформации специалиста [8, с. 331]. Наиболее полноценным является определение А.А. Рукавишникова, который рассматривает «выгорание» как феномен, встречающийся у индивидов без различных психических патологий, проявляющийся в эмоциональном и психологическом истощении, потере профессиональной

мотивации, развитии дисфункциональных установок в осуществляемой деятельности [14, с. 56].

Самой распространенной моделью профессионального выгорания выступает трехкомпонентная модель С. Джексона и К. Маслач, так синдром включает в себя:

- эмоциональное истощение. Выражается в пониженном эмоциональном фоне, опустошенности, равнодушии, эмоциональном перенасыщении, сотрудник чувствует себя использованным, бессильным, отсутствует энергия для взаимодействия с другими людьми;

- деперсонализация в данном контексте представляет собой повышение зависимости от окружающих, обезличенность, отстраненность, циничность, бездушность, дистанцирование, формальность и иные деформационные проявления в межличностных контактах;

- редукция личностных достижений проявляется в снижении чувства компетентности, падении продуктивности, непринятии, обесценивании профессиональных успехов и достижений, негативном самовосприятии, ограничении своих обязанностей и возможностей [7, с. 148].

Японские исследователи предлагают дополнить эту модель четвертой составляющей – зависимостью, которая включает в себя не только употребление психоактивных веществ (алкоголь, табак, наркотики и т.п.), но и нарушение режима сна и бодрствования, раздражительность, головные боли [11, с. 129].

В соответствии с подходом Н.Е. Водопьяновой можно обозначить такие направления профилактики профессионального выгорания:

- развитие способности позитивной и рациональной оценки стрессогенных событий и ситуаций с позиции самоактуализации, устойчивости к стрессу с опорой на ресурсы личности;

- ослабление воздействия профессиональных (организационных), ролевых, статусных стрессов на базе социальной организации и в ее отделениях;

- участие и овладение системой различных тренингов (самореализация, личностный рост) [1, с. 149].

Опираясь на научные труды Т.И. Рогинской, можно выделить следующие способы предотвращения выгорания: формирование и улучшение знаний, умений и навыков, совершенствование условий отдыха и труда (организация комнаты отдыха), мотивирование профессиональной деятельности, увеличение материального вознаграждения, улучшение психологического климата на рабочем месте, систему социальной поддержки специалистов по социальной работе, внедрение способов эмоциональной разгрузки путем снятия скопившегося напряжения [6, с. 98].

Р.Кочунас в своей концепции выделяет такие методы профилактики профессионального выгорания специалистов по социальной работе:

- заинтересованность иной деятельностью, не относящейся к

профессиональной, например, сочетание работы с исследовательской деятельностью или учебной;

- разнообразие в профессиональной деятельности, которое может выражаться в разработке проектов и их возможном осуществлении;

- сохранение здоровья, поддержание режима питания, сна и отдыха, освоение методов релаксации;

- развитие сети социальных контактов в целях благоприятной социальной жизни, открытость новым возможностям и опыту;

- развитие навыка отсутствия спешки, возможность выделять себе определенное количество времени, для того, чтобы добиться положительных показателей профессиональной деятельности;

- рациональные обязательства, так, специалисту не рекомендуется брать на себя большую ответственность за сопровождаемого, чем берет он сам;

- присутствие на форумах, конференциях, заседаниях, семинарах, в целях обмена практикой, нетворкинга;

- участие, членство в различных профессиональных сообществах, в которых можно поделиться возникающими профессионально-личностными трудностями [16, с. 92].

Дополняя вышеизложенные методы, стоит отметить формирование навыка расслабления, визуализации, овладение способами регуляции негативных психоэмоциональных состояний, устойчивости к профессиональному стрессу, развитие навыка гибкости и выносливости, повышение самооценки и самооценки, экологичное проявление эмоций, активизацию таких черт личности, как инициативность, мотивированность, осознанность, целенаправленность и др.

Немаловажным методом профилактики профессионального выгорания специалистов по социальной работе является супервизия. Б.Д. Карвасарский определяет ее как способ подготовки и повышение квалификационных навыков в социальной работе в виде консультации специалиста в процессе осуществления им профессиональной деятельности специально подготовленным сотрудником, имеющим большой опыт работы и знаний. Это помогает супервизируемому понимать, рефлексировать и увидеть глазами другого человека свое профессиональное поведение и выполняемые действия [15, с. 1–2].

На основании вышеизложенного, можно выделить следующие подходы к толкованию «профессионального выгорания» специалистов по социальной работе:

- проявляющийся механизм психологической защиты в виде подавления эмоций, возникающих в результате психотравмирующих событий;

- итог не разрешенного на рабочем месте стресса, в результате

профессиональной и трудовой адаптации;

– профессиональная деформация личности специалиста, который служит проявившимся стереотипом поведения, прежде всего эмоционального;

– комплекс симптомов, проявляющихся в результате долгосрочного стресса и профессионального кризиса [11, с. 129].

Методы профилактики профессионального выгорания специалистов по социальной работе многообразны, однако они должны опираться на личностные особенности конкретного работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика: учеб. пособие. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2011. 159 с.
2. Гостева Л.З., Бадалян Ю.В. Профессиональное выгорание персонала, занятого в области социальной работы // Теория и практика общественного развития. 2013. №13. С. 133–136.
3. Зейналов Г.Г. Стародубцева Л.В. Ресурсы противодействия профессиональному выгоранию в социокультурном пространстве вуза: монография. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2020. 129 с.
4. Качан Г.А., Соболев З.Н. Факторы развития профессионального выгорания // Фундаментальные и прикладные проблемы стресса: Материалы II международной научно-практической конференции. Витебск, 2011. С.116–118.
5. Литвинова Е.Ю., Самойлова Ю.С. Исследование организации профилактики синдрома эмоционального выгорания специалистов учреждений социального обслуживания населения // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2022. С. 124–129.
6. Поликарпова А.И. Компетентностный подход в профилактике профессионального риска труда социального работника // Культура. Духовность. Общество. 2015. №17. С.95–100.
7. Сколкина О.И. Профилактика профессионального выгорания специалистов социальной сферы // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С.148–151.
8. Стрижнёв Ю.А., Воздействие внешних факторов как механизм профессионального выгорания специалиста // Научные труды республиканского института высшей школы, исторические и психолого-педагогические науки. 2022. №22-3. С. 330–336.
9. Суконченко Н.П. Профилактика профессионального выгорания специалистов по социальной работе // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательных сфер. 2016. №1. С. 190–193.
10. Тихонова Д.Ю., Котова В.Р. Синдром эмоционального «выгорания» как профессиональная проблема социального работника // Вопросы устойчивого развития общества. 2020. №4-1. С. 261–264.
11. Фальковская К.И. Профилактика эмоционального «выгорания» персонала учреждений социального обслуживания // Отечественный журнал социальной работы. 2012. №2(49). С. 128 –133.
12. Фитц К.Д., Полевая Н.М. Профилактика синдрома профессионального выгорания у молодых специалистов по социальной работе // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. Благовещенск, 2019. С. 85–90.

13. Холостова Е.И. Социальная работа: от идеи до практики: хрестоматия / сост. Е.Г. Студёнова. Москва: Дашков и К, 2016. 999 с.
14. Черкасова М.А. Теоретические подходы к выявлению сущности понятия «профессиональное выгорание» // Вестник института: Преступление, наказание, исправление. 2011. №3(15). С. 54–56.
15. Черепанова Т.В. Модели супервизии по профилактике синдрома эмоционального выгорания у социальных работников // Вестник Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». Серия: Политология. Социология. Право. 2012. №2(14). С. 72–75.
16. Шабанова О.В. Методологические аспекты подготовки будущих социальных работников к деятельности по профилактике синдрома эмоционального сгорания в процессе профессиональной деятельности // Симбирский научный вестник. 2011. №4(6). С.90–94.

ПРАКТИКА ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «СООБЩЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ»

Е.В. Ляпина, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль «Интегративная клиническая социальная работа»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Проблема постинтернатного сопровождения выпускников интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не утрачивает своей актуальности, несмотря на действующие меры государственной поддержки данной категории граждан. После выпуска из учреждения дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, долго проживавшие в жестко регламентированной системе, сталкиваются с рядом трудноразрешимых проблем. Состояние воспитанников детских домов, находящихся на выпуске из учреждения, чаще всего, характеризуется как растерянность перед самостоятельной жизнью. Среди наиболее актуальных проблем такие, как профессиональное самоопределение, неумение решать бытовые вопросы, недостаток юридической и финансовой грамотности, сложности с получением образования, жилья, трудоустройства и иные социальные и психологические проблемы, затрудняющие интеграцию в общество. Находясь на государственном попечении, у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не формируется активная жизненная позиция, позволяющая им самостоятельно справляться с трудностями. Выпускнику фактически предстоит впервые самостоятельно выстроить и организовать свое жизненное пространство. Перед выпускником стоят две важные задачи – перейти на самостоятельное жизнеобеспечение и выстроить границы своего нового жизненного пространства [2, с. 31].

Анализ выявленных проблем указывает на необходимость системных

действий, использования эффективных и скоординированных механизмов, а также создания целостной системы постинтернатного сопровождения. Для того, чтобы воспитанник детского дома смог справиться со всеми трудностями, найти решение трудной жизненной ситуации, ему необходимо выработать четко осознанную цель жизни без потери индивидуальности, то есть успешно интегрироваться в общество [1, с. 19].

Несмотря на имеющиеся формы поддержки, проблемы все равно остаются, следовательно, необходимы инновационные формы работы с учетом социокультурной ситуации развития общества.

На основании результатов проведенного исследования, в 2021 г. был разработан проект «Сообщество выпускников» как инновационная форма постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в основе которого лежит организация постинтернатного сопровождения выпускников детских домов в дистанционном формате.

Целью проекта было создание условий для социальной интеграции и повышения уровня социальной адаптированности выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В рамках реализации проекта проводились еженедельные вебинары, онлайн-встречи, где выпускники могли не только пообщаться, но и получить консультации по актуальным вопросам от представителей сообщества, компетентных в той или иной сфере. Такого рода консультации позволили своевременно решать возникающие трудности, повышать собственную компетентность по тем или иным вопросам. Кроме того, ежемесячно проходили встречи по тематике, имеющей значение для планирования жизненной и профессиональной траектории. Более того, личный пример успеха других участников сообщества, на наш взгляд, позволил повысить мотивацию личностного роста, самореализации и саморазвитие.

Анализируя деятельность проекта «Сообщество выпускников», следует отметить постоянный рост числа желающих вступить в сообщество. За период деятельности проекта количество участников увеличилось в 4 раза. В 2021 году в проекте принимали участие 68 участников, в настоящее время в проекте учувствуют 247 выпускников интернатных учреждений.

Ценным, на наш взгляд, является то, что в проекте участвуют выпускники 8 субъектов Российской Федерации (см. рис. 1).

Социально-демографические характеристики участников проекта представлены следующим образом: возрастной диапазон от 18 до 23 лет; из них 59 учатся в среднем профессиональном учебном заведении; 117 – его окончили; 46 – окончили вуз; не учатся – 2 человека. Многие выпускники трудятся на предприятиях и организациях своего города. Среди участников проекта – повара, педагоги, юристы, парикмахеры, сотрудники правоохранительных органов и т.д.

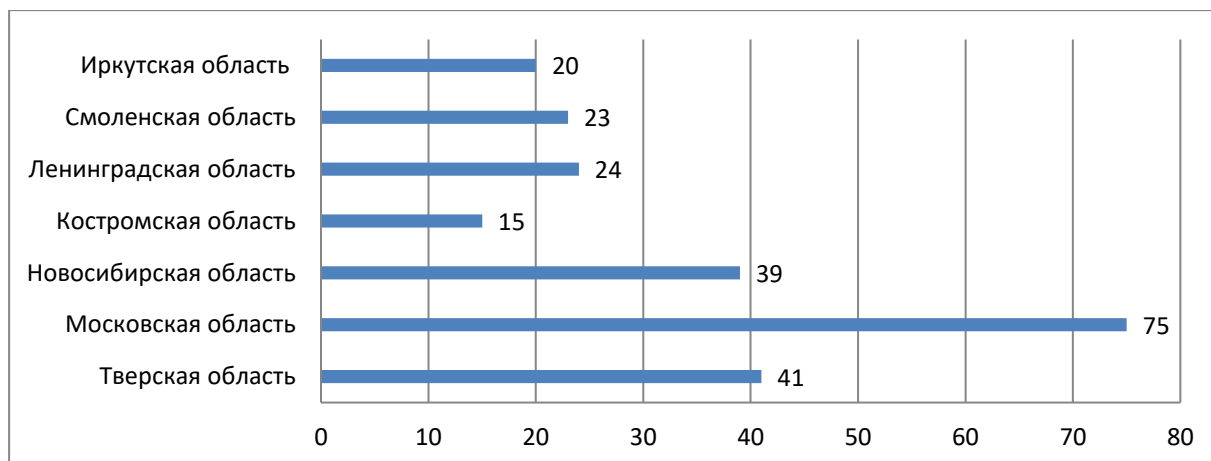


Рис. 1. Распределение участников проекта по субъектам РФ

За период реализации проекта были проведены 51 встреча в 2021 году, за 2022 год – 73 встречи. Следует отметить, что адаптационный период для многих выпускников был достаточно длительным, многие не принимали активного участия в обсуждении в течении вебинаров. Между тем, благоприятный эмоциональный фон встреч, непринужденная обстановка, конструктивные советы, внимание к каждому участнику, позволили преодолеть трудности адаптационного периода.

Наряду с участниками проекта увеличилось число экспертов, так в 2021 г. были привлечены 3 эксперта: юрист, психолог, социальный работник, а в 2022 г. количество экспертов увеличилось в 2 раза. Следует отметить, что выпускникам оказывалась высококвалифицированная социальная, психологическая и юридическая помощь. Так, в 2021 г. помощь была оказана 37 выпускникам, в 2022 г. – 61 выпускнику, из них 15 человек получили консультации социального работника, 35 человек – консультации юриста, 11 человек – консультации психолога.

Наиболее часто выпускники обращаются к специалистам для получения юридических консультаций по различным видам законодательства, для содействия в оформлении документов, получения льгот, пособий, материальной и гуманитарной помощи.

Преимуществами данного проекта является то, что в рамках одного сообщества аккумулируются эффективные практики поддержки выпускников интернатных учреждений, реализуемые разными субъектами РФ. Нетворкинг, положенный в основу работы сообщества, позволяет максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи. Развитие сети социальных и профессиональных связей позволяет не только решать актуальные проблемы, но и осуществлять превенцию возникновения трудной жизненной ситуации.

Представленные результаты свидетельствуют о результативности и перспективности проекта «Сообщество выпускников» в практике постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л.В. Преодоление трудностей социальной адаптации детей-сирот: учеб. Пособие. Ярославль, 2017. 201 с.
2. Бобылева И.А. Индивидуальное сопровождение выпускников учреждений для детей-сирот: кураторство // Социальная педагогика: научно-практический журнал для социальных работников и педагогов. 2013. № 1. С. 29–33.

СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

К.А. Головина, IV курс очной формы обучения
Направление 39.03.02 Социальная работа
Профиль Социальная работа с различными группами населения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Жизнеустройство пожилых людей в нашем обществе является актуальной проблемой современности.

Пожилые люди, являясь социально уязвимой группой населения, в зависимости от психического и физического состояния могут нуждаться в постоянном социальном обслуживании, помощи со стороны. Так, по мнению Е.Ф. Молевич, «никакой единой оценки понятия старости нет. На деле мы имеем дело с двумя совершенно разными группами, качественно отличающимися друг от друга» [3]. Автор отмечает возрастную группу 65–75 лет, характеризующуюся большей или меньшей утратой способности к материальному обеспечению и почти полным сохранением способности к самообслуживанию, и возрастную группу старше 75 лет, которая характеризуется полной утратой трудоспособности. Люди данной группы переходят на полное иждивение с большей или меньшей, а чаще с полной утратой способности к самообслуживанию. Таким образом, если к первой группе мы можем отнести все, что подразумевается под активной жизнью и вовлечением в трудовую деятельность, то ко второй группе такое отношение будет выглядеть крайне нелепо. В этом и есть проблема двойственности пожилого возраста, из которой вытекает много проблем с организацией социальной работы с данной категорией населения [2].

Как правило, данная категория граждан попадает в такие государственные учреждения, как психоневрологические интернаты, дома-интернаты для престарелых и инвалидов, геронтологические центры. Эти учреждения предназначены для пожилых и инвалидов, которые по состоянию своего здоровья не имеют возможности обслуживать себя, остались одинокими и не имеют возможности получать помощь в уходе от родственников. Однако постоянное нахождение человека в данном учреждении направлено на его изоляцию, лишая права на самостоятельную жизнь, ущемляя его в реализации равных возможностей. Поэтому поиск альтернативных инновационных стационарозамещающих технологий

является приоритетным направлением социальной работы с пожилыми людьми и инвалидами [5].

Одной из таких технологий является технология сопровождаемого проживания, которая позволяет пожилым людям и инвалидам оставаться в домашней привычной обстановке в течение долгого времени, вести свой быт и привычный образ жизни с помощью специалистов, насколько это позволяет состояние их здоровья.

Концепция сопровождаемого проживания основывается на следующих принципах: равных прав и возможностей в обществе; лично-ориентированного и персонализированного подхода по сопровождаемому проживанию и поддержке; независимости и помощи нуждающимся группам населения в получении услуг и возможностей, доступных для всех граждан; интегрированного отдыха, активного участия в делах сообщества, самоопределения; оказания индивидуальной и гибкой поддержки и помощи нуждающимся.

Сопровождаемое проживание является стационарозамещающей технологией социального обслуживания, в рамках которой пожилые люди, не имеющие возможность ухода за самим собой, смогли бы жить в домашних условиях, осуществить свое право на независимую и самостоятельную жизнь.

Согласно Национальному стандарту Российской Федерации ГОСТ Р 1.5 2012, под сопровождаемым проживанием понимается комплекс услуг для пожилых людей, проживающих в специально адаптированных квартирах и жилых домах, который включает в себя основные и дополнительные услуги по сопровождению. Данный комплекс услуг направлен на поддержание у пожилых людей возможности и желания самостоятельного ведения домашнего хозяйства и самостоятельного образа жизни и должен способствовать социальной адаптации пожилых людей в различные социальные структуры, коллективы жильцов и окружающую среду [4].

Данная технология направлена на повышение качества жизни пожилого человека, снижение затрат на обслуживание одного получателя социальных услуг со стороны государства и социальных учреждений, обеспечение оперативного получения информации об экстренной ситуации, возникшей с получателем социальных услуг. Она направлена на снижение негативных факторов социальной изоляции и/или тяжелой жизненной ситуации, компенсацию функциональных сложностей или дефицитов, сохранение навыков и возможности для пожилых людей вести самостоятельный автономный образ жизни, при этом находясь под присмотром специалистов, готовых оказать поддержку и уход.

Технология, как правило, реализуется на базе организаций, предоставляющих или координирующих социальные услуги (чаще – центров социального обслуживания населения).

В случае признания пожилых людей нуждающимися в социальном обслуживании, разрабатывается индивидуальная программа предоставления услуг, в состав которой могут входить социально-бытовые, социально-психологические, социально-правовые услуги, услуги по реабилитации и абилитации, услуги по повышению коммуникативного потенциала, а также услуги по организации досуговых мероприятий. В зависимости от количества пожилых людей и семейного статуса возможно отдельное проживание в квартире (тогда осуществляется сопровождение одинокого гражданина), сопровождение небольшой группы людей до трех человек, сопровождение человека, проживающего в семье, а также учебное проживание, то есть предназначенное для обучения пожилого человека или его семьи в развитии навыков самообслуживания, удовлетворении жизненных потребностей.

В зависимости от периода посещения пожилых специалистом, сопровождаемое проживание делится на временное и постоянное.

Временное проживание – это проживание, требующееся на небольшой промежуток времени, которое подразделяется на учебно-тренировочное (человека обучают бытовым навыкам) и кризисное (проживание только в период, когда родная семья пожилого человека переживает эмоциональное потрясение, им не хватает профессионализма в уходе за родственником или же временное ухудшение самочувствия самого клиента).

Постоянное проживание – такое проживание, когда помощник находится рядом с клиентом постоянно. Такая услуга подразделяется на постоянное проживание (когда имеются множественные нарушения и над человеком должен осуществляться постоянный уход), регулярное (помощь в уходе в течение 4–8 часов в сутки) и периодическое (помощник приходит несколько раз в неделю на период 4–12 часов) [6].

Жить в обществе – значит иметь поддержку и помощь, когда человеку трудно самому передвигаться или управляться со своими делами. Для получения такой помощи ему не нужно быть запертым в закрытое учреждение. Он получает услуги по месту жительства, в своем районе [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяякуопус Е.М., Мелихов А.М. Живу дома. Поддержка человека с особенностями развития в доме сопровождаемого проживания: методическое пособие для семей и специалистов. СПб.: Санкт-Петербургская ассоциация общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ». 2019. 108 с.
2. Гончарова Л.Н. О состоянии стационарной формы обслуживания населения старше трудоспособного возраста // Вестник Академии знаний. 2020. № 41(6). 25–28.
3. Молевич Е.Ф. Динамика статуса стариков в современном обществе // Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществах переходного типа: междунар. конф. Самара, 2001. 69–76.
4. Национальный стандарт Российской Федерации. Требования к организациям, предлагающим услуги по сопровождаемому проживанию для пожилых людей ГОСТ Р 56220-2014. 2016.

5. Сметанина С.М. Возможности социальной работы по обслуживанию граждан пожилого возраста в условиях социального центра// Современные тенденции развития науки в молодежной среде. 2016. С. 958–962.
6. Сопровождаемое проживание – инновационный опыт Санкт-Петербурга и его использование: методические рекомендации / Л.А. Кожушко, О.Н. Владимирова, Н.П. Лемке, М.А. Урманчеева, Н.А. Бондаренко, О.О. Эгель. 2020. 84 с.

ПРОФИЛАКТИКА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ СЛУЧАЕВ
С ТЯЖЁЛОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ СТУДЕНТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

А.П. Канюка, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В практике социальной работы особое значение имеет работа со студентами с особыми образовательными потребностями. Люди, имеющие те или иные ограничения по здоровью, сталкиваются с «барьерами», препятствующими их доступу к услугам здравоохранения, образования, а также к информации.

К проблемам, негативно влияющим на эффективную интеграцию людей с ОВЗ в общество, относятся трудности в получении медицинской помощи, в сфере образования, затруднения в культурной жизни и занятиями спортом, проблемы самоидентификации [1, 4].

На решение этих проблем нацелены профилактические мероприятия социальной работы.

Обучаясь в высшем учебном заведении, студенты с ОВЗ сталкиваются с проблемами, которые затрудняют процесс овладения ими профессионально-образовательной программы, поскольку современный процесс обучения в вузе отличается динамичностью, высокой требовательностью к усвоению знаний, при этом необходимо обрабатывать, систематизировать и усваивать огромный объём информации. В рамках рассмотрения темы «Профилактика в социальной работе случаев с тяжёлой жизненной ситуацией студента с ОВЗ» в результате практики, пройденной на базе социальной службы Тверского государственного университета», мы выделили следующие категории наиболее многочисленных сложных жизненных ситуаций, в которые попадает студент с ОВЗ:

Первая – трудности в освоении учебной образовательной программы в университете. Во время прохождения практики были выявлены случаи, когда студенты обращались в социальную службу университета с жалобами на то, что не могут осваивать в полной мере учебную образовательную программу из-за физических отклонений. Большая часть таких студентов имеют инвалидность, связанную с заболеваниями опорно-двигательного

аппарата и со зрением. На базе университета есть возможность разработать адаптированную образовательную программу для данной категории студентов. В этом процессе участвуют сотрудники учебно-методического управления, социальной службы университета и факультет или институт. Эта технология позволяет найти компромисс и даёт возможность студенту с ОВЗ продолжать осваивать учебную образовательную программу. Сложность заключается в том, что студенту с ОВЗ необходимо предоставить дополнительные медицинские документы, подтверждающие право написать заявление на создание дополнительных (особых) условий обучения и разработку адаптированной образовательной программы, если данные рекомендации не были указаны в ИПРА (индивидуальной программе реабилитации). Для многих студентов с ОВЗ это является проблематичным, так как требует дополнительных ресурсов, поэтому студенты отказываются от такой возможности и отчисляются из вуза, теряя возможность получить высшее образование. Это актуальная проблема. В исследовании планируется выработать и описать технологию её решения.

Также из бесед со студентами, имеющими ограничения по здоровью, были выявлены следующие их пожелания к организации учебного процесса:

- проведение дополнительных сессий (микросессий);
- дополнительные занятия индивидуально и в группах;
- обеспечение методическими материалами, в том числе и с помощью современных компьютерных программ;
- дополнительные часы работы на компьютерах, в том числе с использованием дополнительных адаптированных для лиц с ОВЗ компьютерных программ.

Разработка профилактических мероприятий решения данных вопросов кажется нам интересной и перспективной. В рамках магистерской диссертации мы попробуем найти пути создания и описания профилактических мероприятий.

Вторая категория – это доступ в учебные корпуса университета студентов с ОВЗ и передвижение по ним. Не все учебные корпуса Тверского государственного университета оборудованы доступным входом для студентов, имеющих ограничения, связанные с нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения. Эти проблемы на базе вуза решаются несколькими путями. Службой социальной поддержки проводятся мероприятия по реализации программы «Доступная среда» в университете: установка пандусов, подъёмных платформ для студентов-колясочников, в большинстве корпусов университета важная для студентов информация продублирована табличками шрифтом Брайля и т.д. Если студенту нужна дополнительная помощь, он может обратиться в службу социальной поддержки университета и получить её. Такая ситуация была в 2021 году, когда один из сотрудников социальной службы сопровождал студента, имеющего инвалидность по зрению, от места проживания до места учёбы и

обратно. Во время обучения ему помогали ориентироваться его однокурсники – волонтеры. Это хороший пример взаимодействия сотрудников и студентов университета. Данная технология представляется нам продуктивной и результативной, поэтому заслуживает внимания и доработки. Такое взаимодействие можно расширить и более активно использовать в рамках не только Тверского государственного университета, но и университетов по всей России. Организовать данный процесс можно с помощью создания волонтерских групп сотрудников и студентов на базе университета.

В задачи этих волонтерских групп будет входить сопровождение студента с ОВЗ от дома к месту учёбы и назад, в библиотеку, поликлинику, а также помощь в передвижении в зданиях вуза. При создании волонтерских групп необходимо учитывать, что студенты и сотрудники университета должны обладать необходимыми знаниями и навыками, поэтому важно пройти обучение или курсы повышения квалификации. Ресурсно-методические учебные центры (РУМЦ) могут в этом помочь на безвозмездной основе. Чаще всего обучение проходит в он-лайн формате, поэтому доступно каждому. Сотрудники службы социальной поддержки университета курируют этот вопрос.

При организации волонтерской работы необходимо учитывать индивидуальный образовательный маршрут студента с ОВЗ, а также его индивидуальные особенности и потребности. Волонтеры должны учитывать в своей работе то, что работоспособность студентов с ОВЗ имеет ряд особенностей, связанных с их психофизиологическим статусом.

Также волонтеры могут способствовать решению проблемы общения студентов с ОВЗ. Это возможно решать через вовлечение указанной категории студентов в общественную деятельность, университетский и факультетский социум; предоставление и поощрение возможности на равных участвовать в конференциях, праздниках, различных мероприятиях. При этом решается задача по созданию условий для самореализации, раскрытия внутреннего потенциала. С этой целью имеет место равная требовательность, равная для всех оценка знаний, а щадящий режим должен обеспечиваться благодаря созданию условий для спокойной реализации своих возможностей.

При организации сопровождения студентов с ОВЗ нужно понимать, что этот процесс – не просто сумма современных технологий, методов, приемов, форм работы с обучающимися, а особая культура поддержки, способствующая решению задач развития, обучения, социализации студентов с ОВЗ. Профессионально организованное сопровождение в пространстве высшего учебного заведения – это залог повышения эффективности высшего профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья, успешной реализации их личностного потенциала.

Волонтеры, работая в одной команде с сопровождающими специалистами, должны стремиться к тому, чтобы студенты с ОВЗ не попали в число отстающих. Для решения этой проблемы волонтеры должны брать шефство над «особенными» студентами, способствовать организации комфортного процесса обучения.

Волонтеры могут на основе индивидуального графика обучения студента с ОВЗ оказывать ему помощь в подготовке занятий, поиску необходимых материалов, литературы для подготовки, обработке лекционных, семинарских и лабораторных занятий и др.

В процесс организации сопровождения студента с особыми образовательными потребностями можно также включать:

- контроль за посещаемостью занятий в ходе учебных семинаров;
- помощь в организации самостоятельной работы в случае заболевания;
- организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих студентов;
- контроль аттестаций, сдачи зачетов, экзаменов, защиты курсовых работ, ликвидации академических задолженностей;
- помощь в организации учебных практик и контроль за их прохождением;
- помощь в подготовке выпускных квалификационных работ;
- коррекцию взаимодействия «преподаватель – студент с ОВЗ» в учебном процессе;
- консультирование преподавателей и сотрудников по особенностям соматического и психического состояния студентов с ОВЗ, коррекции ситуаций затруднений;
- периодические инструктажи и семинары преподавателей, методистов и т. д.;
- привлечение студентов-волонтеров;
- содействие персональному обеспечению студентов учебно-методическими материалами по дисциплинам ООП;
- перевод учебно-методических материалов на аудио-, видео- и электронные носители [3].

При организации сопровождения студента с ОВЗ в условиях вуза необходимо учесть следующие принципы:

- деятельность сопровождающего (в том числе и волонтера) должна носить рекомендательный характер;
- приоритет интересов должен быть на стороне сопровождаемого (на стороне студента с ОВЗ);
- сопровождение должно быть непрерывным;
- сопровождение должно быть комплексным;
- в процессе сопровождения необходимо стремиться к

самостоятельности, автономности в работе студента.

Третья категория сложных жизненных ситуаций, с которой сталкивается студент с ОВЗ – наличие ещё одного льготного статуса, в большинстве случаев, «сирота», или приобретение такого статуса в период обучения в вузе. Данной категории студентов необходимо комплексное сопровождение, чаще всего с привлечением специалистов, которые будут работать со студентом постоянно: педагог-психолог, тьютор студенческой группы, преподаватель. А также специалистов, которые будут привлекаться эпизодически: социальный педагог, дефектолог, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, психоневролог. Данная категория студентов наиболее сложна для адаптации и вовлечения в общественную, научную и образовательную жизнь университета. Помимо указных специалистов, возможно привлечение, как уже было сказано выше, студентов-волонтеров.

Четвёртая категория – это положение студента с ОВЗ в университетском коллективе. На базе службы социальной поддержки университета ежегодно проходит анкетирование студентов с инвалидностью. Один из пунктов анкеты: «Встречались ли Вы в университете с элементами неуважения к себе со стороны преподавателей, сокурсников, старшекурсников, обслуживающего персонала?» Около 30% студентов ответили утвердительно. Действительно, они сталкивались с неуважением к себе со стороны однокурсников и преподавателей университета. Чаще всего такое отношение было обусловлено отсутствием необходимых знаний и отсутствием эмпатии. У студентов и сотрудников вуза необходимо повышать уровень инклюзивной компетентности [2]. Необходимо проводить лекции на данную тему, демонстрировать тематические видеofilмы. Можно использовать игровые формы общения: во время тематических часов предложить студентам почувствовать себя на месте человека с физическими ограничениями, например, надеть повязку на глаза попробовать передвигаться, писать лекцию и т.д. Это вызовет чувства сопереживания, эмпатии и поможет изменить отношение к лицам с ОВЗ.

На базе службы социальной поддержки университета можно организовать консультирование сотрудников и обучающихся по интересующим их вопросам, а также принимать обращения студентов с ОВЗ, если в их адрес было проявлено неуважение.

Пятая категория – трудная ситуация, связанная с проблемами трудоустройства студентов с ОВЗ после окончания вуза. Университет курирует данный вопрос: постдипломное сопровождение выпускников, имеющих ограничения по здоровью. Мы пообщались с выпускниками прошлого года и выяснили, что только 1 человек из 13 имеет постоянное место работы, остальные трудоустроиться не могут. Нам представляется важным решения этого вопроса. Необходимо наладить взаимодействие Центра содействия трудоустройству молодёжи и региональных работодателей. Разработать новые более продуктивные возможные формы

взаимодействия. В том числе, выделение большего числа особых квот для приёма на работу студентов с ОВЗ.

Таким образом, в рамках рассмотрения темы «Профилактика в социальной работе случаев с тяжёлой жизненной ситуацией студента с ОВЗ» в результате практики, пройденной на базе социальной службы Тверского государственного университета, были выделены следующие категории сложных жизненных ситуаций, в которые попадает студент с ОВЗ:

- трудности в освоении учебной образовательной программы;
- доступ в учебные корпуса университета и передвижение по ним;
- наличие дополнительного социального статуса у студента с ОВЗ, в большинстве случаев, «сирота»;
- положение студента с ОВЗ в коллективе (отношение к студенту с ОВЗ сотрудников и однокурсников университета);
- трудоустройство лиц с ОВЗ после окончания вуза.

Были предложены способы их решения, на базе которых будут разработаны и описаны профилактические мероприятия социальной работы со случаем тяжёлой жизненной ситуации студента с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко Е. Н. Социально-педагогическая диагностика как основа сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья //Современные научные исследования и инновации, 2016. № 1. [Электронный ресурс]. <https://web.snauka.ru/issues/tag/sotsialnyiy-diagnoz>
2. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.
3. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ /под ред. О. А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. КГПУ, 2015. 93 с.
4. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б. Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. М.: МГППУ, 2013. 196 с.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В СИТУАЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО

И.Ю. Тыренко, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Макеева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Согласно статье 6 Конвенции о правах ребенка, каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь [3]. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

Суицид является одним из наиболее трагических видов

общественного поведения, связанного с потерей смысла жизни.

В связи с чем главными задачами служб системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних является:

- обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;
- социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;
- выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий, а также случаев склонения их к суицидальным действиям [5].

Основным направлением работы по созданию благоприятных условий жизнедеятельности ребенка является поддержка семьи, в которой он живет, тем более если семья находится в трудной жизненной ситуации

Согласно статье 1 Федерального закона от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» семьей, находящейся в социально опасном положении, признается 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 [5, с. 1].

Органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении родителей, иных законных представителей несовершеннолетних указанной категории.

Индивидуальная профилактическая работа может проводиться в случае необходимости предупреждения правонарушений, либо для оказания социальной помощи и (или) реабилитации несовершеннолетних с согласия руководителя органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Раздел II Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений, межведомственного взаимодействия органов и учреждений по предупреждению суицидов среди несовершеннолетних на территории Тверской области (утвержден постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 07.11.2019) определяет организации и учреждения, работающие по предупреждению суицидов среди несовершеннолетних [4].

Работа по предупреждению суицидов среди подростков строится на привлечении специалистов различных служб и учреждений сферы здравоохранения, социальной защиты населения, образования, органов внутренних дел и др., имеющих определенный опыт и квалификацию, обеспечении их взаимодействия и проведении совместных мероприятий.

Участники работы по предупреждению суицидов среди несовершеннолетних: Центр суицидальной превенции государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Областной клинический психоневрологический диспансер», учреждения здравоохранения, образования, органы и учреждения социальной защиты населения, стационар и амбулатория государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Областной клинический психоневрологический диспансер» [4].

В 2020 году на территории Тверской области несовершеннолетними совершено 7 суицидальных попыток, 3 суицидальные попытки завершены смертью несовершеннолетних.

За 12 месяцев 2021 года несовершеннолетними совершено 13 суицидов (2020 г – 7; +85,7%), из них 6 завершенных.

В течение 2022 года на территории Тверской области несовершеннолетними совершено 15 суицидальных попыток.

Фактов суицидальных попыток, связанных с вовлечением несовершеннолетних в группы депрессивного характера в сети Интернет, в указанные периоды не зарегистрировано.

Причинами суицидального поведения несовершеннолетних явились: конфликты в семье и со сверстниками, романтические отношения с противоположным полом, попытки привлечь к себе внимание и любовь, переживания из-за развода родителей, их асоциального образа жизни, следствие психического заболевания.

Данные сведения иллюстрируют отсутствие включенности в работу отдельных субъектов профилактики. При получении информации от служб системы профилактики безнадзорности правонарушений несовершеннолетних о суицидальном риске несовершеннолетнего, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, рассматривая каждый конкретный случай, и признавая семью, находящейся в социально опасном положении, разрабатывает предложения о включении необходимых мероприятий в индивидуально профилактическую программу реабилитации и адаптации семьи суицидента. Однако перечень мероприятий носит формальный характер, так как мы сталкиваемся уже с кризисной ситуацией, информация о ранней профилактической работе от заинтересованных ведомств не поступает, отсутствует.

Из приведенных показателей можно сделать вывод, что практически не предпринимаются целенаправленные действия по ранней докризисной профилактике суицидальных проявлений несовершеннолетних. Специалистами органов и учреждений системы профилактики проводится работа, в основном, по преодолению семейных кризисов, а не по их предупреждению.

В связи с этим, в целях обеспечения межведомственного взаимодействия и повышения эффективности работы в сфере профилактики

безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, создания условия для обеспечения реабилитации семей с детьми, а также несовершеннолетних группы суицидального риска, комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Московского района в городе Твери разработана модель положения куратора случая – специалиста органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, ответственного за реабилитацию семьи или несовершеннолетнего, находящегося в социально-опасном положении, реализующего индивидуальную программу реабилитации семьи (несовершеннолетнего) и сопровождающего несовершеннолетнего и (или) его семью с целью вывода из социально опасного положения.

В своей деятельности куратор руководствуется Конвенцией ООН о правах ребенка [3], Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [5]; Федеральным законом от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», Порядком межведомственного взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Тверской области, утвержденным постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 15 марта 2013 года (с учетом изменений от 22.12.2021) [1]. Порядком взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также иных организаций Тверской области по вопросам осуществления профилактики самовольных уходов детей из семей и государственных организаций, содействию их розыска, а также проведения социально-реабилитационной работы с детьми, утвержденным постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 07 ноября 2019 года, Порядком межведомственного взаимодействия органов и учреждений по предупреждению суицидов среди несовершеннолетних, утвержденным постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 07 ноября 2019 года [4].

Основными принципами деятельности куратора являются профессиональная компетентность, гуманизм, уважение к личности ребенка, ответственность, поддержка и индивидуальный (личностно-ориентированный) подход.

Куратор осуществляет работу с подопечными в рамках основной деятельности, в соответствии с полномочиями субъекта системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Куратор закрепляется за подопечным постановлением комиссии по

делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Московского района в городе Твери (далее – комиссия) при постановке несовершеннолетнего и его семьи на учет, как находящихся в социально опасном положении, на весь период индивидуально-профилактической и реабилитационной работы с подопечным.

Куратор закрепляется из числа специалистов органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, исходя из специфики проблемы подопечных, на основании информации руководителя органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В рамках заседания комиссии при признании семьи, несовершеннолетнего, находящегося в социально опасном положении, нуждающейся в проведении дополнительных профилактических мероприятий, качественного подхода в социально-реабилитационной адаптации, рассматривается вопрос о назначении данной категории лиц куратора случая.

В полномочия куратора входит:

1. Конструктивное взаимодействие с подопечным, направленное на создание благоприятного климата во внутрисемейных отношениях подопечных.

2. Осуществление патронажа подопечного: посещение по месту жительства (не реже одного раза в месяц (если не требуется чаще), проведение профилактических бесед, рекомендации по разрешению трудной жизненной ситуации.

3. Организация комплексной помощи в соответствии с индивидуальной программой реабилитации [2].

4. Организация занятости подопечного через вовлечение его в различные мероприятия (социальные, досуговые, спортивные) и трудовую деятельность.

5. Информирование подопечного о местах и возможностях получения необходимой помощи для разрешения трудной жизненной ситуации.

6. Формирование и поддержка мотивации подопечного на преодоление возникших трудностей.

7. Проведение постоянного мониторинга ситуации в семье подопечных.

8. Куратор взаимодействует со специалистами всех органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и социальным окружением подопечных.

9. Куратор может курировать одновременно не более 10 семей (несовершеннолетних), находящихся в социально опасном положении.

Куратор случая в работе с подопечным осуществляет индивидуальный подход при реализации мероприятий индивидуальной программы реабилитации подопечных, использует в профилактической и

реабилитационной работе с подопечными методы и технологии, направленные на развитие устойчивых навыков самостоятельного решения проблем, исключают иждивенческое поведение [2].

Подводя итоги проведенной работы, можно сделать выводы о необходимости данной деятельности. Использование в профилактической и реабилитационной работе с подопечными методов и технологий, направленных на развитие устойчивых навыков самостоятельного решения проблем, дает возможность минимизации риска суицидальных проявлений несовершеннолетних, решения проблемных вопросов организации профилактической работы с несовершеннолетним, семьей, находящейся в социально опасном положении, при реализации индивидуально профилактических программ реабилитации и адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Тверской области (утвержден постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 15.03.2013) с изм. и доп. – дата послед. изм.: 22.12.2021 г.
2. Требования к индивидуальной программе реабилитации и адаптации несовершеннолетнего (семьи), находящегося в социально опасном положении, и форме индивидуальной программы (утверждены постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области от 20 мая 2016 года).
3. Конвенция ООН о правах ребенка, Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Федеральным законом от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».
4. Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений по предупреждению суицидов среди несовершеннолетних, утвержденным постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 07 ноября 2019 года. URL: <https://xn--h1adajub9e.xn--p1ai/wp-content/uploads/2020/02/pr11.pdf>
5. Федеральный закон от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]: с изм. и доп. – дата послед. изм.: 24.04.2020 г. Доступ из системы ГАРАНТ.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ

Л.С. Баранова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Интегративная клиническая социальная работа
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Семья, как социальный институт, на протяжении всего периода

взросления всецело влияет на формирование личности ребенка: его эмоционально-волевая, нравственная сфера, характер, особенности поведения формируются в семье. Для ребенка семья – это первая в жизни микро модель общества. Именно здесь он осваивает свои первые социальные роли. В ней закладываются основы личности ребенка. Особый интерес к вопросам семейной жизни и, в частности, детско-родительским отношениям появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи, увеличением количества проблемных семей.

Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и формирования личности ребенка, приводит к росту социально-средовой дезадаптации детей и подростков [3, с. 310].

Специфика семейного неблагополучия заключается в совокупном влиянии причин различного характера. Но вместе с тем комплексное изучение всех факторов девиантного поведения невозможно без углубленного конкретизированного анализа каждого из них в отдельности [8, с. 157].

Депривация – психическое состояние, возникновение которого обусловлено жизнедеятельностью личности в условиях продолжительного лишения или существенного ограничения возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей.

Психологи выделяют разные виды деприваций: сенсорную, когнитивную, социальную, эмоциональную и другие.

Сенсорная депривация – существенный недостаток сенсорных стимулов, отсутствие их разнообразия, несоответствие стимулов возможностям и задачам развития.

Последствиями сенсорной депривации становятся повышенная тревога, нарушение контакта с внешней средой, неуклюжесть, нечувствительность к боли и плохое различение других сенсорных впечатлений, трудности ориентации во времени, нарушение внимания, гиперподвижность или мышечная вялость.

В качестве компенсации недостатка сенсорных впечатлений из-за плохой чувствительности к ним ребенок может либо искать сильные, а часто и опасные сенсорные стимулы, либо погружаться в фантазии и мечтания, не имеющие отношения к реальной жизни.

Когнитивная депривация – дефицит информации, соответствующей возрасту и необходимой для развития ребенка, а также хаотичность, изменчивость, неупорядоченность этой информации, препятствующие адекватному объяснению окружающего мира.

В отсутствие развития навыка обработки информации, попадая в информационно-насыщенную среду (например, в школу), ребенок не может справиться с потоком информации, быстро истощается, демонстрирует протестное поведение или заболевает.

Социальная депривация – ограничение или полное отсутствие

контактов ребенка с обществом, представляющим собой нормальное разнообразие социальных структур; ограничения в развитии собственной социальной роли в среде других людей.

Социальное развитие предполагает усвоение ребенком сложной социальной структуры общества, социальных связей, появление интуитивного ощущения собственного включения в социум, понимание своего места в нем.

Эмоциональная депривация – отсутствие или недостаток возможности в установлении эмоционального контакта с другим лицом, либо травматический разрыв уже созданных эмоциональных связей при отсутствии поддержки в переживании горя.

Последствием эмоциональной депривации в раннем возрасте становится отставание психического и физического развития, в том числе развития речи и социального контакта. Такие дети часто общаются со всеми одинаково, не умеют сотрудничать с другим человеком, используют стратегии общения, не соответствующие возрасту, плохо различают свои и чужие эмоции [4].

Обычно разные виды депривации связаны между собой и проявляются в комплексе, их симптоматика может объединяться.

Педагогический фактор. Очень важным фактором риска появления отклоняющего поведения у детей являются неправильные методы воспитания, используемые родителями. Ведущие отечественные исследователи А.И. Захаров, А.С. Спиваковская выделяют следующие типичные ошибки в воспитании: непонимание личностного развития детей; неприятие детей; несоответствие ожиданий родителей возможностям ребенка; негибкость в отношениях; непоследовательность в отношении с детьми; несогласованность отношений между родителями; тревожность; доминантность; гиперсоциальность; недоверие к возможностям детей; недостаточную отзывчивость, нечуткость родителей; противоречивость [7, с. 77]. С.А. Беличева предлагает различать следующие воспитательные стили, представляющие собой опасность возникновения отклонений в развитии и поведении ребенка: импульсивно-снисходительный; позицию круговой обороны; демонстративный стиль; жестоко авторитарный стиль; увещательный стиль; воспитание по типу «кумир семьи»; непоследовательный стиль [1, с. 177].

Важное значение имеет последовательность применяемых дисциплинарных воздействий. Эффективность дисциплины зависит от времени реакции; последовательности и принципиальности дисциплинарных требований; качества отношений между родителями и детьми; баланса одобрений и наказаний [1, с. 46].

Гиперопека. Один из типов детско-родительских отношений, когда родитель (или другой значимый взрослый – бабушка, дедушка) чрезмерно опекает ребёнка, как правило, тотально контролирует, доминирует и

закрывает все его потребности, лишая самостоятельности. Например, мама до 16 лет водит сына в школу, до которой идти всего пять минут.

Выделяют потворствующую и доминирующую гиперопеку [5, с. 210].

Доминирующая связана с тотальным контролем и даже бывает агрессивна. В этом случае воля родителя – закон: он решает, куда пойдёт ребёнок, что будет есть, чем заниматься и как одеваться. Право на собственное мнение у детей отсутствует, ведь «старшие лучше знают».

Потворствующая гиперопека, наоборот, подразумевает слишком много любви: родители восхищаются каждым действием ребёнка и удовлетворяют любой его каприз. Здесь уже ребёнок решает, что делать и чем заниматься: родители вроде позволяют многое, но при этом обязательно следят и контролируют.

Физические наказания в качестве методов воспитания. Отношение к физическим наказаниям менялось в соответствии с принятой в обществе концепцией воспитания – беспрекословное послушание или развитие свободной личности [8, с. 186].

Причины, по которым взрослый человек поднимает руку на ребенка, довольно хорошо и подробно описаны в литературе, это:

- уверенность папы или мамы в том, что физическое наказание – наиболее действенный способ быстро объяснить ребенку, что он неправ. Скорее всего также поступали и их родители;

- неспособность или нежелание взрослого тратить свое драгоценное время на длительные беседы с дочками-сыночками;

- неподготовленность в вопросах воспитания, неумение справиться с разбушевавшимся маленьким монстром другими методами;

- вымещение на ребенке своих собственных, взрослых комплексов, обид, общей неудовлетворенности жизнью в целом и текущим моментом в частности [1, с. 180].

Алкоголизм. Алкоголизм – болезнь, разрушающая не только ментальное и физическое здоровье зависимого, но и его семью. Если в семье есть пьяница, родители, супруги и дети постепенно начинают подстраивать жизнь под образ жизни пьющего, порой даже вредя себе [8, с. 205].

Семейный алкоголизм – это явление, при котором страдает не только зависимый, но и его семья. Деструктивная обстановка особенно опасна для детей, выпитывающих все происходящее как губки.

Отдельное место среди личностных особенностей занимает акцентуация характера, являющаяся пограничным явлением между патологией и нормой. Е.А. Личко выделял 11 типов возможной акцентуации характера, среди которых преобладают неустойчивый, или гипертимный, как ведущие к правонарушениям [2, с. 159]. Факторами риска приобретения невротизма и отклонения в поведении могут быть следующие особенности характера ребенка: эмоциональность, впечатлительность, внутренняя неустойчивость, импрессивность, беззащитность, выраженность чувства «Я».

Агрессивное поведение. Агрессивным поведением называют физические или вербальные поступки, действия, которые могут причинить вред другому члену семьи [8, с. 158].

Агрессивное поведение у детей наблюдается практически в любом возрасте. В первую очередь, таким образом, ребенок выражает одну из негативных эмоций: злость, раздражение, гнев. Анализируя «полученный результат», он делает выводы насчет полезности данного поведения. Потом ребенок может использовать агрессивные действия, надеясь извлечь выгоду в виде получения игрушки, покупки сладостей, привлечения внимания мамы и папы, подчинения младших и сверстников или доказательства силы и значимости.

Наркотизм. Из-за приема наркотиков кардинально изменяется и поведение в семье. Это вызвано двумя причинами – негативным влиянием психотропов на головной мозг наркомана, в котором «хранятся» социальные навыки, а также тем, что человеку постоянно требуется очередная доза, и он готов буквально на все, чтобы добыть ее либо деньги на покупку «дурмана» [8, с. 229].

Подростковый алкоголизм. Серьезной социальной и медицинской проблемой современного общества является подростковый алкоголизм. С каждым десятилетием это заболевание молодеет. Если в 1990-е годы первые пробы спиртного подростки совершали в 16–18 лет, то сегодня этот возраст снизился до 10–12 [6, с. 44].

В те годы специалисты отмечали, что пристрастие к вредным привычкам более подвержены мальчики, но сегодня половые различия практически отсутствуют. Многие девочки употребляют горячительные напитки наравне с парнями.

Причины подросткового алкоголизма весьма распространены и обширны. В этой группе находятся многочисленные внешние факторы, связанные с нездоровыми отношениями в семье, а также индивидуальные особенности.

Суицид. Суицидальное поведение детей и подростков имеет ряд особенностей, свойственных растущему организму и личности. Случаи суицидального поведения у детей, например, суицидальные высказывания, могут отмечаться уже в 5–6-летнем возрасте, далее в 7–10-летнем возрасте и старше, наряду с суицидальными высказываниями, дети могут совершать и суицидальные попытки, которые иногда, к несчастью, заканчиваются гибелью ребенка. Суицидальная активность резко возрастает в подростковом возрасте с 14–15 лет и достигает своего максимума в 16–19 лет [8, с. 218].

Считается, что половина суицидальных попыток в подростковом возрасте являются демонстративными, т.е. без настоящего намерения умереть. Тем не менее, различить истинные и демонстративные попытки не всегда легко. Отсутствие страха смерти лежит в основе выбора

всевозможных опасных игр, отсутствие жизненного опыта приводит к драматическим способам ухода из жизни [4].

Таким образом, анализ факторов, влияющих на семейное неблагополучие, показал, что неразрешимые проблемы родителей и детей могут приводить к тому, что множество семей становятся дисфункциональными из-за невозможности своевременной помощи им. В сложившихся условиях актуальной задачей является своевременная диагностика и постоянная профилактика семейного неблагополучия, включение в систему профилактики всех служб успешной социализации человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 224 с.
2. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. // Медицина. 2003. № 12. С. 156–164.
3. Перебейносов В.Л. Взаимосвязь девиантного поведения подростков и воспитания в неблагоприятной семье // Молодой ученый. 2019. № 21. С. 310–311.
4. Реан А.А. Уличные дети и общество: социальные и психологические аспекты проблемы // Мир детства. 2002. № 2. С. 42–45.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 2014. 320 с.
6. Россия в цифрах. Статистический ежегодник 2017. [Электронный ресурс] URL: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf
7. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. // Просвещение. 1998. № 8. С. 75–82.
8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 272 с.

ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАЦИИ

Н.В. Белоусова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа

Профиль Интегративная клиническая социальная работа

Научный руководитель – доктор пед. наук, академик РАО, профессор И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Подростковый период, период возрастного кризиса, при котором подросток находится в состоянии дезориентации в системе установленных обществом ценностей, испытывает повышенную потребность в самовыражении, что приводит к совершению аморальных поступков и противоправных действий.

Количество проявлений девиаций поведения среди подростков неуклонно растет. Однако статистика (правовая, медицинская, социально-психологическая), как правило, отражает процент хорошо известных форм отклоняющегося поведения и тех несовершеннолетних, которые уже попали в поле зрения социальных работников, психологов, наркологов или совершили уголовно-наказуемые деяния.

Так, согласно официальным данным Главного управления правовой статистики и информационных технологий Генеральной прокуратуры Российской Федерации, на территории Тверской области за 2021 год выявлено 309 несовершеннолетних лиц, совершивших преступления. Из них подростки, участвовавшие в совершении преступлений, ранее замеченные в совершении преступлений – 55 человек; подростки, участвовавшие в совершении преступлений, ранее судимые – 30 человек; подростки, совершавшие преступление в состоянии алкогольного опьянения – 43 несовершеннолетних; подростки, совершавшие преступления, связанные с наркотиками – 11 подростков [1].

За 2022 год приведены следующие показатели: выявлено 214 несовершеннолетних лиц, совершивших преступления. Из них подростки, участвовавшие в совершении преступлений, ранее замеченные в совершении преступлений – 58 человек; подростки, участвовавшие в совершении преступлений, ранее судимые – 45 подростков; подростки, совершавшие преступление в состоянии алкогольного опьянения – 48 несовершеннолетних; подростки, совершавшие преступления, связанные с наркотиками – 14 подростков [1].

Статистика числа несовершеннолетних, совершавших преступления за последние годы, говорит о некотором снижении показателей (за период 2021–2022 гг. динамика снижения подростковой преступности несовершеннолетних составила – 30,7%), что не может не радовать. Однако, приведенные статистические данные свидетельствуют о повышении на территории Тверской области в 2022 году следующих показателей: количество подростков, участвовавших в совершении преступлений, ранее замеченных в совершении преступлений увеличилось на 5,5 %; количество подростков, участвовавших в совершении преступлений, ранее судимых увеличилось на 50%; количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними в состоянии алкогольного опьянения увеличилось на 11,6%; количество преступлений совершаемых несовершеннолетними, связанные с наркотиками увеличилось на 27,3% [1].

В зоне риска находятся подростки, воспитывающиеся в неблагополучных социальных условиях, а также имеющие наследственную предрасположенность к психическим расстройствам, наркомании и алкоголизму. Девиантное поведение представляет угрозу для физического и социального выживания подростка в обществе.

Наряду с применением различных мер юридического характера, например, таких, как привлечение к административной либо уголовной ответственности, более эффективным является альтернативный способ предупреждения рецидивов проявления подростковой девиации, а именно социальное сопровождение таких подростков в целях устранения причин и условий, которые привели несовершеннолетнего к совершению им антиобщественных действий.

В соответствии со статьей 22 Федерального закона от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», социальное сопровождение – это содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам. Социальное сопровождение осуществляется путем привлечения организаций, предоставляющих такую помощь, на основе межведомственного взаимодействия. Мероприятия по социальному сопровождению отражаются в индивидуальной программе [5, с. 15].

Таким образом, социальное сопровождение подростков, склонных к девиации, рассматривается сегодня не как изолированный комплекс мер, а как неотъемлемая часть профилактической работы, призванная обеспечить решение общих задач социализации и воспитания взрослеющей личности, использующая средства образовательных, культурных и общественно-государственных учреждений и организаций.

Существенное значение в профилактике правонарушений несовершеннолетних в рамках социального сопровождения имеют разработка и внедрение качественных методов и технологий профилактического воздействия, взаимодействия, как мощного ресурса, обеспечивающего некие минимально возможные «гарантии» успешности процесса реабилитации и коррекции поведения несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Согласно ст. 1 Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении, – это лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья, либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия [4, ст. 1].

Органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении несовершеннолетних.

Исходя из главной цели социального сопровождения подростков, основными задачами работы субъектов системы профилактики с несовершеннолетними являются: выявление причин, вызывающих развитие отклоняющегося поведения подростков; разработка программ реабилитации и адаптации несовершеннолетних, принятых на социальное сопровождение; содействие в решении социальных проблем несовершеннолетних и их семей; способствование приобретению новых знаний и интересов несовершеннолетними.

Разделом IV Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и

правонарушений несовершеннолетних на территории Тверской области (утвержден постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 15.03.2013) определены категории лиц, в отношении которых проводится индивидуально-профилактическая работа. В нашем случае это несовершеннолетние, склонные к девиации, находящиеся в социально опасном положении; нуждающиеся в оказании помощи (самовольные уходы несовершеннолетних из учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты населения или семьи; несовершеннолетние, в отношении которых совершены противоправные деяния, либо которые совершили противоправные деяния; нуждающихся в обследовании, наблюдении или лечении в связи с употреблением алкогольной и спиртосодержащей продукции, пива и напитков, изготавливаемых на его основе, наркотических средств, психотропных или одурманивающих веществ и другие) [2, с. 4]. Кроме того, в данном нормативном документе четко регламентирована адресность направления информации субъекту профилактики при выявлении несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении.

Требования к индивидуальной программе реабилитации и адаптации несовершеннолетнего (семьи), находящегося в социально опасном положении, и форме индивидуальной программы (Приложение 4 к постановлению межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области от 20.05.2016) обозначают перечень случаев, при которых учреждениями профилактики безнадзорности и правонарушений проводится профилактическая работа с семьей с определением мероприятий в рамках индивидуальных программ реабилитации и социальной адаптации [3, с.6].

По результатам рассмотрения материалов на заседании комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав после утверждения индивидуальной программы реабилитации и адаптации несовершеннолетнего (семьи), находящегося в социально опасном положении, субъекты системы профилактики начинают плановую межведомственную работу с несовершеннолетним (семьей), находящимся в социально опасном положении. Таким образом, социальное сопровождение подростков, склонных к девиации, в соответствии с утвержденной индивидуальной программой реабилитации и адаптации несовершеннолетнего (семьи), осуществляется с первого дня постановки на учет в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и проводится на протяжении всего периода сопровождения, который по общему правилу составляет 6 месяцев.

В рамках утвержденной программы субъекты, входящие в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в зависимости от возложенных полномочий, выполняют ряд функций:

1) корректируют поведение несовершеннолетнего – при необходимости направляют подростка, склонного к девиации, на консультацию к педагогу-психологу, в том числе для участия в тренингах и иных мероприятиях психолого-педагогической поддержки таких подростков;

2) организуют досуг – посещение театров, различных экскурсий, выставок, иных досуговых мероприятий;

3) организуют процесс обучения – мотивируют на обучение несовершеннолетнего, осуществляют взаимодействие с педагогами, контроль посещения занятий несовершеннолетним, участие в педагогическом совете по вопросам аттестации, помогают при зачислении несовершеннолетнего в образовательное учреждение, разрешении конфликтов между несовершеннолетним и педагогами;

4) оказывают социально-правовую помощь подросткам и повышают юридическую грамотность несовершеннолетних;

5) контролируют ситуацию в семье через посещение семьи, профилактические беседы с несовершеннолетним и его родителями (опекунами), взаимодействие с членами семьи и близкими.

6. Организуют летний отдых – содействуют в сборе документов, помогают при прохождении медицинских осмотров, отправке в детский оздоровительный лагерь.

В работе органов и учреждений, входящих в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, подчеркивается важность индивидуального подхода к каждому, для этого приходится использовать не только профессиональные, но и личностные качества специалистов. В случае отсутствия мотивации подростков должностные лица, ответственные за реализацию соответствующей индивидуальной программы, стараются помочь подростку найти причину, которая покажется ему весомой, чтобы принять помощь.

Результатами успешной работы с подростком, склонным к девиации, в рамках социального сопровождения являются: отсутствие рецидивов; замена девиантного на приемлемое поведение в обществе; восстановление семейных отношений; формирование новых связей и отказ от общения с девиантными друзьями; негативная оценка пагубных привычек и ведение здорового образа жизни; приобретение новых интересов, целей, направленных на развитие личности; построение жизненных целей, повышение социальной активности; снятие несовершеннолетнего с учета в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В ходе проведенного экспертного опроса со специалистами, непосредственно осуществляющими социальное сопровождение подростков, склонных к девиации, была выявлена возможность улучшения социального сопровождения подростков, склонных к девиации, путем расширения перечня методов и технологий социальной работы, поскольку

внедрение в индивидуальную программу дополнительных технологий с учетом конкретизации девиации подростка, например, применение технологии социальной практики, может помочь таким подросткам обрести цель и следовать ей, не совершая рецидивов в будущем.

Более того, применение новых методов и технологий социальной работы в рамках социального сопровождения подростка, индивидуально конкретизируя признаки девиации, позволит повысить результативность профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении.

Проведенное исследование показало важную роль социального сопровождения подростков, склонных к девиации, а также позволило наметить возможные пути его совершенствования через внедрение нового расширенного перечня методов и технологий социальной работы, применяемых в индивидуальных программах реабилитации и адаптации подростков, склонных к девиации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Показатели преступности России // Информационно-аналитический Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: http://crimestat.ru/offenses_table (дата обращения: 13.02.2023).
2. Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений, осуществляющих профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Тверской области (утвержден постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области 15.03.2013) с изм. и доп. –послед. изм.: 22.12.2021 г.
3. Требования к индивидуальной программе реабилитации и адаптации несовершеннолетнего (семьи), находящегося в социально опасном положении, и форме индивидуальной программы (утверждены постановлением межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Тверской области от 20 мая 2016 года).
4. Федеральный закон от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]: с изм. и доп. – дата послед. изм.: 21.11.2022 г. Доступ из системы ГАРАНТ <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 13.02.2023).
5. Федеральный закон от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: с изм. и доп. – дата послед. изм.: 11.06.2021 г. Доступ из системы ГАРАНТ <https://base.garant.ru/70552648/> (дата обращения: 13.02.2023).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ГРАЖДАНАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ОТДЕЛЕНИИ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ГБУ «ТВЕРСКОЙ КЦСОН»

О.Э. Барсукова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе
Научный руководитель – доктор ист. наук, профессор М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Защита прав и законных интересов граждан пожилого возраста и

инвалидов, поддержание их социального статуса и обеспечение активного долголетия является одной из важнейших составляющих государственной социальной политики Российской Федерации в современных условиях и осуществляется в соответствии с Конституцией РФ, Распоряжением Правительства РФ, Федеральными законами, Национальными стандартами [1].

В связи с этим, одной из важнейших форм социальной поддержки и защиты граждан пожилого возраста и инвалидов является осуществление их социальной адаптации и реабилитации. Для достижения эффективности социальной работы необходимо разрабатывать и внедрять различные методы и технологии социальной работы, улучшающие качество жизни этой группы людей. В соответствии с классификацией Всемирной Организации Здравоохранения и геронтологической ассоциацией, к пожилому возрасту относятся люди в возрасте 60–75 лет, к старческому возрасту – граждане 76–90 лет, к долгожителям – старше 90 лет. Социальная работа способствует выявлению положительного потенциала граждан «пожилого возраста», помогает оценить накопленный практический опыт [4].

К наиболее часто встречающимся проблемам граждан пожилого возраста, можно отнести:

- изменение экономического статуса граждан пожилого возраста, снижение уровня доходов;
- ограничение жизнедеятельности граждан пожилого возраста. Данная проблема является одной из наиболее острых для людей, достигших пожилого возраста, так как в силу своих возрастных особенностей им приходится отказываться от их привычных социальных ролей и статусов;
- смена социального статуса, уход на пенсию, снижение активной жизнедеятельности и нестабильный характер взаимоотношений с окружающими его людьми влекут за собой ухудшение психологического состояния граждан пожилого возраста, и как следствие – резкое понижение социального статуса пожилого человека в обществе [3, с.178].

Выделим основные требования, предъявляемые к технологиям социальной работы с пожилыми людьми:

1. Выявление и пресечение причин, которые порождают проблемы граждан пожилого возраста.
2. Практическое содействие реализации прав и законных интересов пожилых граждан, обеспечению возможностей самовыражения и предупреждение отстранения их от активной жизни.
3. Соблюдение равенства всех пожилых граждан в получении социальной помощи и услуг.
4. Выявление индивидуальных потребностей пожилых людей в оказании социальной помощи и обслуживания.
5. Использование новых технологий социальной работы, которые

направлены на удовлетворение потребностей и нужд данной категории людей [2, с. 145].

Помимо основных технологий социальной работы с пожилыми гражданами: социальной диагностики, социальной терапии, социального консультирования, социальной адаптации, социального патронажа и контроля, в своей работе специалисты отделения дневного пребывания Государственного бюджетного учреждения «Тверской комплексный центр социального обслуживания населения» используют современные технологии работы с клиентом, такие как «Виртуальный туризм», «Школа компьютерной грамотности», «Школа безопасности», «Школа сохранения интеллекта и памяти», «Библиотерапия», «Мемуаротерапия», «Творческая мастерская» и многое др.

Важную роль в социальной работе с гражданами пожилого возраста, помимо правильно выбранной технологии, играет выбор методов социальной работы с людьми пожилого возраста, а именно:

1. Метод социально-психологического тренинга направлен на увеличение эмоциональной устойчивости граждан пожилого возраста. За счет создания особой учебно-экспериментальной ситуации, способствующей помочь людям в пожилом возрасте, имитируются индивидуальные и групповые психологические события, разворачивающиеся в процессе общения. При этом проводится рефлексия, каким образом каждый из участников может оказывать влияние на других, и какова роль и содержание совместной деятельности.

2. Метод беседы с гражданами пожилого возраста выстраивается на основе принципов доброжелательности, непринужденности и естественности. Индивидуальная беседа с пожилым человеком включает в себе цель помочь клиенту преодолеть возникшие переживания, помочь найти выход из сложившейся тяжелой жизненной ситуации [5, с. 198].

Гражданин пожилого возраста как объект социальной работы является одновременно и субъектом, который способен не только осознавать содержание и цели работы с ним, но и стать или не стать её соучастником [6, с. 169]. Именно поэтому специалисты отделения дневного пребывания ГБУ «Тверской комплексный центр социального обслуживания населения» активно противодействуют установке отдельных граждан пожилого возраста воспринимать себя как беспомощных и беззащитных и перекладывать всю ответственность за реабилитационный процесс на специалистов.

Рассмотрим основные направления социальной работы с гражданами пожилого возраста в отделении дневного пребывания ГБУ «Тверской КЦСОН»:

1. Для предоставления социально-психологической помощи гражданам пожилого возраста специалисты отделения используют программу комплексного психологического сопровождения получателей

социальных услуг в отделении дневного пребывания, которая включает в себя комплекс мероприятий, направленных на повышение и укрепление уровня психологического здоровья граждан пожилого возраста, улучшения психоэмоционального состояния клиентов, приобретения уверенности в своих силах. Популярностью у клиентов пользуется программа «Школа сохранения интеллекта и памяти», работа с тренажерами Су-джок, которые направлены на поддержание максимально возможной бытовой и социальной самостоятельности и независимости в повседневной жизнедеятельности, интеллектуальной активности, профилактику и сохранение когнитивных функций, а также улучшение коммуникативных навыков.

2. Социальная реабилитация граждан пожилого возраста направлена на восстановление или формирование знаний и умений, необходимых получателям социальных услуг, для восстановления и поддержания их социальной активности. Специалисты отделения в своей работе активно применяют технологии «Школа компьютерной грамотности», «Школа финансовой грамотности», «Школа безопасности», «Гарденотерапия». Немаловажным процессом для улучшения социализации и улучшения коммуникативных навыков граждан пожилого возраста, является обучение граждан пожилого возраста социальному общению. Социализация клиентов происходит за счет вовлечения получателей социальных услуг в культурно-массовые мероприятия, а также в виртуальное общение. Одной из задач обучения виртуальному социальному общению становится – обучить пожилого человека работать на компьютере для адаптации в современном информационном обществе.

3. Социокультурная реабилитация пожилых граждан направлена на удовлетворение культурно-досуговых потребностей и творческих потенциалов граждан пожилого возраста, стимуляцию ослабленных сенсорных функций, тренировку познавательных процессов, формирование и развитие среды общения, улучшение коммуникативных навыков получателей социальных услуг. В реализации комплексной социокультурной реабилитации граждан пожилого возраста в отделении дневного пребывания применяются технологии «Виртуальный туризм», «Социальный туризм», «Творческая мастерская», «Библиотерапия», «Мемуаротерапия» и др.

4. Физкультурно-оздоровительная работа с гражданами пожилого возраста нацелена на содействие общему оздоровлению организма пожилых граждан, путем использования продуктивной тренировки разных групп мышц в сочетании с другими способами оздоровления и направлена как на улучшение состояния здоровья пожилого гражданина, так и на восстановление его социальных функций, а также на корректировку психологического состояния. Специалистами отделения подбирается индивидуальный комплекс упражнений для каждого клиента с учетом

особенностей состояния их здоровья, проводятся занятия по технологиям «Школа здоровья», «Эрготерапия».

Таким образом, в настоящее время имеется достаточно обширный спектр современных методов и технологий социальной работы с гражданами пожилого возраста, направленных на оказание помощи и поддержки данной категории граждан. основополагающим принципом данных методов и технологий является предоставление возможности гражданам пожилого возраста абстрагироваться от проблемной ситуации и взглянуть на самого себя и свое окружение с новой, иной точки зрения, а также приспособиться к постоянно изменяющимся условиям современной жизни и обучиться чему-то новому. Правильно организованная социальная работа с гражданами пожилого возраста способствует выявлению внутреннего творческого потенциала клиентов, помогает направить государственную социальную политику на нужды стареющего населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года – [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/7PvwllE5X5KwzFPuYtNAZf3aBz61bY5i.pdf> (дата обращения: 15.11.2021)
2. Рослякова С.В. Черникова Е.Г. Социальное обслуживание пожилых людей: учебное пособие. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. 264 с.
3. Социальная работа: учебное пособие/ под ред. д.п.н., профессор Н.Ф. Басова. 2-е издание, перераб. и доп. М.: «Дашков и К°». 2012. 344 с.
4. Старение и жизненный цикл. Сайт Всемирной Организации Здравоохранения. [Электронный ресурс] URL: <https://www.who.int/ageing/ru/> (дата обращения: 18.11.2021).
5. Хисматуллина З.Н. Социальная геронтология: учебное пособие. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2008. 264 с.
6. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебное пособие. 6-е изд. М.: «Дашков и К°». 2012. 344 с.

ОПЫТ НАДОМНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА ГБУ «ТВЕРСКОЙ КЦСОН»

И.А. Иванова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе
Научный руководитель – доктор ист. наук, профессор М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Согласно данным Росстата, почти каждый десятый россиянин старше трудоспособного возраста состоит на учете и обслуживается в органах социальной защиты населения, потому что испытывает сильные ограничения в осуществлении обычной деятельности: трудности в передвижении, ослабленное зрение или слух и т.п.; почти каждый пятнадцатый имеет установленную группу инвалидности; примерно каждый двадцатый обслуживаемый – почти или полностью прикован к

постели [1, с. 7].

Социальное обслуживание на дому – самая приемлемая форма предоставления социальной помощи гражданам пожилого возраста. Это связано с тем, что пожилые люди находятся у себя дома, в привычной для них обстановке.

Под социальным обслуживанием граждан Федеральный закон № 442-ФЗ, определяет деятельность по предоставлению гражданам социальных услуг: социально-бытовых, социально-медицинских, социально-педагогических, социально-психологических, социально-правовых услуг в целях повышения коммуникативного потенциала, долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, социального сопровождения граждан, нуждающихся в социальном обслуживании. Получателем услуг является гражданин, признанный нуждающимся в социальном обслуживании [2].

В настоящее время ГБУ «Тверской КЦСОН» – это учреждение, которое охватывает своей деятельностью все слои населения, нуждающиеся в особой заботе и поддержке. Основная задача специалистов отделения социального обслуживания на дому состоит в том, чтобы не только обеспечить гарантированный минимум социальных услуг, но и создать условия для максимальной доступности всего комплекса социальных услуг и мер социальной поддержки всем гражданам пожилого возраста посредством применения различных технологий социальной работы. Пожилые граждане сталкиваются с тем, что их жизнь кардинально изменилась и уже никогда не вернется в прежнее русло. Им приходится мириться с ухудшающимся здоровьем, денежными трудностями, изменившимся социальным положением.

Численность получателей социальных услуг в отделении социального обслуживания на дому ГБУ «Тверской КЦСОН» в 2022 году составило 1084 граждан, в том числе 935 женщин и 149 мужчин, в рамках системы долговременного ухода получили помощь 135 маломобильных и немобильных граждан. Бесплатно получили услуги 114 граждан, 970 пожилых граждан и инвалидов обслуживались на условиях полной и частичной оплаты.

Основные актуальные социальные технологии, применяемые в работе с пожилыми гражданами, находящимися на надомном социальном обслуживании в ГБУ «Тверской КЦСОН»:

- технология «Школа безопасности» – проведение лекций среди получателей социальных услуг, распространение буклетов «Как не стать жертвой мошенников»;

- технология «Социальный автомобиль» – доставка пожилых граждан, находящихся на надомном социальном обслуживании, в социально значимые инфраструктуры города;

- технология «Волонтерское движение» – заключены соглашения о

партнерстве с СПО города для оказания содействия в проведении уборок в домах и на придомовой территории участников Великой Отечественной войны, других акций в помощь пожилым гражданам и инвалидам;

- *технология «Слово утешения»* – основана на межведомственном взаимодействии с православной Церковью. Заключается в приобщении к ценностям и традициям православной культуры, проведении священнослужителями духовных бесед, осуществлении треб, совершении молебнов и т.п.;

- *технология «Клубы по интересам»* – объединение пожилых граждан для общения, проведения совместного досуга, экскурсий, взаимопомощи, творческой самореализации;

- *технология «Серебряный волонтер»* – добровольное объединение граждан пожилого возраста, желающих бескорыстно оказывать поддержку различным категориям населения;

- *технология «Пункт проката технических средств реабилитации»* – социальная поддержка инвалидов, иных граждан, нуждающихся в обеспечении средствами реабилитации, путем предоставления их во временное пользование;

- *технология «Долговременный уход»* – технология, направленная на обеспечение каждого человека, имеющего дефицит самообслуживания и не полностью справляющегося с самостоятельным уходом, социальной и медицинской поддержкой, позволяющей сохранять независимость, автономию, возможность самореализации и человеческое достоинство.

Социальное обслуживание на дому осуществляется с помощью специалиста по социальной работе, который становится для подопечного незаменимым помощником. Социальный работник, предоставляющий социальные услуги пожилым гражданам на дому, автономен в своей повседневной деятельности, и это обстоятельство требует от него особых навыков и соблюдения этических норм и правил общения с клиентом, более жесткого самоконтроля. Предоставление социальных услуг пожилому маломобильному человеку – это наука, направленная на решение существующих и потенциальных проблем здоровья в условиях изменяющейся окружающей среды. В рамках технологии *«Долговременный уход»* социальные работники нашего учреждения предоставляют пожилым немобильным гражданам комплекс гигиенических, профилактических и лечебных мероприятий, направленных на сохранение здоровья, облегчения страданий при болезни, скорейшее выздоровление и предупреждение осложнений.

Не все пожилые граждане нуждаются в предоставлении социальных услуг на дому. Пенсионеры ведут активную жизнь, живо интересуются происходящим вокруг, посещают клубы по интересам. Однако состояние маломобильности у любого человека может наступить внезапно, например, после паралича, падения, инсульта и т.п. Поначалу возможна полная

зависимость подопечного от других людей, социального работника, невозможность обслуживать себя самостоятельно. Вследствие чего, могут развиваться страх, депрессия, гнев, а в результате – «уход человека в себя». Социальный работник должен понимать, что происходит с подопечным и поддерживать его не только физически, но и эмоционально.

Законодательно определено следующее определение трудной жизненной ситуации – это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно. Социальное обслуживание на дому граждан пожилого возраста осуществляется в соответствии с индивидуальной нуждаемостью. Главная задача специалиста отделения – организовать своевременную, качественную и адресную помощь и поддержку:

- согласно типизации, определить основную проблему заявителя и нуждаемость в посторонней помощи. В части оценки функционального статуса учитывать: способность к самообслуживанию (покупка продуктов питания, приготовление и прием пищи, принятие лекарств); способность к личной гигиене (купание, умывание); способность к пользованию туалетом,
- организовать предоставление социальных услуг на дому у заявителя,
- оказать психологическую помощь и поддержку.

Для выявления информированности предоставления социальных услуг гражданам пожилого возраста с травмами различной степени тяжести, в учреждении проводилось анкетирование. Изучалось отношение получателей социальных услуг к получаемой помощи, мнение об услугах и их качестве, а также желание или возможности получать какие-либо дополнительные услуги. В исследовании приняли участие 17 пожилых граждан, получивших травмы разной степени тяжести, что повлекло за собой маломобильность и неспособность ухода за собой в быту. Анализ типизации травмированных пожилых граждан выявил: 3 человека имеют очень сильную зависимость в посторонней помощи, 4 человека – сильную зависимость и 10 – умеренную зависимость. Все опрашиваемые пожилые граждане признаны нуждающимися в предоставлении социальной помощи, им оказываются социальные услуги на дому. Исследование показало, что опрашиваемые пожилые граждане, попавшую в трудную жизненную ситуацию, узнали о работе «ГБУ ТКЦСОН»: 5 человек – из разговора с медицинскими работниками, 8 – из разговора с получателями социальных услуг, 4 человека от соседей. Можно сказать, что в большинстве своем жители города знают о работе нашего учреждения. В ходе беседы было выяснено, что социальные работники оцениваются подопечными как профессионалы и просто доброжелательные люди. Все интервьюируемые

единодушны в своем мнении о том, что такая помощь очень нужна пожилому населению, она значительно улучшает жизнедеятельность пожилых граждан. Мнения о предоставляемых услугах разделились: 14 человек заявили о том, что им вполне хватает социально-бытовой помощи (покупка продуктов питания и лекарств, приготовление пищи, гигиенические процедуры, уборка и другое), 3 человека заявили о недостатке общения со стороны социального работника из-за его загруженности и большого количества обслуживаемых. Таким образом, остается актуальной задача сделать жизнь пожилого человека достойной, обеспечивая удовлетворение его потребностей в социальном, бытовом и медицинском обслуживании, в том числе изучая и внедряя новые формы и технологии в работе.

Применяемая в учреждении технология *«Долговременный уход»* – стационарзамещающая технология ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, из составной части мероприятий, направленных на развитие и поддержание функциональных способностей граждан старшего поколения. К целевой группе нуждающихся в уходе относятся пожилые граждане, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности и вызывающие необходимость в социальной защите. Также в эту целевую группу входят люди, полностью или частично утратившие способность осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться или с не излечимо прогрессирующими заболеваниями.

Очевидно, что данная технология будет в полной мере эффективной только при наличии квалифицированных кадров. Именно от профессионализма людей, непосредственно занятых уходом, зависит активное долголетие и комфорт пожилого человека.

В настоящее время в профессиональном стандарте нет определенных требований к профессиональной подготовке в сфере ухода за маломобильными и тяжелобольными пожилыми людьми и инвалидами. Вместе с тем, с внедрением системы долговременного ухода значительно повышаются требования к профессиональной подготовке специалистов по уходу, и в этой подготовке важно не столько наличие формального образовательного ценза, а реальных умений, навыков, обеспечивающих достойную, комфортную и безопасную жизнь ослабленных больных и стариков.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что в учреждении возникла потребность для внедрения новой технологии – *«Школа социального работника»* которая будет направлена на обучение специалистов, занятых в уходе за пожилыми людьми, утратившими способность к самообслуживанию, основным подходам к организации помощи, формированию комплекса практических навыков и умений. Работа

в рамках данной технологии поможет сформировать профессиональные и специальные компетенции социальных работников, осуществляющих уход за маломобильными людьми для обеспечения достойной, комфортной и безопасной жизни пожилых граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общая и клиническая геронтологическая работа: / учебник Ф62, М.В. Фирсов, М.В. Вдовина, Я.В. Шимановская, А.А. Черникова. - Москва: КНОРУС, 2022.
2. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-28122013-n-442-fz-ob/> (дата обращения: 16.01.2023).

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ: ОТНОШЕНИЯ, УСЛОВИЯ ЖИЗНИ, ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

И.А. ИONOва, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 39.04.02 Социальная работа
Профиль Консультирование и коучинг в социальной работе
Научный руководитель – доктор ист. наук, профессор М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время государство уделяет огромное внимание многодетным семьям. Это связано с демографическим кризисом в стране. В Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года определены приоритеты государства по повышению уровня рождаемости за счет рождения в семьях второго и последующего детей, а также по укреплению института семьи и сохранению нравственных традиций семейных отношений.

В России многодетной, как правило, считают семью с тремя и более несовершеннолетними детьми (в том числе усыновленными, а также пасынками и падчерицами) в возрасте до 16 лет, а также в возрасте до 18 лет, обучающихся в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы. Семья представляет собой малую социальную группу, чьи члены связаны узами брака или кровного родства, общностью быта и обладают моральной ответственностью, и социальной необходимостью, в которой обусловлена потребность общества в физическом и духовном воспроизводстве населения, при этом количество детей превышает три человека.

Одно японское изречение гласит: «Когда теряют народ, теряют государство». Это те слова, которые особенно актуальны для России сегодня, ведь ситуацию с рождаемостью в нашей стране называют не иначе как «демографический кризис». В государстве, где исторически были сильны традиции многодетной семьи, сегодня нормой считается рождение 1–2 детей. Если это положение не изменится, то в будущем в нашей стране некому будет работать, платить налоги, заботиться о пожилых людях,

защищать страну в случае войны.

Более ста лет назад в России большинство семей были многодетными. Причем это касалось людей разных сословий: как крестьян, так и царские семьи. Многодетность поощрялась церковью и отвечала традициям русского народа. К тому же церковь была против аборт и люди считали, что ребенок послан свыше. А наличие трех и более детей означало Божье благословение.

В настоящее время в России есть такие семьи, которые и сегодня остаются верны вековым традициям.

По данным Минтруда в России на 1 января 2021 года насчитывалось 1,99 млн многодетных семей. За пандемийный год их число увеличилось на 6,1% и на сегодняшний день составило 2,1 млн многодетных семей, из которых почти 2,5 тыс. семей воспитывают 10 и более детей.

В Общественной палате РФ это назвали трендом и показателем высокой эффективности социальной политики.

Социальная политика Российской Федерации в отношении семей с детьми определяется Конституцией РФ, в соответствии со статьей 38 которой указывается, что семья, материнство и детство находятся под защитой государства [2]. Большое внимание в последние годы уделяется многодетным семьям, так как в них воспитывается значительная часть детей общества, которым необходимо обеспечить достойные условия развития. Российское законодательство не имеет четкого определения многодетной семьи. Так, в ГОСТ Р 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения» многодетная семья определяется как семья, имеющая трех и более детей, признанная в установленном порядке многодетной в соответствии с порогом многодетности, установленным органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации [1]. В Указе Президента РФ от 5 мая 1992 года № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» закреплено, что определение категории семей, которых необходимо считать многодетными, находятся введении субъектов Российской Федерации [3].

В настоящее время на первый план вышли материальные ценности. Родители стали планировать количество детей, исходя из того, насколько они обеспечены. Общественная ценность материнства занижена.

Сложность и обилие проблем сегодняшней многодетной семьи вряд ли будут отрицать как сторонники таких семей, так и их критики. Попробуем проанализировать сложности и преимущества многодетных семей, где растут трое и более детей. Также обратим внимание на отношение к тем же проблемам так называемого общественного мнения, что само по себе становится для многодетных семей еще одной серьезной проблемой, так как, несмотря на явный демографический кризис, многодетная семья сегодня является поводом для обсуждения, причем не всегда доброжелательного.

Кто-то видит в многодетности возможности: у детей будет коллектив, а у взрослых – разнообразный опыт родительства.

Другие считают, что чем больше детей, тем хуже уровень жизни семьи.

На сегодняшний день в обществе бытует мнение, что многодетность – это что-то особенное, нежелательное и неблагоприятное. Почему-то считается, что многодетные семьи ограничены материально, а родители, которые «завели» более трех детей, – безответственные люди, желающие нажиться за счет государства.

Не всегда даже родственники готовы поддержать пару, которая планирует большую семью. Действительно, многодетная семья – большой труд, но те, кто идет на этот шаг осознанно, готов решить все проблемы и преодолеть стереотипы общества.

Сколько иметь детей, – решает каждая семья самостоятельно. Но попробуем разобраться во всех «плюсах» и «минусах» трех и более детей.

Положительные стороны многодетности:

1. В многодетных семьях редко вырастают дети с эгоистическими чертами характера. Жизнь в окружении братьев и сестер учит ребенка уважать мнение других, делить с ними. В таких семьях вырастают щедрые и добрые дети.

2. Дети из многодетных семей, как правило, более самостоятельны. Многодетная мама физически не успеет все делать за всеми детьми. Поэтому малыши берут пример со старших детей, учатся самостоятельно одеваться, обуваться, кушать. Старшие дети помогают малышам. Дети из многодетных семей более адаптированы к жизни, бытовым условиям. Коммуникативные навыки у них также развиты намного лучше, чем у единственного ребенка в семье. Ребенок с самого детства решает все вопросы с детьми и со взрослыми самостоятельно, круг общения у него намного шире.

3. Многодетная семья – это небольшое общество, где дети разного пола и возраста всегда найдут, чем заняться. Они могут развлечь себя самостоятельно, без помощи взрослых, организуют игры, старшие дети могут почитать младшим.

Бытует мнение, что чем больше детей в доме, тем больше шума, гама, разбросанных игрушек. Часто оказывается, что от одного ребенка проблем даже больше, чем от трех. Тем более что единственный ребенок требует повышенного внимания к себе, поскольку его общение ограничено.

4. Женщина может полностью реализовать себя в роли матери только при рождении двух и более детей. Сама природа определила детородную способность женщины. Прерывание беременности нарушает природную закономерность. Многие женщины в старости начинают жалеть о том, что не реализовали себя в плане материнства в полной мере.

5. Многодетные семьи находятся под защитой государства. Им

выплачиваются пособия на содержание детей. Действуют льготы для таких семей на получение жилья. Дети из многодетных семей имеют льготы при поступлении в учебные заведения.

Негативные аспекты многодетной семьи

Родители, которые хотят иметь трех или более детей, должны трезво осознавать все трудности, с которыми они столкнутся.

1. Содержание нескольких детей – дело нелегкое в материальном плане даже для обеспеченных людей. Очень сложно в стране с нестабильной финансовой ситуацией обеспечить ребенка всем необходимым. Поэтому и происходит так, что многодетные семьи оказываются малообеспеченными.

Материальные блага немаловажны, каждый родитель хочет дать все самое лучшее своим детям: одежду, питание, обучение, путешествия, лечение. Но много и весьма обеспеченных людей, которые имеют только одного ребенка. А немалое количество таких семей предпочитает жить всю жизнь для себя, не имея детей совсем.

2. Женщине придется забыть о профессиональной карьере. Совмещать карьеру и воспитание нескольких детей невозможно. Конечно, можно нанять домработницу, няню, гувернантку, но дети все равно будут страдать, не получая материнского внимания и любви.

3. Недостаток внимания со стороны родителей – еще один минус многодетности. Каждый ребенок – это индивидуум, у него свои интересы, потребности, чувства. Но, когда детей много, искать индивидуальный подход к каждому, не хватает времени.

4. Ревность. Часто повзрослевшие дети ревнуют родителей к малышам, ведь маленьким детям всегда уделяется чуть больше времени и заботы.

5. Большое количество детей лишает ребенка отдельного пространства. Часто дети проживают в одной комнате, где устанавливается многофункциональная мебель, двухъярусные кровати.

К сожалению, у нас в обществе хватает маргинальных неблагополучных семей. Чаще всего, там дети появляются ради пособий, материнского капитала. Иногда, у матери в силу сочетания психологического типа и сложившихся обстоятельств, реализуется сценарий: «цыплят по осени считают: рожаем сейчас, складываем в кучку, а там разберемся». Каждый случай – индивидуальный, не будем сильно вдаваться, но по таким случаям чаще всего и судят о многодетных семьях. Жизнь так феноменально устроена, что хорошие примеры не замечаются, лишь негативные. Причём, создаётся впечатление, что именно из негативного жизнь и состоит. Но это не так...

Часто многодетные родители не могут ответить на вопрос: «Зачем вам столько?» Можно услышать слова про веру, про принципы воспитания. Но, вероятно, ближе всего к истине такой ответ: «Просто мы любим детей». И важно, чтобы эта любовь была деятельной: родители не должны забывать,

что самое драгоценное – здоровье детей – зависит прежде всего от них.

Президент РФ, Владимир Путин в своей приветственной речи на церемонии награждения многодетных родителей орденом «Родительская слава» в 2017 году, сказал, что:

«...большая, многодетная семья – это не только счастье. Прежде всего это большой труд и, конечно, это огромная ответственность. Это работа без перерывов и выходных. Дети, их нужды, проблемы, их благо – для вас всегда на первом месте. Вы выбрали для себя именно такую линию жизни: благородную и великодушную, – выбрали сердцем, и мы видим, что родительская любовь поистине безгранична. Её хватает на всех детей: и на своих по крови, и на приёмных, усыновлённых. Такие большие, щедрые на родительскую любовь семьи воплощают вековые традиции отзывчивости и милосердия, своим примером подтверждают, что для стремления созидать и творить добро не бывает преград, и дают ориентир всем, кто только формирует для себя образ будущей жизни», – отметил президент РФ.

Не вызывает сомнения справедливость утверждения, что благополучная, счастливая многодетная семья – это один из ресурсов изменения демографической ситуации в России. Поэтому необходимо развивать приоритетные направления по поддержке рождаемости в стране. Кроме того, государство должно создавать условия, направленные на социальную поддержку многодетных семей, повышение их авторитета в обществе и улучшение положения в них детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 52495-2005. Социальное обслуживание населения. Термины и определения. [Электронный ресурс. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200043127> (дата обращения: 19.12.2022).
2. 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: 19.12.2022).
3. Указ Президента РФ от 5 мая 1992 г. № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс. URL: <https://base.garant.ru/10100845/> (дата обращения: 19.12.2022).

ДИСКУССИЯ

ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.М. Лебедева, III курс очной формы обучения
Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент А.А. Серов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время все преподаватели начальной школы используют современные средства обучения на уроках математики. Толчком для

использования Интернет-ресурсов, на наш взгляд, стало дистанционное обучение, на этапе которого было длительное использование цифровых технологий в образовательной среде. Цифровизация образования не стоит на месте, и в настоящий момент без разнообразных онлайн-сервисов сети Интернет-обучение невозможно. Педагоги стали использовать данные сервисы по разным причинам, таким как доступность образовательного контента, качество усвоения знаний, разнообразие учебного материала, повышение мотивации к обучению и др.

Как отмечает Т.А. Ивашкина, образовательный процесс становится гибче, приобретает личностно-ориентированную направленность, учитывающую особенности каждого отдельно взятого обучающегося [2].

Каждая образовательная программа и, соответственно, урок математики, строится по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Согласно требованиям к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, «информационно-образовательная среда организации, осуществляющей образовательную деятельность, должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательных отношений в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ» [9].

К проведению урока математики в начальной школе предъявляются следующие требования:

1. Наличие на уроке основной дидактической (учебной) цели. В подавляющем большинстве случаев на уроке математики в различных сочетаниях решается не одна, а несколько учебных задач.
2. Решение на уроке наряду с образовательными задачами и определенных воспитательных задач.
3. Обоснованный отбор учебного материала на урок.
4. Применение на уроке методов обучения, обеспечивающих активное учение школьников.
5. Организационная четкость урока [10].

Стоит уделить особое внимание сфере цифровой педагогики, а именно её проблемам, например, отсутствию методических разработок по проведению уроков с использованием данных инновационных средств.

Одним из примеров решения данной проблемы является использование онлайн-ресурсов сети Интернет, которые доступны любому пользователю как ЭВМ, так и мобильного телефона или иного электронного средства обмена информацией с выходом в сеть Интернет.

«Всемирная паутина» предоставляет широкий выбор ресурсов для

преподавания математики в начальной школе. Среди них стоит выделить такие ресурсы как «Учи.ру» [7], ФГИС «Моя школа» [8], «Российская электронная школа» [3], «LearningApps», «Wordwall» [11] и «Lumio». Последние три ресурса являются универсальными – их можно использовать на разных языках, в то время как онлайн-сервисы «Учи.ру», «Российская электронная школа» и ФГИС «Моя школа» предназначены только для русскоязычных обучающихся. Все ресурсы, подобные вышеприведенным, преподносят информацию в игровой форме, близкой обучающимся младших классов, и позволяют школьникам усваивать материал в удобном для них формате [1].

Проанализируем каждый из данных онлайн-сервисов. Важным интерактивным средством обучения на уроках математики в начальной школе является российская платформа «Учи.ру». Веб-сервис «Учи.ру» использует наглядный материал во всех упражнениях, что является его важным достоинством, принимая во внимание тот аргумент, что у младших школьников в большей мере развито именно наглядно-образное мышление. Также на базе этой платформы можно создавать контрольные работы. Важным достоинством сервиса является возможность проведения уроков математики в «виртуальном классе», где можно использовать готовые задания с платформы, а также прикреплять свои материалы в формате pdf. На базе платформы проводятся олимпиады и квесты по математике. (рис 1.)

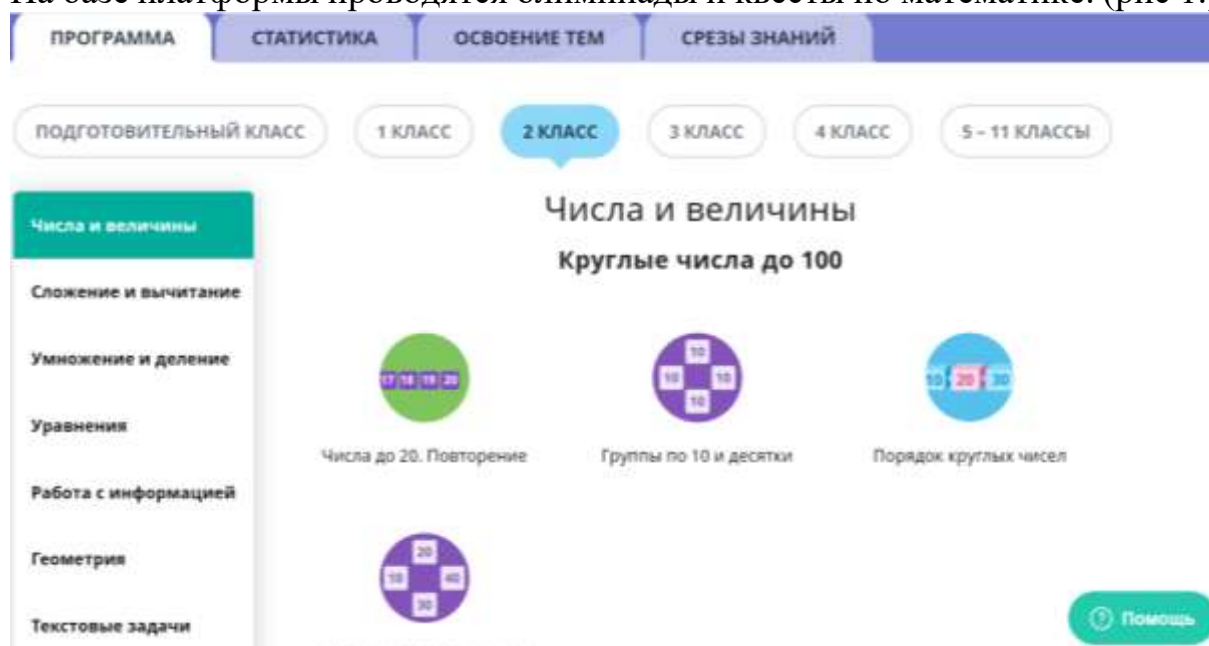


Рис. 1. «Основная программа по математике 2 класс» на платформе Учи. Ру

Определенным преимуществом для преподавателя на онлайн-сервисе «Учи.ру» является то, что ему предоставляется статистика по каждому из своих учеников – сколько обучающийся потратил времени на решение того или иного задания, сколько задач ему удалось выполнить, и в каких была допущена ошибка. Данный ресурс постоянно стимулирует работу обучающихся с помощью балльной системы: за каждую правильно

выполненную домашнюю работу, прошедшую олимпиаду или конкурс младшие школьники получают определенное количество баллов, из которых складывается их рейтинг внутри класса. В личном кабинете онлайн-сервиса «Учи.ру» обучающийся может увидеть количество набранных баллов.

ФГИС «Моя школа» – это единый федеральный портал с доступом к образовательному контенту и сервисам, который реализуется в рамках эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды (рис. 2). С января 2023 года система стала обязательной для использования для всех школ РФ (рис. 2).

«Моя школа» включает в себя библиотеку проверенного образовательного контента, цифровой профиль школьника с его учебными и внеучебными результатами, а также встроенные системы коммуникации и видео-конференц-связи.

ФГИС «Моя школа» обеспечивает реализацию следующих функций:

- работа с сервисом электронных журналов, в том числе в целях обеспечения учета успеваемости обучающихся, посещения ими учебных занятий и формирования заданий для обучающихся;

- работа с сервисом электронных дневников, в том числе для управления образовательными процессами, включая корректировку учебных планов, составление расписания занятий;

- работа с библиотекой цифрового образовательного контента, в том числе, обеспечение возможности использования цифрового образовательного контента педагогическими работниками для подготовки и проведения уроков, а обучающимися – для осуществления самоподготовки путем изучения релевантного верифицированного цифрового образовательного контента;

Каталог материалов

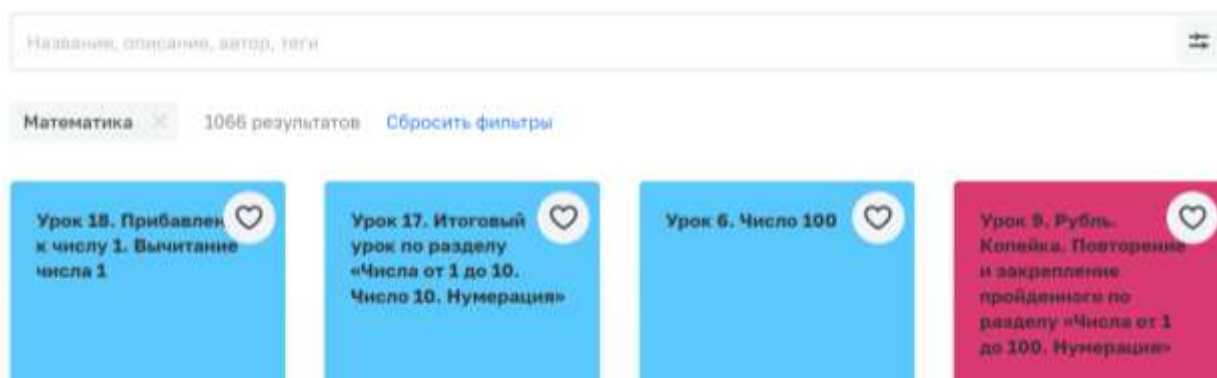


Рис. 2. Каталог материалов по математике на сайте «Моя Школа»

- работа с презентациями, текстовыми документами, документами, содержащими таблицы, посредством программ, обеспечивающих доступ к информации на сайтах в информационно-телекоммуникационной сети Интернет для использования в образовательном процессе, в том числе, для

совместной работы пользователей системы «Моя школа»;

– возможность создания посредством иных информационных систем персональных и групповых онлайн-коммуникаций пользователей, включая чаты и видеоконференции.

Новой платформой в обучении является платформа «Российская электронная школа», или «РЭШ» – это интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1-го по 11-й класс от лучших учителей страны, созданные для того, чтобы у каждого ребёнка была возможность получить бесплатное качественное общее образование.

Интерактивные уроки «Российской электронной школы» строятся на основе специально разработанных авторских программ, успешно прошедших независимую экспертизу. Эти уроки полностью соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам и основной образовательной программе начального общего образования.

Уроки «Российской электронной школы» – это выверенная последовательность подачи дидактического материала на протяжении всего периода обучения, преемственность в изложении тем, формирование связей между предметами.

В «Российской электронной школе» можно учиться постоянно, а можно заглянуть, чтобы повторить пропущенную тему или разобраться со сложным и непонятым материалом. Это отличная возможность для учителей побывать на «открытых уроках» своих коллег и перенять лучший опыт или подобрать к своим урокам разнообразные дополнительные материалы. Родители смогут по-новому взглянуть на школьное образование, и, если появится такое желание, снова «сесть за парту» вместе со своими детьми.

Важным онлайн-сервисом, который, на наш взгляд, может с успехом использоваться в начальной школе, является интерактивный ресурс LearningApps. Это полностью бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний. Так же, как и предыдущее интерактивное средство обучения, LearningApps – это платформа с интерфейсом на русском языке. Она помогает оценивать качество знаний, умений и навыков обучающихся с использованием различных упражнений. Это конструктор интерактивных заданий, которые помогут закрепить знания в игровой форме. Все задания структурированы по учебным предметам. Сервис позволяет создавать разные типы упражнений: «Хронологическая линейка», «Классификация», «Кроссворд», «Заполнить пропуски», «Викторина с выбором правильного ответа», а также можно изменять работы других пользователей ресурса. На данной платформе мы разработали задание, которое можно использовать для учеников 2-го класса [5].

Интернет-платформу «Wordwall» можно использовать для создания как электронных, так и печатных материалов. Материалы в электронном

виде воспроизводятся на любом устройстве с веб-интерфейсом, например, на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Они могут быть воспроизведены самими школьниками или под руководством учителя по очереди перед классом. Печатные можно просто распечатать или загрузить в виде pdf-файла, а также могут быть использованы как вспомогательный материал к интерактивным или в качестве самостоятельных учебных заданий.

Данный сервис использует систему шаблонов. Эти шаблоны включают в себя знакомые нам интеллектуальные задания, например, «Викторина» и «Кроссворд». На платформе присутствуют аркадные игры, например, «Погоня в лабиринте» и «Самолет», а также вспомогательные инструменты для управления классом, например, «План рассадки». После того, как задание вами уже создано, можно поменять шаблон и выбрать более интересный одним движением пальца. Например, если вы создали учебное задание «Сопоставить элементы», основанное на названиях фигур, вы можете превратить его в «Кроссворд» с точно такими же названиями фигур. Так же можно использовать задания, предоставленные на сайте, их можно подкорректировать под свой урок, если они немного отличаются от вашего плана.

Занятия Wordwall можно использовать в качестве назначаемых ученикам заданий для самостоятельного выполнения. Эту функцию можно использовать на уроке, когда ученики имеют доступ к своим собственным устройствам, или в качестве домашнего задания. Результаты каждого ученика регистрируются и предоставляются учителю. В среде Wordwall был разработан тест по математике для учеников 4-го класса [6].

Платформа Lumio – новая платформа онлайн-обучения, которую можно использовать для создания и проведения увлекательных уроков, находясь как в одном помещении, так и дистанционно. С помощью Lumio можно создавать уроки, интерактивные упражнения и контрольные задания с нуля, используя инструменты, предоставляемые платформой или использовать готовые шаблоны. Кроме того, Lumio позволяет импортировать слайды Google, pdf-файлы, слайды PowerPoint и другие файлы для создания собственных онлайн-уроков. Также можно добавлять видео в свои упражнения. В Lumio вы можете создавать уроки, интерактивные упражнения, дидактические игры, викторины (командные и индивидуальные), виртуальные манипуляторы, графические организаторы и видео-мероприятия. Например, создавая тест на проверку знаний, можно использовать следующие шаблоны: «С множественным выбором»; «Истинные/ложные»; «Вопросы для опроса»; «Вопросы с открытым ответом»; «Ввод текстовой строки» и др. [4].

Все перечисленные интерактивные средства обучения объединяет то, что они направлены в основном на закрепление усвоенных знаний на уроках математики. Данные онлайн-сервисы включают в себя упражнения в

комфортной для обучающихся игровой форме, позволяющей одновременно и активировать или закреплять знания, и получать удовольствие от игры. Преподаватель может использовать их на уроках изучения нового материала, уроках активации или закрепления знаний в начальной школе, так как онлайн-сервисы допускают использование наглядных материалов, активизируют зрительную память. Образовательные платформы существенно облегчают работу преподавателям и дают возможность детям лучше усваивать школьные предметы, в целом повышают качество знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычкова О.А., Логинова Я.А. Игра как средство преемственности в обучении первоклассников // Новая наука: стратегия и векторы развития. 2015. №5-1. С.12–15.
2. Ивашкина Т.А. Исследование проблемных аспектов развития современной цифровой педагогики. CyberLeninka. 2021 г. С. 1. URL: <https://clck.ru/33ebK7> (Дата обращения 25.01.2023).
3. Российская электронная школа. Официальный сайт. URL: <https://resh.edu.ru/about> (дата обращения: 12.01.2023).
4. Упражнение «Обозначение геометрических фигур» Lumio. URL: <https://clck.ru/33ebMg> (дата обращения 10.01.2023).
5. Упражнение «Сложение и вычитание в пределах 40-ка» Learning Apps URL: <https://learningapps.org/view26736480> (дата обращения 18.01.2023).
6. Упражнение «Тест по математике по теме "Высказывания" для учеников 4-ых классов» Wordwall.net: сайт. URL: <https://wordwall.net/ru/resource/39847462> (дата обращения: 24.01.2023)
7. Учи.ру – образовательная онлайн-платформа для школьников, их родителей и учителей. Официальный сайт. URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 12.01.2023).
8. ФГИС «Моя школа». Официальный сайт URL: <https://rcokio.ru/fgis-moja-shkola/> (дата обращения 17.01.2023).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 25.01.2023).
10. Ядакова П.В. Современные требования к уроку математики в начальных классах // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://clck.ru/33ebFf> (дата обращения: 24.01.2023).
11. Wordwall. Официальный сайт. URL: <https://wordwall.net/ru/features> (дата обращения 26.01.2023).

АРТ-ПЕДАГОГИКА И ЭТАП ЦИФРОВИЗАЦИИ И МЕДИАТИЗАЦИИ ИСКУССТВА

А.Б. Бушев, доктор филол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье, продолжающей размышления автора о цифровизации различных видов искусства, речь идет о цифровизации дискурса пластических искусств. Показателен переход пластического искусства в цифровую форму – как цифровизация художественных музеев и галерей, так и возможность создавать новое искусство в цифровой форме. В статье отмечаются качества веб-среды, поддерживающие цифровое искусство. Качественно иную роль занимает в таком искусстве арт-педагогика.

Показательна современная цифровизация многих сфер жизни и

многих дискурсов. Представленными в цифровой медийной сфере оказываются и искусство, и искусствоведение [2]. Налицо особенности такой среды, ведь в медийной коммуникации состоялась нивелировка границ между межличностной и массовой коммуникацией. Налицо и другие особенности медийного дискурса – увеличение объема и плотности коммуникаций, расширение информационного пространства, дробление информации, усиление роли субъективной оценки, возникновение ролей субъекта коммуникации, деперсонализация, анонимность, карнавализация, изменение субъекта сетевого общения, размытость идентичности, «битва дискурсов» и т.д. Явственна важность информационной социализации и самопрезентации в виртуальной среде.

Наши прежние публикации [1] уже были посвящены цифровизации театрального искусства – казалось бы такого вида искусства, природа которого противоречит цифровизации, нуждается в сиюминутности, проявляется в прямом контакте со зрителем.

Другой пример. Современное поколение имеет немаловажная возможность визуализировать опыт читателя-путешественника:

Флоренция

<https://www.youtube.com/watch?v=xcXsKWHpqy8>

Рим

<https://www.youtube.com/watch?v=L70TeWTpasw>

Венеция

<https://www.youtube.com/watch?v=9dV3GaGXGOg>

Третий пример. Существуют большие хранилища на дисках, в сети различного киноискусства, целый музей кино:

<https://www.youtube.com/@filmografiya>

Это работает в Сети, несмотря на действие всяких запретов, связанных с нарушением авторского права. Такие собрания кино и театральных работ имеют непосредственный выход на педагогику [5]. Стало возможным сравнивать, пересматривать, подбирать отрывки.

Можно отметить, что широко представлены не самые распространённые, редкие дискурсы – например, деятельность молодых кинематографистов, короткометражное кино, документальное кино [4]. Произошла цифровизация архива телевидения, что важно для разговоров о принципах, достижениях и истории телевидения [3].

В цифровой форме возможен доступ к знакомству с балетом, например: https://zen.yandex.ru/media/id/5fa99a1b00a71e1140e11ad7/bolshoi-teatr-kakie-vremena-takie-i-jizeli-602a959a8e2e533749430822?&disable_feed_under_article=false

Произошла дигитализация музейной работы, например:

<https://www.youtube.com/watch?v=klEFLFTVY4M>

<https://www.youtube.com/watch?v=6pItGNM1hQE>

Настоящая публикация продолжает наши рассуждения о

цифровизации арт-дискурса. Ее предметом является цифровизация пластических искусств и соответственно арт-педагогике. Это один из значимых интернет-дискурсов. В практической плоскости здесь важна связь с дизайном.

На наших глазах произошла цифровизация галерей, хранилищ, лекций, бесед, опыта художников (в том числе вербальных, перформансных высказываний), журнальных и монографических публикаций. В череде фигур, объясняющих искусство, занимает значительное место сам художник (пример – активная искусствоведческая практика, *аутопоэтика* Д. Гутова). Приведем примеры сайтов институций:

Пермская художественная галерея

<https://permartmuseum.ru/collection/painting>

коллекция музея современного искусства Перми

<https://permm.ru/artworks/artists>

широко представленным оказывается современное искусство:

Таус Махачева

<https://theblueprint.ru/culture/interview/taus-makhacheva>

<https://www.youtube.com/watch?v=C0wOi47IFHg>

проекты Т. Махачевой

<https://www.youtube.com/watch?v=2Wue1IfIis0>

https://www.youtube.com/watch?v=5UDG5_8n27g

Не испытывает затруднения сегодняшний студент при знакомстве с виртуальными коллекциями музеев, лучших мировых галерей:

<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/italian-painting>

Так, недавняя выставка в Тейт-Модерн Люсьена Фрейда получила широкое освещение:

<https://www.youtube.com/watch?v=Blab4JUp5i8>

<https://www.youtube.com/watch?v=qtkMTG-674>

Интернационализация арт-дискурса заключается в том, что национальные культуры влияют друг на друга через интернет, есть международные выставки и перемещение художников, тесная связь с зарубежным современным искусством. Сюда же относится явление биеннале, прежде всего Венецианского, Базельского, Берлинского, Дакарского и ряда других смотров. Все они представлены блогерами на youtube, на сайтах, в медиа.

Но цифровизация и интернационализация – не единственный результат. Показательно появление в художественном творчестве новых тем: миграции, экологии, гендерной идентичности, искусственного интеллекта и многих других. Возникло искусство, создаваемое в цифровой среде (видеоарт, медиаискусство, виртуальное искусство, мультимедиа и компьютерное искусство; видеоинсталляция, нет-арт). Причем показательно смешение техник старых и новых. Произошло расширение понятия «искусство» и включение того, что ранее относилось к ремеслам

или другим сферам, например, комиксы и дизайн одежды. Показательно внимание к дискурсу моды, к музыке (например, в музее импрессионистов в Париже):

<https://www.musee-orsay.fr/fr/articles/la-symphonie-des-oiseaux-346>

Мы можем констатировать и тот факт, что произошло изменение отношения к диалогу искусств со зрителем: появление «совместного искусства», в котором арт-объекты направлены на прямое взаимодействие со зрителем. Дискурс создается средствами визуализации, перформанса, вербализации. Баланс визуального, вербального, перформансного в современном арт-дискурсе. Современное искусство – не только и не сколько картины, а практики, порождающие художественность на многообразных материалах: артобъекты, перформансы, инсталляции, техники, связанные с цифрой, виртуальные объекты.

Эти новые среды искусства пытаются зафиксировать музейные институции. Музей Гугенхайма в Нью-Йорке имеет часть коллекции на медиуме фильм/видео:

https://www.guggenheim.org/artwork/artwork_type/filmvideo

Коллекция искусств на новых медиа центра Помпиду:

<https://www.centrepompidou.fr/en/recherche/oeuvres?secteurCollection%5B%5D=Nouveaux%20medias&display=Grid>

Значимым фактором развития интернет-арт-дискурса является появление в России центров и музеев современного искусства (Гараж, московский музей современного искусства, Эраарта, Мультимедиаартмузей, Art4ru, центров современного искусства на Урале, в Нижнем Новгороде, Перми и т.д.) Важным является наличие премий, президентских программ, лекций, конференций. Показательно, что этими и другими институциями стимулируется кураторская и искусствоведческая практика, т. е. искусство требует истолкователей, осуществляется экфрасис.

В формировании дискурса участвуют ресурсы библиотек, музеев, лекториев, книжных магазинов, журнальная продукция и блоги по актуальному искусству.

Ключевую роль играет воспитание зрителя – просветительская деятельность. Знакомство с ландшафтом современного искусства, который немислим без ключевых фигур – позывных дискурса: Бойс, Фрейд, Херст, Капур. Феминистское искусство представлено, например, следующими именами: Ева Гессе, Гего, Луиз Невельсон, Кики Смит, Луиз Буржуа...

Так, онлайн-программа биеннале «Искусство будущего» демонстрирует вариативность решений и подходов, к которым обращаются современные художники при создании проектов в виртуальном пространстве. Коммуникативность веб-среды, ее инклюзивность, разнообразие и свобода, а также доступность широкой аудитории, позволяющая непосредственно контактировать со зрителем – те качества, которые привлекают внимание художников. Раздел онлайн-проектов

постоянно пополняется новыми работами. Для программы отобраны работы, созданные изначально или адаптивные для персонального компьютера или смартфона, не теряющие художественной ценности от показа в онлайн-формате. Произведения структурированы по системе тэгов: веб-проекты, видеоигры, дополненная реальность, мобильные приложения, нейросети и др.:

https://artforthefuture.art/2021/online_projects/index.php?lang=ru

Система гипертекста арт-дискурса может быть продемонстрирована на примере «петербургский неоакадемизм»:

[Официальный сайт Тимура Новикова](#)

[Тимур Новиков на сайте Новой академии](#)

[«Вирус авангарда». Статья в память о художнике в «Независимой газете»](#)

[Поминальные заметки о Тимуре Новикове](#)

Показательно наличие образовательных платформ, например, Третьяковка онлайн:

<https://www.tretyakovgallery.ru/lavrus/>

Культурные индустрии находятся также в сетевой среде. Маркетинг современного искусства – это возможность торговать билетами, каталогами, сувенирами на основе произведений искусства. В сети находятся каталоги продукции, показательно разработка собственного бренда *art-inspired gifts*:

<https://store.metmuseum.org/catalog/digital-catalog>

Оценим идеи подарков на экспозиции Люсьена Фрейда в лондонской национальной галерее

https://shop.nationalgallery.org.uk/exhibition-ranges/current-exhibitions/lucian-freud-new-perspectives-range.html#_ga=2.226806045.1004215087.1667593120-2124041025.1667593112

Сюда же относится продажа произведений искусства на аукционах (Лондонская галерея Саатчи):

<https://www.saatchiart.com/all?price=0-500>

Посещение арт-биеннале современного искусства также возможно в виртуальном приближении:

<https://www.youtube.com/watch?v=BUSzIYtNrF0>

Трейлеры выставок демонстрируют интертекстуальность, использование лейтмотивов: Сезанн – здесь и фрукты, и завтрак на траве, и танцовщицы и т.д.

<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/ey-exhibition-cezanne>

Новое искусство характеризует социальность, общественная ангажированность. В создании нового арт дискурса вносят свой вклад не только художники, кураторы, зрители, но и коллекционеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушев А.Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной

- деятельности: сетевой дискурс: учебное пособие для вузов. СПб.: Лань, 2023. 180 с.
2. Кириллова Н.Б. Медиалогия. М.: Академический проект, 2015. 424 с.
 3. Новикова А.А. Телевизионная реальность: экранная интерпретация действительности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 236, [4] с.
 4. Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синематографа до Интернета / Рос. ин-т культурологии. М.: РОССПЭН, 2010. 287 с.
 5. Сальникова ЕВ. Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века. М.: Прогресс-Традиция. 2012. 450 с.

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Н. Зубарева,

ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей, г. Тверь

В.В. Зубарева, I курс очной формы обучения

Направление 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль Изобразительное искусство

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для эффективного изучения краеведения большую роль играет обеспечение его учебной литературой. Это было осмыслено педагогической наукой и практикой еще в конце XIX века, а в начале XX века прошел ряд земских и губернских конкурсов по подготовке учебных пособий (учебников, хрестоматий, книг для чтения и т.п.) по изучению местного материала. К сожалению, конкурсы были прерваны Первой мировой войной (1914–1918) и последующей сменой власти в России в 1917 г.

Однако период с 1900 по 1916 гг. оставили значительный след в разработке вышеозначенной литературы. Самым заметным явлением стала тетрадь директора Саратовского учительского института, действительного члена Таврической и Саратовской ученых архивных комиссий, Костромского научного общества по изучению местного края Д.А. Маркова по изучению истории местного края (1916). Она носила общий характер, так как представляла ряд вопросов, советов, указаний, относящихся к изучению местного края, и «отвечала на запросы насущной потребности изучения истории, родиноведения местного края в любом месте нашего обширного Отечества» [7, с. 2–3]. По охвату тем, вопросов и проблем эта тетрадь не имеет себе равных, а ее потенциал, как в организации проектно-исследовательской деятельности учащихся, так и в разработке программ работы по краеведению учебных заведений до сих пор является актуальным.

Рубрики тетради. Общие сведения. Поверхность изучаемой вами местности. Почва. Орошение. Климат вашей местности. Одежда, украшения, знаки. Техника в народном быту. Пища и напитки. О природе вашей родины. О народонаселении вашей местности. Занятия, ремесла и промыслы. Торговля. Семейный быт. Суеверия и гадания. Народная медицина. Религиозные верования. Язык, Грамотность и просвещение. Народная музыка. Историко-археологические сведения [7].

Несмотря на столь давнее понимание важности проблемы обеспечения школьного краеведения необходимой литературой, она в полном объеме не разрешена. Так в Тверском крае, который и до революции, в отличие от многих губерний, не преуспел в этом вопросе, существуют учебные книги только по историческому краеведению. В 60-е годы XX в. издана книга для учащихся «Из истории Калининской области» под редакцией В.Г. Карцова, которая представляла собой отдельные рассказы по различным эпизодам тверской истории, написанные с определенных идеологических позиций [2]. В 2005 г. был издан учебник «История Тверского края» под редакцией В.М. Воробьева, содержащий систематическое и последовательное изложение истории края, подвергавшийся критике из-за сложности текста [3]. Под редакцией этого же автора вышло учебное пособие «Тверской край в годы Великой Отечественной войны: Книга для учащихся» [9]. К нему составлены программа и методические рекомендации [8]. В рамках реализации Концепции преподавания учебного курса «История России» [6] в издательстве «Русское слово» в 2020 г. издано учебное пособие «История Тверского края с древнейших времён до конца XVII века. 6–7» (автор В.М. Воробьев) [4] и в 2021 г. «История Тверского края. XVIII – начало XX века. 8-9» (авторы: Воробьев В.М., Ключева Е.А.) [5].

По другим предметам (литература, биология, география, технология, предметная область «Искусство»), написаны отдельные материалы, адресатами которых являются не школьники, а педагоги. Этого недостаточно для обеспечения краеведческой работы в школе на уровне подходов, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования.

В 2016 г. в издательстве «Планета» издана «Азбука тверского школьника, или Путешествие по родному краю» – первое пособие по тверскому краеведению для начальной школы [1]. Его характеризует направленность на решение задач патриотического, нравственного, эстетического, творческого и других аспектов образования. Цель – воспитание гражданина России, патриота малой родины, знающего и любящего свой край, город, село (его традиции, памятники природы, истории и культуры) и желающего принять активное участие в его развитии.

Содержательный аспект пособия учитывает возрастные возможности учащихся. Краеведение как многофакторный и многоаспектный курс дано в единстве его исторической, литературной, культурологической и природной составляющих.

Сквозные линии, представленные в «Азбуке».

Знакомство с областным и всеми районными центрами Тверского края. При составлении характеристик большого количества городов и муниципальных центров (г. Тверь, 35 районных центров: 22 города и 13

поселков городского типа) авторы несмотря на схожесть исторических судеб, экономического, социального и культурного развития поселков городского типа нашли и выделили особенности каждого из них, что позволило избежать монотонности и однообразия текста.

Знакомство учащихся с выдающимися деятелями Тверского края, прославившими его в разных сферах общественной жизни той или иной исторической эпохи.

Литераторы. Ф.Н. Глинка, который проводил археологические раскопки, был попечителем Тверской мужской гимназии, одним из создателей Тверского музея. И.И. Лажечников – один из основателей русского исторического романа. А.С. Пушкин, неоднократно бывавший в нашем крае. Самый известный русский баснописец И.А. Крылов. М.Е. Салтыков-Щедрин – знаменитый писатель и вице-губернатор. Поэты С.Д. Дрожжин, А.А. Ахматова, Н.С. Гумилев. Писатель В.Я. Шишков. Б.Н. Полевой – писатель, журналист, военный корреспондент. Борец за мир, поэт А.Д. Дементьев.

Музыканты. А.В. Александров – выдающийся композитор и дирижер, автор музыки Государственного Гимна нашей страны и песни «Священная война». В.В. Андреев – основатель первого в мире ансамбля русских народных инструментов. С.Я. Лемешев – самый известный оперный певец, обладатель волшебного лирического тенора.

Ученые и изобретатели. Т.И. Волосков, выдающийся ученый-самоучка. «Дедушка русской химии» А.А. Воскресенский, работал в Петербургском университете. Математик Л.Ф. Магницкий, по учебнику которого учился Ломоносов. Авиаконструктор, академик, трижды Герой Социалистического труда А.Н. Туполев.

Художники и архитекторы. В.К. Бялыницкий-Бируля, Н.П. Богданов-Бельский, А.Г. Венецианов, И.И. Левитан, В.А. Серов, А.В. Тыранов, В.Ф. Шумилов, М.Ф. Казаков, Н.А. Львов, К.И. Росси.

Герои разных войн и мирного времени. Д.С. Ильин – морской офицер, один из героев Чесменского сражения. А.Н. Сеславин – генерал-лейтенант, участник войн с Наполеоном 1812–1815 гг. А.В. Алелюхин, В.И. Андрианов, А.С. Смирнов – летчики, дважды Герои Советского Союза, им установлены памятники. Также дважды Герой Советского Союза, военачальник, Маршал Советского Союза М.В. Захаров. С.Х. Горобец, танк которого на глазах у изумленных гитлеровцев прошел через занятый противником Калинин. Партизаны Е.И. Чайкина и Н.И. Горячев. Один из руководителей обороны Севастополя и Одессы в 1941–1942 гг. и Крымской операции 1944 г. Ф.С. Октябрьский. Главный маршал бронетанковых войск П.А. Ротмистров, маршал Н.В. Огарков, космонавт О.Г. Макаров.

Государственные деятели. Первый самостоятельный Тверской князь Ярослав Ярославич. Причисленный к лику святых Михаил Ярославич Тверской. Великая княгиня Екатерина Павловна.

Природные объекты края. Истоки Волги и Западной Двины. Ивановское водохранилище. Озеро Селигер. Один из старейших в России Ботанический сад. Биостанция «Чистый лес», задача которой заключается в дорастивании медвежат-сирот с последующим выпуском их в природу.

Объекты духовной жизни края. Монастыри, церкви, дворянские усадьбы, художественные дачи, театры, музеи, цирк.

Форма представления материала Азбуки – воображаемое путешествие по указанным выше линиям в последовательности алфавита.

Дидактическую составляющую пособия представляют литературные странички, заседания клуба «Знатоков родного края», «Книга открытий», творческие задания, квест, раскраски, игровые технологии и др., работа с терминами («сорбонки» и соответствующий им словарь).

Литературные странички Азбуки представляют творчество А. Ахматовой, Н. Гумилева, А. Дементьева, С. Дрожжина, А. Пушкина, М. Ножкина. Некоторые литературные странички содержат прозу. Это краткие изложения легенды о Селигере, «Повести о Тверском Отроч монастыре», сказки В.Я. Шишкова «Кедр».

Важной составляющей работы над Азбукой является ее *методическая сторона*. Ведь предназначена она для обучающихся начальной школы, а, следовательно, должна соответствовать их возрастным возможностям. Для обеспечения этого используется ряд методико-технологических приемов. Клуб «Знатоки родного края» является методической системообразующей Азбуки. Всего предусмотрено восемь заседаний Клуба.

- Вступление в клуб
- Флора и фауна Тверского края
- Природа Тверского края
- Путешествие в край народных промыслов
- Они сражались за родину
- Выдающиеся люди Тверского края
- Достопримечательности родного края
- Моя малая Родина.

Само перечисление ряда форм деятельности клуба свидетельствует о его познавательном потенциале: анкета члена клуба; игры с сорбонками и иллюстрациями; викторины, кроссворды, загадки; рисунки и раскраски; командный конкурс знатоков флоры и фауны Тверского края; мини-доклады; создание эмблемы края; разработка группового проекта газеты «Они защищали родину»; посещение виртуального музея знаменитых земляков; квест-экскурсия «Достопримечательности Тверского края»; геральдическое занятие.

В Азбуке есть страницы *Книги открытий*, в которой им предлагается «вписывать самую интересную информацию о нашей родине – Тверском крае». Таких страниц семь. Книга открытий выступает как инструмент

рефлексии, чему способствуют задания типа: «Запиши, что тебя удивило», «Составь свой план или маршрут», «Чем бы хотел заниматься ты?». *Сорбонки* – «...карточки, на одной стороне которых написано новое, незнакомое слово, а на другой его значение». Термины помещены на страницах текста, а в конце книги есть словарик, где даются их определения. К такому подходу располагает формат Азбуки. Всего в Азбуке 119 сорбонок.

Важной составляющей частью пособия являются *иллюстрации*, на которых изображены архитектурные сооружения, памятники, природные объекты, репродукции художников, портреты выдающихся людей, а также карты и схемы. На каждую из них дается проверенная открывающаяся ссылка. Всего в Азбуке 271 иллюстрация.

Хотя целевым назначением Азбуки по замыслу и заказу издательства являются обучающиеся начальной школы, применение ее может быть несколько шире. Она может использоваться для семейного чтения. Родители могут, основываясь на данном пособии, помочь детям в поиске дополнительных сведений, выполнении творческих заданий. Книга поможет им определиться с организацией познавательного досуга для всей семьи: посещением музеев, театров, достопримечательностей края. Кроме этого, она обладает хорошим потенциалом для исследовательской деятельности школьников; для изучения в 5–6 классах; работы с одаренными детьми; обеспечения системно-деятельностного подхода в образовательном процессе.

В освоении Азбуки помогут музеи как ресурсные центры изучения краеведения. Это, прежде всего, краеведческий (Тверской государственный объединенный музей); художественный (Тверская областная картинная галерея); тематические музеи, в том числе музеи, посвященные героизму нашего народа в Великой Отечественной войне; музеи тверских промыслов. Можно выделить и несколько необычных музеев Тверской области: музей козла в Твери; музей пчелы в Сандово; тверская оружейная палата.

Освоив Азбуку, ребята почувствуют вкус к краеведению: будут и дальше интересоваться природой, историей и культурой края и заботиться о сохранении и приумножении ее богатств. Ведь именно с любви к малой родине начинается патриотизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбука тверского школьника, или Путешествие по родному краю / И.А. Моторнова, О.В. Савинова, Н.Н. Зубарева Н.Н. 2-е изд. испр. М.: Планета, 2017. 120 с.
2. Из истории Калининской области: книга для чтения для учащихся VII–X-х классов / под общ. ред. проф. В. Г. Карцова. Москва: Московский рабочий, 1966. 167 с.
3. История Тверского края / под общ. ред. Воробьева В.М. Тверь: Созвездие, 2005. 207 с.
4. История Тверского края с древнейших времён до конца XVII века. 6–7: учебное пособие для 6-7 классов общеобразовательных организаций / В.М. Воробьев. М.: Русское слово, 2020. 246 с.
5. История Тверского края XVIII – начало XX век. 8-9: учебное пособие для 8–9

классов общеобразовательных организаций / В.М. Воробьёв, Е.А. Ключева. М.: Русское слово, 2021. 232 с.

6. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (Утверждена Решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации протокол от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн). Министерство образования Российской Федерации: официальный сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 19.02.2023).

7. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края / Д. А. Марков. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерев и К°, 1916. 54 с.

8. Савинова О. В. Методические рекомендации к книге для учащихся «Тверской край в годы Великой Отечественной войны». Тверь: ТОИУУ, 2009. 28 с.

9. Тверской край в годы Великой Отечественной войны: Книга для учащихся / авт.-сост. В.М. Воробьёв, И.Н. Победаш. Тверь: СФК-офис, 2009. 192 с.

МОДЕЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

С.В. Катасонова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование,
профиль Менеджмент в образовании

Научный руководитель – академик РАО, доктор пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из важнейших векторов развития современного образования является его цифровая трансформация. Сферы влияния цифровой трансформации образования обозначила ведущий отечественный ученый в этой области научного знания И.В. Роберт, которая подчёркивает, что в первую очередь – это «модификация учебно-методического обеспечения; создание и использование цифровых образовательных ресурсов; организация систематической переподготовки педагогических и управленческих кадров; корректировка состава информационно-образовательной среды (высокотехнологичные программно-аппаратные средства и устройства, в том числе мобильные; средства обеспечения удаленного доступа к образовательному контенту; средства разработки цифрового образовательного ресурса; средства и системы автоматизации процессов администрирования и управления образовательной организацией)» [9, с. 10].

Определение данных сфер влияния должно помочь при создании моделей цифровой образовательной среды (ЦОС) в образовательных организациях. ЦОС является важным приоритетом государственной политики и предопределяет перспективы, роль, значение, а самое главное тенденции цифровой трансформации отечественного образования [6, с. 102].

В соответствии с Паспортом Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» под ЦОС понимается «подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных

педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий» [8, с. 39].

В настоящее время исследователями осуществляется активный научный поиск, связанный с обоснованием как понятия «цифровая образовательная среда», так и с технологиями ее проектирования и реализации в сфере образования. Так, анализируя соответствующие научные работы, С.С. Куликова, О.В. Яковлева, обращают внимание на определение цифровой образовательной среды, которая рассматривается как «совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и процесс управления профессиональной образовательной организацией» [2, с. 51].

Е.С. Мироненко, обращаясь к данному понятию, приводит трактовку цифровой образовательной среды зарубежного исследователя M.G. Dolence: «это термин, который относится ко всем цифровым ресурсам (компьютерам, программному обеспечению, хранилищу и системам), используемым для управления учебным учреждением, поддержки или управления обучением. Их появление и принятие во многом связано с обучением, а не с технологиями, хотя технологические разработки играют важную роль в их развитии». Также Е.С. Мироненко приводит определения цифровой образовательной среды, сформулированные отечественными исследователями, в которых она «представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» (М.Э. Кушнир) и как «совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения учебного процесса» (В.П. Горемыкин) [5, с. 5].

В монографическом исследовании «Цифровая трансформация образования: дидактический инструментарий и образовательный контент» (2022), И.Д. Лельчицкий и А.П. Сильченко подчеркивают, что «ЦОС является важным дидактическим источником для поиска, разработки и апробации более эффективных моделей обучения, качественного уточнения и дополнения существующих педагогических технологий» [12, с. 71].

Исследователями С.В. Тарасовым и А.Е. Марон обосновывается роль ЦОС в современных условиях, характеризующихся качественными изменениями в различных сферах жизнедеятельности человека. Так, авторы подчеркивают, что в настоящее время «особого внимания заслуживают вопросы обновления содержания и качества образования как способности системы образования обеспечить достижение целей личности, общества и государства. Решение данной проблемы возможно посредством моделирования образовательной среды» [10, с. 16].

Т.Н. Носкова, автор монографии «Дидактика цифровой среды» (2020), обращаясь к проблеме моделирования цифровой образовательной среды, отмечает, что основополагающими концептами данного процесса являются

ресурсы, коммуникации и управление [7]. Обоснованным представляется мнение, что «создание, наполнение и развитие цифровой образовательной среды является системообразующим компонентом современного образования» [2, с. 51].

Стратегический контекст предназначения ЦОС содержится в утверждении И.Д. Лельчицкого и А.П. Сильченко, подчеркивающих, что «цель проектирования и дальнейшей разработки цифровой образовательной среды – это перевод на новый технологический уровень всех образовательных информационных процессов и систем» [12, с. 71].

Предложенные определения и подходы к моделированию цифровой образовательной среды возможно рассматривать как основания для ее проектирования в системе дополнительного художественного образования. Важно отметить, что в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года подчеркивается необходимость «обеспечить обновление содержания программ художественной направленности и развитие инфраструктуры дополнительного образования в том числе с применением цифровых технологий, современных средств коммуникации, оборудования, художественных материалов» [1, с. 14].

Цифровая образовательная среда в системе дополнительного художественного образования – это образовательная среда нового типа. Перед системой образования поставлена новая задача, создание ЦОС в образовательных организациях в том числе и в дополнительном художественном образовании.

Ю.Ф. Кахтанова, рассматривая современные тренды развития художественного образования, подчеркивает в качестве приоритетной идею цифровой трансформации художественного образования. Обозначенный приоритет заключается в глобальном внедрении информационно-коммуникативных технологий в сферу искусства и образования, появлении новых цифровых искусств и новых направлений педагогической деятельности (компьютерная графика, экранные искусства, цифровая живопись) [11, с. 58]. По мнению автора, значимость этих процессов обусловлена тем, что «художник-педагог знает, что использование цифровых технологий в обучении изобразительному искусству значительно повышает эффективность учебной деятельности по всем специальным разделам образовательного блока», поскольку «именно цифровые технологии способствуют ознакомлению с объектом или явлением с разных сторон, в том числе с проведением детального и качественного анализа эскиза или картины, или просто творческой работы обучающегося» [11, с. 65].

Среди основных задач, стоящих перед художественным образованием, выделяют развитие цифровой инфраструктуры художественной школы, включая различные каналы связи (сайт образовательной организации, мессенджеры, электронную почту и т.п.), разработку учебно-методических комплексов по изобразительному искусству, цифровое замещение

«бумажного» контента. Развитие цифровой образовательной среды способствует достижению образовательных целей в художественной школе, поддерживает процессы цифровой трансформации образовательной среды в образовательном учреждении и за его рамками [11, с. 70].

При моделировании ЦОС в ее составе обычно рассматривают четыре компонента – инфраструктуру, ресурсы, кадры и методику. Цифровая образовательная среда должна постоянно развиваться, и ее модернизация является важным условием ее существования (модернизироваться должен каждый компонент ЦОС):

1. Инфраструктура включает каналы связи, единую сеть передачи данных, локальные сети, оборудование. Для модернизации инфраструктуры необходимо обновление оборудования, улучшение технических характеристик оборудования и расширение возможностей сетей, прежде всего доступа в Интернет.

2. Ресурсы представляют собой электронные учебники, образовательные платформы (сайты) и каналы, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), видеоканалы, собственные разработки. Импортозамещение западных ресурсов на российские (или свободное программное обеспечение), создание и использование ресурсов для разных целей обучения и воспитания; понимание значения визуализации в образовательном процессе и использование инструментов визуализации (что актуально именно для художественного образования), понимание ключевых особенностей развития системы образования: возрастание роли самостоятельности, вариативность программ, создание ресурсов, ориентированных на активность и самостоятельность. Все вышеперечисленное будет способствовать модернизации ресурсов ЦОС.

3. Кадры (цифровая грамотность субъектов образовательного процесса (повышение квалификации), мероприятия для профессионального роста и развития, самообразование, система трансляции педагогического опыта (портфолио учителя). Направления модернизации кадров: формирование и развитие у всех педагогов цифровых педагогических компетенций и формирование установок по результативному использованию цифровых образовательных ресурсов.

4. Методика – инновационные модели уроков, организация проектной деятельности, онлайн, дистанционное и индивидуальное обучение и т.д. Возможные направления модернизации ЦОС в компоненте «методика» – это прежде всего учет основных тенденций развития образования (функциональная грамотность, вариативность в обучении, воспитательный аспект) при организации образовательного процесса, персонализация образовательного процесса, разработка индивидуальных программ и индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, акцент на практическую направленность в обучении и т.п. [4, с. 19–21].

Целевой, организационно-управленческий, образовательный и технологический – основные компоненты модели ЦОС. Компоненты модели всегда связаны между собой и, если произойдет изменение содержания одного компонента, то это приведет к изменению в содержании других, следовательно, изменению всей ЦОС образовательной организации в целом [4].

Модель цифровой образовательной среды в условиях российской действительности самым тесным образом связана не только с грамотным педагогическим обеспечением и сопровождением субъектов образовательного процесса, но и с материально-техническим оснащением художественной школы.

На основании вышеизложенного была разработана универсальная модель цифровой образовательной среды для МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери, которая представлена на схеме (рис. 1).

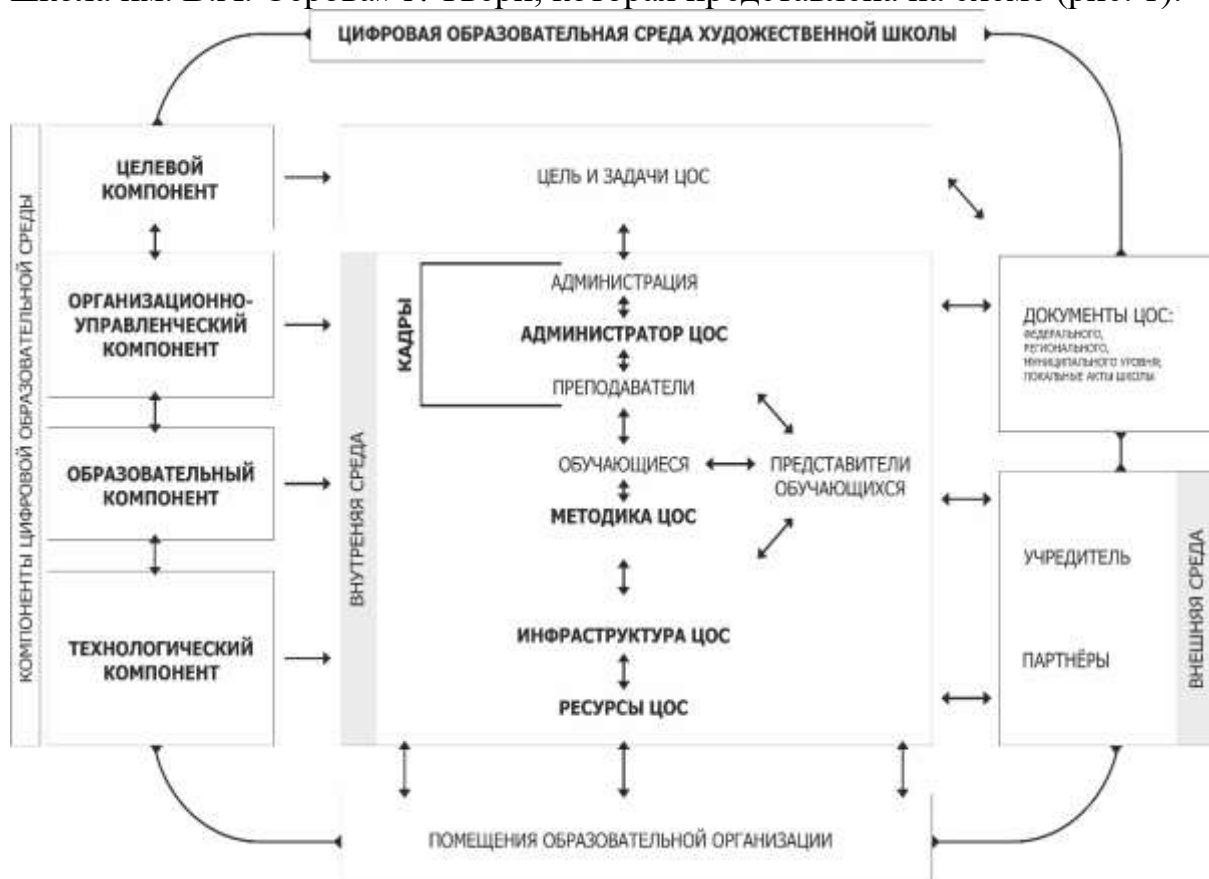


Рис. 1. Модель ЦОС художественной школы

Многоуровневая модель ЦОС художественной школы может выглядеть следующим образом:

На 1-ом уровне находится администрация художественной школы, которая имеет полный доступ ко всем информационным ресурсам и ограниченный – к технологическим ресурсам.

2-й уровень – администратор ЦОС (управляет развитием и корректной работой ЦОС) и имеет полный доступ ко всем ресурсам и инфраструктуре ЦОС.

3-й уровень – преподаватели. Полный доступ ко всем образовательно-методическим и информационным ресурсам, ограниченный – к административным, технологическим и информационным ресурсам.

4-й уровень – обучающиеся. Полный доступ ко всем образовательным информационным ресурсам, нет доступа к административным, методическим, информационным и к технологическим ресурсам.

Родители имеют ограниченный доступ ко всем информационным ресурсам школы, а также учредитель и партнеры организации имеют только частичный доступ к информационным ресурсам [3, с. 4].

Представленная модель ЦОС охватывает все основные компоненты, которые необходимо задействовать для того, чтобы реализовать её в художественной школе. Для развития ЦОС необходимо полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал художественной школы. При разработке модели ЦОС важными являются анализ внешней и внутренней среды художественной школы, методика, инфраструктура, ресурсы, а также анализ системы управления художественной школой, где необходимо проанализировать наличие кадрового потенциала.

Организациям дополнительного художественного образования, таким как МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» города Твери, необходимо разрабатывать свои собственные модели ЦОС, ведь «формирование ЦОС в образовательной организации – насущная необходимость, поскольку учреждение несет особую миссию, которая заключается в подготовке всесторонне развитого выпускника» [5, с. 11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года // www.static.government.ru [сайт]. URL:<http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Куликова С.С., Яковлева О.В. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов // Образование и наука. 2022. Том 24 (№2) С. 48–83. URL:<https://www.edscience.ru/jour/article/view/2587/1064> (дата обращения: 01.03.2022).
3. Максимова Н. А. Моделирование информационно-образовательной среды учебного заведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 5 (май). С. 1–6. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-uchebnogo-zavedeniya/viewer> (дата обращения: 01.03.2022).
4. Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации / Сост.: Смирнова Е.Н. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. 71 с. URL:<https://rcoikoit.ru/data/library/1362.pdf> (дата обращения: 01.03.2022).
5. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура [Электронный ресурс] // Социальное пространство 2019. № 4(21) С. 1–14. URL:<http://www.vscs.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).
6. Морозов А.В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив её развития [Электронный ресурс] // ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ. 2021. № 12(156). том 2

- С. 102–107. URL: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-12-156-tom-2-2021/> (дата обращения: 18.02.2023).
7. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 384 с.
8. Паспорт Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3) [Электронный ресурс]. URL:<http://www.edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Цифровая%20образовательная%20среда.pdf>. (дата обращения: 01.03.2022).
9. Роберт И.В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации // ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ 2021. № 12(156). том 2. С. 9–14. URL:https://humancapital.su/wp-content/uploads/2021/12/202112-2_p009-014.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
10. Тарасов С.В., Марон А.Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. 2010. № 3 (24). С. 14–18. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-razvitiye-sistemy-obrazovaniya-na-osnove-metodologii-sredovogo-podhoda/viewer> (дата обращения: 10.02.2022).
11. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Кахтанова Ю.Ф. Уфа: Omega science, 2021. 221 с.
12. Цифровая трансформация образования: дидактический инструментарий и образовательный контент: монография / под ред. И.Д. Лельчицкого; А.П. Сильченко; Н.А. Барановой. Тверь: Издательство Твер. гос. ун-та, 2022. 80 с.

***ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОПРОСОВ
РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ***

**К ВОПРОСУ О «РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ»
В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

А.А. Журавлев, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для педагогики на сегодняшний день одной из первостепенных задач является стабилизация и возрождение традиционных отечественных духовно-нравственных ценностей, которые на протяжении веков являлись фундаментом мировосприятия и смысла жизни многонационального народа России. Совокупность государственного и религиозного образования представляет собой подлинный и надежный способ развития у молодого поколения уважения к религиозно-культурным традициям своего народа и народов, проживающих на территории Российской Федерации. Формирование представлений о религиозно-культурных традициях Тверского региона является неотъемлемой частью этого педагогического

процесса, в том числе и аспекте воспитания обучающихся вуза. Поэтому необходимо осмыслить само понятие «религиозно-культурная традиция» и вписать его в контекст Тверского региона.

Культура является одним из самых обширных смыслов гуманитарного знания. Если смотреть более широко, то культурой называют мир «второй природы», который был создан человеком, и этот мир отличается от подлинной природы. Культуру можно разделить на материальную и духовную, соответственно, культурные ценности также делятся на материальные и духовные. Феномен культуры иллюстрирует степень развития человека как личности, его деятельность, самореализацию, опыт, таланты и знания. Поэтому она объединяет в себе саморазвитие культурного творчества, результаты этого творчества, а также методы познания мира человеком, сведения о мире и о самом человеке [2].

Культура – это одна из самых значимых и влиятельных сфер в жизни молодежи, которую она обосновывает и строит вокруг своей жизненной философии. В культуру входят не только архитектура и живопись, но и нравственные ценности, традиции и обычаи. Культурные традиции могут также помочь молодым людям сформировать свои личностные качества и развить свои таланты. Например, традиции в музыке, танцах и других формах искусства могут помочь молодежи в развитии эстетического вкуса и восприятия, удачного использования своих талантов.

Религиозно-культурные традиции – это часть культурного и духовного наследия каждого народа, которое передается из поколения в поколение. Они играют важную роль в процессе формирования духовно-нравственного воспитания молодежи, развития ее личности, мировоззрения, сохранения и передачи ценностей общества. Религия и культура тесно связаны между собой. Религиозные обряды и традиции часто основаны на тех жизненных ценностях, которые имеют важное значение для формирования личностного роста и характера молодого поколения. Религиозные праздники и обряды способствуют поддержанию здоровых отношений в семье, культурным традициям, уважению по отношению к старшим и другим людям. Они могут поощрять общественную деятельность, индивидуальные достижения, нравственное превосходство.

Традиции, передаваемые старшим поколением, играют важную роль в развитии личности молодых людей. Они помогают молодежи понять культурное наследие своего народа, его историю, традиции и обычаи, что необходимо для сохранения культурной и идентичности нации [9].

Кроме того, религиозные традиции играют важную роль в формировании нравственных ценностей молодежи. Религиозные учения дают рекомендации о том, как нужно жить, как нужно поступать в различных жизненных ситуациях и как вести себя в обществе. Религиозно-культурные традиции способствуют формированию духовной и моральной личности, побуждают к развитию самодисциплины, терпимости,

ответственности, уважения и сострадания. Религиозно-культурные традиции объединяют людей, формируют их личностный рост и предоставляют возможность для развития духовности и моральных ценностей. Стоит отметить, что религиозные обряды, традиции и ритуалы часто организованы вокруг тех жизненных ценностей, которые имеют огромное значение для формирования личности и морального характера молодых людей. Они помогают молодежи понять и принять культурное наследие предков, их историю, традиции и обычаи. Это важно для сохранения культурной и идентичности нации, а также для формирования уважительного отношения к истории и культуре других народов [1].

Важно понимать, что «религия и традиционная культура имеют общую цель – духовное совершенствование человека. В этом отношении они равноправны. Отличие между культурой и религией заключается лишь в способах самого совершенствования: культура развивает сознательную часть в человеке, способность воспринимать и оценивать мир в рамках разума; религия развивает интуитивную, чувственную способность человека, устанавливает способ познания мира на основе веры. Взаимосвязь религии и традиционной культуры заключается в том, что перед ними стоит аналогичная задача – влияние на сознание и поведение человека. Религия – специфическая культурно-творческая сила, открывающая человеку жизненные и смысловые горизонты, что неизбежно приводит к трансформации норм поведения, философских идей, художественных форм. На протяжении длительной истории человечества и общества осуществляется синхронное отражение культурных форм с их религиозным содержанием. Религия выступает носителем культурных ценностей, важнейшим элементом любой культуры» [11].

Религиозные традиции имеют свои предписания и условности, которые могут не всегда соответствовать культурным и нравственным ценностям современного мира. Поэтому важно уметь различать религиозные учения и нравственные ценности, которые содержатся в религиозно-культурной традиции и то, как существует современный мир, отринувший во многом опыт поколений. Традиционные ценностные установки, которые содержит в себе религиозная культура, могут противоречить тем установкам, по которым живет современное общество [14].

Если вера убеждает человека не проявлять уважения и терпимости к другим людям, не признавать их права на выбор, то это может повлечь за собой негативные последствия. В этом случае, необходимо прививать молодежи уважительное и толерантное отношение к людям из различных культур и религий, признавать их право на собственное мнение и веру.

Формирование у личности иерархии духовно-нравственных ценностей православия, которые ориентируют человека на возвышение над собой на пути усовершенствования мира, является ключевой задачей

системы образования в России. Сформировалась даже такая описательная характеристика основ традиционной культуры России, которую можно выразить формулой: «Православие – культуuroобразующая религия России». Святитель Иоанн Златоуст писал: «Самое лучшее учение не то, когда, допустив наперед порока одержать верх, потом стараются изгнать их, но то, когда употребляют все меры, чтобы сделать природу нашу недоступною для них» [цит. по: 10]. По мнению Г.В. Баранова, ценностные и моральные установки дают возможность воспитать личность так, чтобы он уверенно шел на пути добродетели и представлял собой пример для тех «которые, смотря на него, дошли до одинаковой с ним ревности к благочестивой жизни» [4].

Идея высших ценностей в православной педагогической науке схожа с понятием святыня, то есть они абсолютны. Свобода воли, любовь к ближним, служение Богу и следование истине делают человека устойчивым, придают стабильность отношений с окружающими на протяжении веков. В воспитательном процессе для православной культуры ключевой целью является духовно-нравственное воспитание личности, силы её внутреннего мира и гармонии, которые преобразуются благодаря следованию обычаям и традициям, закрепленным в духовном и культурном наследии своего народа. В настоящее время в России можно наблюдать активное развитие движения общественности по восстановлению старинных русских православных традиций существования человека и социума, просвещению подрастающего поколения с помощью осмысления и посвящения к духовному достоянию России. Философ В.И. Несмелов пишет, что «живое мировоззрение» личности складывается из следующих элементов: из эмпирических знаний о феноменах этого мира; из философских мыслей конечной идеи мира и из религиозных представлений законченной картины мира [12]. В понятии «живого мировоззрения» есть цель образования личности в ее духовном становлении.

О содержании и структуре духовно-нравственного воспитания пишут ряд современных исследователей. Т.И. Петракова раскрывает тему духовно-нравственного воспитания как организованного и ориентированного процесса влияния педагога на духовно-нравственную составляющую личности, которая представляет собой центр внутреннего мира человека. Т.И. Петракова подчеркивает, что объектом духовно-нравственного воспитания является сердце, а целью – «научение сердца любви» [13]. Помочь молодому поколению построить правильные взаимоотношения с окружающим миром представляется возможным, если ориентироваться на православную систему ценностей.

Важно подчеркнуть, что современные педагоги были едины во мнении о том, что духовно-нравственное воспитание не формируется только через преподавание одной или двух религиозных дисциплин. М.В. Головушкина утверждает, что духовно-нравственное воспитание стало

неотъемлемой частью личности человека, когда им пронизан весь учебный процесс, когда каждая дисциплина со свойственной ей самобытностью осуществляет задачи духовно-нравственного воспитания [5]. Нравственный подход в деятельности педагога означал, что на каждом этапе обучения и при познании любой дисциплины в самом сознании, оценках и эмоциях ученика и преподавателя должен фигурировать нравственный элемент. Так началось формирование традиции этико-религиозной составляющей каждого образовательного процесса. В сущность духовно-нравственного воспитания были включены оттенки религиозных, патриотических, правовых и эстетических подходов воспитательной работы, являясь его основными элементами. Основой для формирования концепции духовно-нравственного воспитания в учебных учреждениях был общий ориентир на традиционный воспитательный абсолют. Вера являлась центром всей системы воспитания, что давало определенные качества воспитательному абсолюту, главные из которых – внутренняя религиозность, образованность, искреннее желание блага окружающим, милосердие и терпимость к различным внутренним и внешним проблемам человека, а также честность с собой и окружающими.

На протяжении нескольких веков в России православие являлось показателем, которое интегрирует духовную сферу в обществе. Через «страх» и преданность Богу народ объединялся в одно целое [6]. А. Полонский отмечает, что главная цель вероисповедания – это отыскать ориентир жизни человека [15]. Свою важную миссию – служение «спасению душ человеческих» – Церковь исполняла всегда, при различных формациях страны [8]. Для страны духовно-нравственное воспитание было необходимой частью политики. Потому был сформирован приоритет духовно-нравственных задач в педагогической деятельности. Для ряда исследователей в области философии и педагогики духовный и патриотический аспект соединены. И.А. Ильин рассматривал патриотизм как сущность духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Он писал, что идея родины представляет собой фундамент духовности и родина «есть нечто от духа и для духа» [9].

В настоящее время патриотизм является нравственным показателем гражданской зрелости [5]. В.В. Зеньковский отмечал, что в духовном развитии большую роль играет эстетика. Он подчеркивал, что эстетическое воспитание должно содержать в себе две цели: низшую («развлечения», «игры») и высшую, которая питает нашу душу посредством красоты. Но эстетическое вдохновение необходимо подкреплять «трудом» души потому, что без этого вдохновение может стать причиной безответственности и расслабления души [7]. И. Кант писал, что воспитание нравственности представляет собой формирование такого настроения, под воздействием которого человек совершал добрые дела и преследовал благие цели. В создании такого настроения у молодого поколения огромное значение

имело воспитание искусством, обогащающее личность человека и которое показывает ему новые возможности взаимодействия с внешним миром.

Формирование духовно-нравственного воспитания в Тверском регионе происходит под воздействием носителей самобытной традиционной культуры, которая зарождалась веками. В настоящее время духовная и нравственная сила культуры Тверского региона обеспечивает положительное и воспитывающее влияние на тех, кто с ней соприкасается. Примером такого опыта может служить создание коллективом ученых ТвГУ учебного пособия для учащихся школы «Православные святыни Тверской земли (2012) [3].

Тверская область отличается богатой и давней историей, которая нашла свое отражение во многих религиозно-культурных традициях, которые передаются из поколения в поколение. Важно подчеркнуть, что одним из наиболее распространенных вероисповеданий в Тверской области является православие. Однако на территории Тверского региона существуют такие религии, как ислам и иудаизм. Каждая из этих религий имеет свои собственные и уникальные традиции, которые передаются из поколения в поколение и оказывают определенное влияние на культуру Тверского края.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко О.А. Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста и его основные принципы // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. №. 1 (3). С. 5–8.
2. Бабаева А.В. Место и роль религии в культуре // Научно-исследовательские публикации. 2013. № 2.
3. Бабушкина Т.В. и др. Православные святыни Тверской земли учебное пособие для 5-10 классов общеобразовательных учреждений: в 3 ч. М.: Русское слово, 2012. Ч. 2. 199 с.
4. Баранов Г.В. Религия в культуре // Бюллетень науки и практики. 2016. № 9 (10). С. 1–7.
5. Головушкина М.В. Формирование основ духовно-нравственного воспитания // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. №2. С. 121–127.
6. Горшкова С.Е., Мещерякова Л.Я. Актуализация системы традиционных ценностей в рамках дисциплин «История христианской письменности Древней Руси» и «Православие и русская литература» в контексте проблемы духовной безопасности в молодежной среде // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. 2021. С. 270–278.
7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии М.: Изд-во Свято-Владим. братства, 1993. 271 с.
8. Историческая записка о Тверском Николаевском Малицком монастыре. Репринтное издание 1855 г. Тверь: СФК-офис, 2012. 60 с.
9. Киселева А.С. Соотношение религии и культуры: специфика культуры в контексте православной традиции // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2014. № 5. С. 1–14.
10. Конявская Л. Житие свт. Арсения Епископа Тверского // Очерки по истории тверской литературы XIV-XV в. М., 2007. С. 110–133.
11. Невлева И.М., Сerezко Т.А., Кохан Ж.С. Традиционная культура: религиозно-этические основы // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2017. №17 (266). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kultura-religiozno-eticheskie-osnovy> (дата обращения: 18.01.2023).

12. Несмелов В.И. Вера и знание с точки зрения гносеологии: репринт. воспроизведение изд. 1913 г. Казань: МП «Вернисаж», 1992. 110 с.

13. Петракова Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики // Педагогика. 2007. № 2. С. 59–68.

14. Писманик М.Г., Балтанов Р.Г. и др. Религия в истории и культуре: учеб. для студентов вузов / под ред. М.Г. Писманика; 2-е изд., М.: ЮНИТИ, 2000. 591 с.

15. Полонский А. Вера. Терпение. Любовь (Православие и русская культура) / А. Полонский // Преподавание истории в школе. 1990. № 6. С. 28-47.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

О.И. Леженко, магистрант II курса очной формы обучения

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для мирового общества XXI века характерен рост напряженности в межконфессиональных и межэтнических взаимоотношениях, что приводит к росту конфликтов и столкновений на религиозной и национальной почве. В связи с этим встает вопрос о разработке обновленных методов и способов воспитания поколения в духе этнической и религиозной толерантности. Исходным тезисом следует рассматривать положение о том, что дети старшего школьного возраста являются наиболее восприимчивыми к принятию норм толерантности и общечеловеческих ценностей. Кроме того, в этом возрасте молодые люди переживают становление собственных морально-нравственных ориентиров.

В контексте педагогического обеспечения религиозной безопасности формирование толерантности, как отказа от насильственного насаждения своих взглядов и убеждений, имеет наиболее широкое значение [1, с. 124–125]. Особое внимание следует уделить также использованию художественно-эстетических средств обучения, что позволит задействовать эмоциональную сферу подростков, так как, оказывая влияние на их эмоции, можно сформировать положительное отношение к представителям других рас, культур и религий.

Формирование представлений о религиозной толерантности во многом затруднительно, что связано с особенностью феномена религии, в которой, в отличие от светской этики, центральным мировоззренческим ядром не может быть принцип культурного плюрализма. Кроме того, каждая религия претендует на то, что она – единственная истинная и правильная вера и требует признания этого, иными словами, каждая религия претендует на эксклюзивность. В подобных условиях развитие

толерантности представляется одной из первостепенных задач, позволяющих сформировать педагогическую среду для обеспечения гармоничного развития личности ученика. Основное новообразование заключается в самоопределении старшеклассников, которое имеет другое, чем в подростковом возрасте, содержание: на первый план выходит проблема самоопределения по отношению к социальным ценностям, по отношению к макросоциуму. Таким образом, поколение старших школьников на сегодняшний день участвует в двух параллельных процессах: возрождение этнической, религиозной и национальной принадлежности и идентификация себя по данному принципу, что является чрезвычайно актуальным в период самоопределения старших школьников и усиления межрелигиозных и межэтнических контактов. Подобные контакты часто приводят к обострению религиозно-конфессиональных связей, что выражается в конфликтах и выражении нетерпимости и неуважения по отношению к вере, этносу, национальности и проч. В современных условиях обострения этноконфессиональной обстановки, требуется разработка комплекса мер по развитию толерантности, особое внимание в котором должно быть посвящено межнациональным и межрелигиозным связям.

Для получения наиболее полной картины, следует рассмотреть взаимосвязь толерантности и других социально-психологических феноменов. Для этого были привлечены эмпирические исследования Н.М. Лебедевой, Г.У. Солдатовой, Е.И. Шлягиной и др. В частности, исследователями было установлено, что основой для толерантного поведения должна служить позитивная этноконфессиональная идентичность. Другими словами, рассматривая на примере религиозной толерантности, позитивная идентичность – это баланс между отношением к собственной и другими религиозными обществами и группами.

По мнению ряда отечественных педагогов и психологов (В.М. Басова, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых и др.), старший школьный возраст ознаменован тем, что деловая и межличностная коммуникация становятся ключевой на этом этапе развития и становления личности, самоанализа (рефлексии), самосознания. Изменения также продиктованы и социальной сферой. Старшеклассники находятся на пороге вступления в самостоятельную жизнь, по мнению И.С. Кона и Е.А. Шумилина, это формирует новую личностную позицию, суть которой, в непосредственной ориентации старших школьников в будущее. Таким образом, согласно исследованиям И.С. Кона, главным новообразованием школьников является рефлексия, которая позволяет создать новую временную перспективу, направленную на ближайшее обозримое будущее. При этом по сравнению с подростковом возрастом (12–14 лет), в котором складываются те компоненты личности и внутреннего «Я», связанные с поиском сходных и дифференцирующих черт с другими людьми, тогда как у старшего

школьного возраста (15–18 лет), на первый план выходит социальная самоидентификация, становление собственного мировоззрения и поиск места в жизни. Именно поэтому вопросы рефлексии в этом возрасте носят мировоззренческий и социально-нравственный характер, становясь тем самым частью самоопределения старшего школьника. Таким образом, многие психологи и педагоги считают именно самоопределение главным новообразованием юности.

В процессе самоопределения старшие школьники открывают для себя собственный внутренний мир, полный уникальных и несхожих черт и особенностей. Подобные открытия часто сопровождаются чувствами, мыслями и эмоциями, что приводит еще несформированное юношеское «Я» в состояние неопределенности, запутанности и диффузии. Такого рода изменения могут приводить к обеспокоенности и чувству тревожности, ощущению пустоты и стремлению ее заполнить. Таким образом, происходит существенное противоречие: с одной стороны, сохранна потребность в общении, с другой – появившаяся потребность в уединении, избирательность [2, с. 68–69].

Таким образом, содержательная сторона основного новообразования в ранней юности заключается в самоопределении, которое носит иной характер, по сравнению с подростковым возрастом. Если для последнего характерно самоопределение в контексте конфликтных ситуаций, то для старших школьников это самоопределение по отношению к социальным ценностям и макросоциуму. Это и является ключевыми показателями взросления. Под самоопределением понимается определенный набор признаков и качеств, которые находятся в индивидуальной для каждого человека иерархии [3, с. 24–31]:

1. Критерии и нормы самооценки, ценностей, идеалов, убеждений, ожиданий социума и т.д.;
2. Определение собственного потенциала: сильных и слабых сторон, черт характера, способностей;
3. Построение планов на будущее, разработка целей и задач.

Исследователи Дж. Финни и Т.Г. Стефаненко [6, с. 280–299] делают акцент на высоком уровне готовности к восприятию новых социальных образцов поведения, сензитивный период для принятия социальных изменений в старшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте молодые люди стремятся узнать, как можно больше о той этнической, национальной и религиозной группе к которой они принадлежат, сравнивая ее с другими им известными. Так, Дж. Финни выделяет три главные стадии становления идентичности:

1. «Непроверенная идентичность». На данном этапе у ребенка отсутствует какое-либо стремление узнать о своей группе или общности. Эта стадия характерна для младших подростков (т.е. которые еще не достигли соответствующего возраста для появления подобных стремлений)

и взрослых людей (не испытывающих каких-либо проблем с идентичностью). Стадия подразделяется на два соответствующих подвида: индивиды, которые не задумываются о своей идентичности (диффузный) и индивиды, которые принимают позитивные аттитюды от родителей или других взрослых (предварительная).

2. Поиск идентичности. На данной стадии подросток стремится понять значение идентичности в контексте своей собственной жизни. Имеющийся жизненный опыт и различные бытовые ситуации (как правило, носящие негативный характер: дискриминация, оскорбления, притеснения), побуждают ребенка искать основания для самоопределения. На данной стадии происходит интенсификация подобных стремлений и активное погружение в культуру.

3. Реализация идентичности. Достижение четких и прозрачных оснований и осознанность в понимании своих этноконфессиональных, национальных и других особенностей. Кроме того, данная стадия характеризуется формированием привязанности к собственной общности. При этом, исследовательница полагает, что реализованная идентичность в религиозном, этническом и национальном аспектах соотносится с личностным самоопределением.

Исследователи Т.Г. Стефаненко и О.Л. Романова приходят к выводу, что на становление идентичности в старшем школьном возрасте влияют непосредственный опыт взаимодействия (межэтнический, межрелигиозный), а также характеристики контактной среды [6, с. 204]. Разрушение позитивного автостереотипа (отношение к собственной группе или общности) у подростков происходит под влиянием их восприятия нестабильной социальной среды. Следующий этап – установление психологических границ между собой и группой, которые проявляются в негативизации черт религиозной общности или этноса и предписывании их не себе, а группе. Таким образом, возникает негативная этнорелигиозная идентичность. Другой вариант, когда подросток успешно проходит адаптацию к нестабильной социальной среде, предписывая значимые и ценные качества группы себе. Следует также упомянуть, что на формирование идентичности существенное влияние оказывает статус этнорелигиозной общности [4, с. 27].

Именно в подростковом и юношеском возрасте наиболее яркие проявления интолерантности: агрессия по отношению к любому проявлению непохожести, инаковости, нетерпимость к уникальности других, самоидеализация, конформизм, замкнутость группы. В этом вопросе интерес представляет эмпирическое исследование Г.У. Солдатова и И.И. Кауненко по типологии детей старшего школьного возраста:

1. «Посредники» – юноши и девушки, находящиеся в приемлемых этнорелигиозных контактах с представителями других групп и общностей.

Отличаются высоким уровнем толерантности и позитивной самоидентификацией.

2. «Пассивные посредники» – сюда относятся индивиды, которые предпочитают социальную норму и этнорелигиозную индифферентность (безразличие). Либо только последнее.

3. «Активные националы» – получившие баллы за ответы на индикаторы гиперидентичности. Самосознание, характерное для таких индивидов имеет «наступательный» тип, ярко выражено стремление к превалированию собственной общности или группы.

4. «Пассивные националы» – гиперидентичность, совмещенная с принятием социальной нормы, либо этнорелигиозным безразличием.

5. «Человек мира» – равнодушные к этническим, религиозным и национальным нормам [5, с. 656–667].

Группа, в которую молодые люди попадают зависит от многих факторов, определяемых, в том числе и самим старшеклассником: образ жизни, семейное воспитание, изначальное ориентирование референтной группы, позитивный или негативный опыт этноконфессионального и этнорелигиозного взаимодействия, СМИ, социальная обстановка, политические процессы в государстве, миграционные процессы, литература и проч. Кроме того, на развитие уровня толерантности влияют также и характерные особенности контактной среды, а именно ее гетерогенность или гомогенность. Таким образом, в условиях постоянных этноконфессиональных и этнорелигиозных контактов индивиды раньше проявляют черты самоидентификации по отношению к группе, у них ярче выражена компетентность в вопросах знания групп и общностей, во взаимодействии с которыми находится их собственная. Более низкий уровень идентичности наблюдается, наоборот, в условиях гетерогенной среды. Говоря о личностных характеристиках, можно выделить: отсутствие критичности восприятия, догматизм, ригидность, направленность реакции на фрустрирующую ситуацию, соответствующие особенности механизмов идентификации.

Следует также отметить важность других социокультурных факторов, которые влияют на развитие толерантности в старшем школьном возрасте. Прежде всего – это гендерные различия, основой которых служит превалирующая в обществе культурная, нравственно-ценностная обстановка, образцы маскулинного и феминного поведения. Исследователи подчеркивают важность и остроту гендерных стереотипов для молодых людей старшего школьного возраста. Так, желая продемонстрировать и утвердить себя в мужской роли, мальчики пытаются любыми способами «отрезать» от себя проявления, по их мнению, женского поведения: толерантность (в значении терпимость и отзывчивость), эмпатия, а также любые проявления сочувствия. Среди прочих социокультурных факторов,

важное значение имеет также образовательная среда, ее условия и характеристики.

В заключении следует отметить, что личностные изменения, которые происходят в старшем школьном возрасте, говорят о том, что данный возраст является наиболее благоприятным для формирования мировоззренческих ценностей и установок, среди которых важную роль играет формирование толерантности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Э., Карабанова О., Скрипкина Т., Толерантность как фактор противодействия ксенофобии // Образовательная политика. 2011. №2(52). С. 124–128.
2. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность. СПб: СПбМАПО, 2015. 365 с.
3. Григорьев Д.В. Формирование российской идентичности школьников потенциал воспитательного пространства // Воспитательная работа в школе. 2015. №9. С. 24–31.
4. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: НИБ, 2012. 306 с.
5. Солдатова Г.У. Этническая идентичность / Психология самосознания: Хрестоматия. Самара, 2000. С. 656–667.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, 1999. 320 с.
7. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе. М.: Каро, 2007. 128 с.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСЕВДОБИБЛЕЙСКИЕ НОВЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ДВИЖЕНИЯ»

А.Д. Королева, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. Л.Я. Мещерякова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Российской Федерации сегодня проживают около трёх тысяч представителей нового религиозного движения (далее – НРД) «неопятидесятники». Поскольку среди псевдобиблейских новых религиозных движений именно движение неопятидесятников является наиболее распространённым в современной России, о нём следует поговорить более подробно.

Можно предположить, что одной из причин популярности харизматического движения в современной России является снижение влияния Русской Православной Церкви. Когда в 1980-х – 1990-х годах началось возрождение православия, в частности, как пишет А.И. Горшкова в своей статье «Русская Православная Церковь в 1940-х – 1990-х гг.» [7], был запущен процесс массовой канонизации святых, а настоятели храмов получили право самостоятельного управления своими приходами, достаточно большое количество людей пришли в Русскую Православную Церковь. Однако, далеко не все эти люди планировали глубоко знакомиться с православной верой и жить христианской жизнью. Это привело к тому,

что в России только 2% людей, называющих себя православными христианами, регулярно посещают Церковь, которая постепенно сращивается с государством и становится государственным институтом. Вследствие этого молодые люди, желающие стать христианами, часто приходят в те религиозные организации, в которых, по их мнению, духовная жизнь более яркая и интересная, чаще происходят чудеса, действуют харизматичные лидеры, способные вовлечь молодых людей в активное участие в жизни религиозной общины. И одной из таких религиозных организаций является движение неопятидесятников.

Из особенностей религиозной жизни общин неопятидесятников нельзя не упомянуть о богослужебных практиках, не характерных для Русской Православной Церкви. В общинах неопятидесятников существует богословский феномен «Крещения Святым Духом», которое не эквивалентно водному крещению вообще или Таинству Крещения в интерпретации православного богословия. «Крещение Святым Духом» является личностным мистическим переживанием верующего человека, после которого его религиозная жизнь может выйти на качественно новый уровень.

Кроме того, для неопятидесятников характерно широкое использование «глоссолалии» – молитвы на «иных языках». Как правило, эти «иные языки» нельзя идентифицировать ни с одним из современных или «мёртвых» языков мира, глоссолалия является набором неразборчивых звуков, слов и фраз, которые произносят последователи учения, находящиеся в состоянии экстаза и переживающие некий мистический опыт. Последователи неопятидесятников объясняют феномен глоссолалии тем же явлением, которое описано в книге Деяний Святых апостолов, когда на учеников Христа в Иерусалиме сошёл Святой Дух, и все евреи, пришедшие в Иерусалим на праздник Пятидесятницы из всех уголков Римской Империи, могли услышать от апостолов проповедь о Христе на языке той местности, из которой они пришли.

Однако те языки и языковые диалекты, на которых начали говорить апостолы, были вполне понятны собравшимся на праздник людям. Но современные «молитвы на иных языках», которые практикуют общины неопятидесятников, постороннему человеку не скажут ничего [19]. Откуда такая трансформация? Оказывается, уже апостол Павел в послании Коринфской общине писал, чтобы люди, имеющие дар молитвы на иных языках, просили Бога даровать им возможность объяснить то, о чём они молятся, остальным членам общины. Кроме того, апостол предостерегал своих последователей от чрезмерного увлечения молитвами на иных языках, от опасности вхождения в состояние глубокой экзальтированности, вследствие которого притупляется человеческий разум, и человек может легко подпасть под влияние сатанинских сил. Павел не запрещал

коринфянам практиковать такой вид молитвы, он лишь призывал верующих к осторожности.

Кроме того, одной из богословских особенностей неопятидесятников является понимание Духа Святого как «партнёра». Одна из проповедей пастора Д. Йонги Чо носит название «Дух Святой – мой старший партнёр». Понятие «партнёр», разумеется, не подразумевает какого-то совместного делового процесса, взаимопомощи в продвижении товаров или услуг, в нашем привычном понимании [18]. Но отчасти это понимание касается и данного богословского термина. Дух Святой, по мнению проповедника, является посредником между человеком и Богом. Он не только «доводит до сведения» Бога нужды и просьбы людей, но и сообщает людям Божественные планы, которые Бог имеет для них и которых им будет необходимо придерживаться.

Этот Божественный план, разумеется, индивидуален для каждого человека. С этим связана ещё одна характеристика харизматической религиозности – индивидуализм и ориентация на личностные достижения. Харизматические лидеры подчёркивают, что несмотря на необходимость посещения собраний, уплаты десятины и тому подобное, важно именно приближение верующего человека к Богу, постоянное личное общение с Ним и те переживания, которые происходят внутри человека в результате такого тесного соприкосновения. Обращение верующего – тоже дело глубоко личное, в отличие от того же православного Таинства Крещения, которое происходит при молитвенном участии всей церковной общины. Человеку, желающему стать членом общины харизматов, необходимо принять Иисуса Христа как своего личного Спасителя (важно обратить внимание на личностный аспект – Иисус Христос спасает именно меня), а также произнести молитву покаяния перед общиной или самостоятельно, наедине с самим собой. Особо подчёркивается необходимость личного откровения Бога человеку при обращении [20]. После обращения человеку необходимо посещать молитвенные собрания общины, но только для того, чтобы способствовать развитию личностных отношений с Богом. Даже спасается, в конечном итоге, не «душа», в православном её понимании, а целостная личность [10]. Понятия дихотомии в православной интерпретации для харизматов не существует. Имеет место только цельная «личность» с религиозным центром, центром общения и взаимодействия с Богом внутри, который метафорически назван «сердцем».

Какие ещё особенности мы можем наблюдать на богослужениях неопятидесятников? В ходе проповедей пасторы общины харизматов иногда используют так называемую технику «тройной спирали», когда пастор рассказывает историю из собственной жизни, остановив рассказ на середине, далее рассказывает притчу из Библии, не доведя рассказ до конца, после чего читает проповедь о финансовом благосостоянии или о важности пребывания в общине харизматов для спасения, затем продолжает

рассказывать притчу, а после этого завершает историю из собственной жизни. Таким образом, притча и история из жизни запоминаются ярче, как бы закольцовывая ту «идею», ради которой пастор и произносил проповедь [17].

Богослужения харизматов всегда сопровождаются исполнением песнопений и танцевальными движениями. В некоторых общинах проявлением «действия Святого Духа» могут считаться состояния, когда у адептов начинаются судороги, они рычат или громко кричат [2]. Интересно, что на богослужениях харизматов часто используется музыка таких жанров как рок и рок-н-ролл [14].

Важное место в жизни харизматической общины занимает феномен прославления Бога [17]. Прославление понимается не как однократное молитвенное воззвание, а как жизненный процесс, в котором каждое дело, каждое слово, каждое решение человека посвящается Богу и направлено на то, чтобы в жизнь человека мог войти Святой Дух, полностью преображающий человека изнутри.

Большое внимание в харизматических религиозных организациях уделяется концепции «исцелений по вере» [3]. У неопятидесятников существуют представления о том, что многие болезни исходят от дьявола, поэтому, когда христианин побеждает болезни, он побеждает самого врага рода человеческого. В общинах харизматов большое внимание уделяется реабилитации наркозависимых, однако в случае, если в общину приходит посторонний наркозависимый человек, с него не только возьмут оплату за свои услуги, но часто он вынужден будет занимать деньги у родственников, поскольку для «излечения» потребуется достаточно большая сумма [16].

Между тем, одной из причин ухода человека из харизматической общины является его разочарование в том, что он хотел бы получить исцеление, но не получил его [11]. Возникает общее разочарование в лидере общины, в молитвенных собраниях, в своих «братьях и сёстрах», после чего адепт может предпринять попытку разрыва взаимоотношений с общиной.

Однако для того, чтобы особенности вероучений и богослужений неопятидесятников стали нам более понятны, проведем краткий экскурс в историю движения неопятидесятников. Община неопятидесятников начиналась с ривайелистского или обновленческого движения, которое активно действовало в США в 1960-х – 1970-х гг. [21]. Протестантские проповедники выходили на улицы городов и призывали массы людей к покаянию и духовному возрождению. После того, как сотни человек под влиянием экстатических состояний начали обращаться в протестантизм, возникали общины неопятидесятников.

В этом смысле уникальность российского опыта внедрения общин неопятидесятников состояла в том, что проповедники активно провозглашали идею «Реформации для малой Родины, когда необходимо сделать всё возможное для того, чтобы жители близлежащей улицы, дома,

двора, района стали харизматами и сплотились в единое «братство» [12]. Можно предположить, что именно эта проповедь помогла закрепиться в России общинам харизматов, поскольку после распада Советского Союза ощущение сопричастности общему делу, солидарности и товарищества стало сходить на нет при том, что потребность в поддержке и товариществе у людей оставалась. Кроме того, после распада Советского Союза, когда в качестве жизненного смысла и ориентира людям предлагалась коммунистическая идеология, широким массам людей необходимо было найти для себя новые жизненные ориентиры, в частности, для некоторых людей таким жизненным ориентиром стала христианская религия, а «братством» – харизматическая община [15].

Для российского пятидесятничества характерным является феномен инкультурации, при котором общины харизматов перенимают богослужебные предметы у других конфессий [1]. В частности, некоторые общины в России переняли у православных христиан богослужебные облачения священнослужителей и Причащение из Чаши. Весьма вероятно, что новообращённого адепта, не знающего тонкостей богословия религиозных конфессий, такие элементы православного богослужения у неопятидесятников могут смутить и запутать.

Важно подчеркнуть, что харизматы следуют принципу модернизации, то есть постоянного изменения и обновления. У них не существует строго канонически выстроенного богослужения. Музыкальное сопровождение и песни, которые исполняются на богослужениях, зачастую меняются каждое воскресенье. Постоянные изменения и движение вперёд привлекают в общины неопятидесятников большое количество молодых людей, крайне редко можно встретить на молитвенных собраниях лиц пенсионного возраста [9]. К слову, неопятидесятники или харизматы – безусловные лидеры по числу молодых людей, которые стали адептами этого нового религиозного движения [6].

Стоит отметить, что в России сейчас существуют не только неопятидесятники с яркими, эмоциональными богослужениями, вводящими религиозную общину в состояние транса и экзальтации. В России есть общины более консервативных пятидесятников, допускающих умеренное выражение эмоций на богослужениях, а также «классические» пятидесятники, которые строго следят за порядком проведения богослужения и не допускают проявления эмоций, которые могут помешать проведению собрания [5]. У «классических» пятидесятников достаточно замкнутая структура общин, в отличие от неопятидесятников, которые с готовностью принимают желающих вступить в общину. «Классические» пятидесятники относятся к «новичкам» с некоторой долей враждебности и могут долгое время игнорировать потенциального адепта, если не захотят взаимодействовать с ним.

В заключение рассмотрим вопрос о том, как воспринимают общины неопятидесятников студенты современных вузов. В данном случае, приведём пример студентов технического вуза. Молодые люди знают о существовании в России движения неопятидесятников. Они видят опасность данной религиозной организации в том, что она превращает общительных и жизнерадостных молодых людей в замкнутых, фанатически настроенных и зависимых от религиозной общины адептов. Кроме того, по их словам, у адептов харизматических общин в перспективе повышается риск развития психических расстройств [8]. Риск развития психических заболеваний у посещающих собрания харизматов, действительно, довольно высок [4].

Фактический вред, который могут причинить молодым людям харизматические религиозные общины, – кардинальное изменение системы ценностей и нравственных ориентиров студентов. Указанные в Библии христианские заповеди часто подменяются правилами, установленными пастором общины. Кроме того, слова пастора не подлежат критическому рассмотрению и должны быть исполнены, в противном случае, человеку грозит травля со стороны общины. Семья – родители, кровные братья и сёстры – подменяются «братьями и сёстрами» из общины и пастором, который становится «отцом» [13].

Таким образом, нельзя недооценивать потенциальную опасность, которые несут в себе харизматические общины, необходимо выработать механизмы психологической защиты на случай вербовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н.Н. Инкультурация российского неопятидесятничества как механизм формирования религиозной идентичности // *Общество: философия история культура*. 2019. №12. С. 46–49.
2. Амбарцумов И.В. Харизматические общины Санкт-Петербурга: история, церковная организация, особенности вероучения и социального служения // *Христианское чтение*. 2017. Выпуск 5(76). С 232–239.
3. Бокова О.А. Современные российские евангельские христиане-баптисты: социальная структура и идеология // *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2009. С. 35–46.
4. Бондарев Н.В. Психические расстройства у адептов современных религиозных культов («секты»), использующих дезадаптивные методы воздействия на личность: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18. М., 2006. 167 с.
5. Веселов Е., свящ. Особенности покаяния и воцерковления бывших неопятидесятников // *Научный журнал Санкт-Петербургской Духовной Академии Русской Православной Церкви*. 2023. Выпуск 1. С.75–87.
6. Воронкин А.В. Секты в России и их влияние на людей // *Инновационная наука*. 2016. №12. С. 21–27.
7. Горшкова А.И. Русская православная церковь в 1940-1990 гг. (по материалам «Журнала Московской патриархии») // *Документ. Архив. История. Современность*. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2001. Вып. 1. С. 37.

8. Гридина В.В. Новые религиозные движения в восприятии студентов технического вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. № 3. С. 190–197.
9. Каргина И.Г. Влияние кризиса на протестантские конфессии в современной России // Вестник МГИМО-Университета. 2014. №1(34). С. 177–183.
10. Кормина Ж. Гигиена сердца: дисциплина и вера «заново рожденных» харизматических христиан // Антропологический форум. № 18. 2013. С. 300–320.
11. Куропаткина О.В. Концепции исцеления и «войны с дьяволом» в современном неохаризматизме // Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии. 2019. №3. С. 81–91.
12. Лункин Р.Н. Евангельские церкви России и общество: реформация для «малой родины» // Современная Европа. 2014. № 4. С. 136–148.
13. Мартинович В. А. Введение в понятийный аппарат сектоведения. Минск: БГУ, 2008. С. 103.
14. Матушанская Ю.Г., Максимов В.В. Использование современной музыки в богослужении неопятидесятнических церквей России // Известия Иркутского гос. университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2019. Т. 27. С. 97–105.
15. Муругова Т.И., Дубинина Э. В. Молодёжь и религия в контексте национальной безопасности России // Власть. 2021. Том 29. № 1. С. 300–304.
16. Мухина Т.К. Применение наркотических веществ в деструктивных религиозных организациях // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. С. 1–3.
17. Олейник И. В., Соснин В. А. Тоталитарная секта: как противостоять ее влиянию. М.: Генезис, 2005. 79 с.
18. Орёл Н. Психологические механизмы влияния тоталитарных групп на личность: профилактика и преодоление зависимости // Контроль сознания и методы подавления личности: Хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 2004. С. 413–443.
19. Порохов Димитрий, прот. О глоссолалии и молитве на «иных языках» // Труды Саратовской православной духовной семинарии. 2011. № 5. С.6–42.
20. Пронина Т.С. Влияние процессов религиозного обращения и формирования преемственности на религиозную идентификацию последователей // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Общественные науки. 2018. С. 211–219.
21. Скоробогатова И.В. Харизматическое движение от ривайвализма к институционализации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2013. № 4(26). С. 184–188.

ОРГАНИЗАЦИИ ИУДАИЗМА И МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

С.Н. Ильина, II курс очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогическое
обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.Б. Гурин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Институционализация общественной конфессиональной политики организаций иудаизма является одним из теоретико-методологических и практических аспектов полноценного процесса становления и дальнейшего развития молодежной политики в Российской Федерации. В данной статье рассматриваются особенности развития и осуществления молодежной политики организаций иудаизма в постсоветский период. Актуальность

выбора данной темы обусловлена тем, что в условиях кризиса базовых институтов общества (института семьи, государства, средств массовой информации, труда) институт религии остается практически единственным институтом, который по-прежнему, со все с более возрастающей активностью выполняет возложенные на него функции [1].

Политика молодежных организаций иудаизма в России в настоящее время является одной из активно и эффективно функционирующих моделей общественной конфессиональной политики.

Институционализация молодежной политики организаций иудаизма в нашей стране началась только в 1990-е годы. До этого, в условиях тотального и авторитарного режимов, говорить о каких-либо независимых от государства структурах в сфере молодежной политики не приходилось.

После распада Советского Союза возник определенный вакуум в социализации и воспитании молодежи, потребовались более активные усилия традиционных религиозных конфессий России, в том числе и со стороны организаций иудаизма.

Если характеризовать особенности иудаизма как религии и мировоззрения, то можно говорить о том, что:

1. в иудаизме нет четкой духовной иерархии, которая характерна для христианской Церкви;
2. по причине отсутствия общепринятой догматики в иудаизме присутствует множество течений и направлений;
3. в отличие от христианских церквей в иудаизме отсутствует единый духовно-административный центр в масштабах государства; единого центра нет в Израиле, его нет и в России [2; 10].

Несмотря на перечисленные особенности талмудический иудаизм как религиозная система и мировоззрение лежит в основе единства еврейства и еврейского народа, являясь примером великой региональной культуры и суперэтноса (это ашкенази, сефарды, горские евреи, бухарские евреи, живущие в состоянии диаспоры). Безусловно, следует говорить и о государстве Израиль, которое является сакральным суперэтническим центром.

Исходя из перечисленных особенностей религиозно-культурной традиции, отличительной чертой молодежной политики иудаизма в РФ является учет исторической ограниченности, численности (деятельность ограничивается рамками общины). При этом не исключается привлечение в иудейскую общину молодежи из других этнических групп при условии соблюдения определенных правил.

Считается, если человек не имеет еврейских корней, но пожелает жить по закону Моисея, никто не может отказать ему в этом, это его право.

А. Львов, размышляя о связи еврейской этничности и религиозности писал: «Хотя религия рассматривает многочисленные еврейские общины как рассеянные по свету части единого народа Израиля, их этническое

единство отнюдь не очевидно. Общины различаются весьма существенно по языку и культуре; члены этих общин могут даже принадлежать к разным расам. Любой человек, независимо от происхождения, может войти в такую общину, приняв иудаизм. При этом он меняет не только образ жизни, но и предков: он получает право и обязанность вместе с другими евреями говорить в молитве "Благодарим Тебя... за то, что дал в наследие отцам нашим землю прекрасную..."» [3].

В молодежной политике организаций иудаизма нет понятия единой доктринальной и общепринятой практики понимания целей, задач, направлений деятельности молодежных организаций. Это отличает ее от деятельности в области молодежной политики, которую проводит, например, Русская Православная Церковь. В иудаизме отсутствует централизованная многоуровневая система органов по делам молодежи. При этом, по нашему мнению, можно говорить об эффективности в области молодежной политики, несмотря на отсутствие строгой централизации. Подтверждением данного утверждения служит то обстоятельство, что на протяжении тысячелетий еврейский народ, находясь в состоянии рассеяния, сохранил не только свою веру, но и успешно осуществлял социализацию молодежи в неблагоприятном окружении.

Руководители организаций иудаизма говорят о том, что сегодня наблюдается настоящий религиозный ренессанс, то есть процесс возрождения религиозной жизни. По мнению крупнейшего спонсора по развитию программ еврейства в странах СНГ Леви Леваева, еврейская община в России находится в ситуации наибольшего благоприятствования, что не наблюдалось ни двести, ни сто лет назад.

Молодежная политика иудаизма – это наиболее приоритетное направление деятельности организаций иудаизма в РФ в ФЕОР («Федерация еврейских общин России») и КЕРООРа («Конгресс еврейских религиозных организаций и объединений в России»). При этом идет плодотворное сотрудничество и взаимодействие со светскими еврейскими объединениями и организациями, т.е. выстраивается определенным образом эффективно работающая система образования, воспитания и социализации подрастающего поколения.

Процесс воспитания подрастающего поколения начинается очень рано. Традиционное еврейское воспитание начинается с трех лет: «детей учат таким простейшим вещам, как форма одежды (кипа для мальчиков и юбка девочек), праздники, Шаббат, благословение перед едой и Шма перед сном» [4, с. 102].

Детское воспитание заканчивается с наступлением совершеннолетия, при этом надо учитывать, что у девочек и мальчиков это разный возраст. В Торе сказано, что совершеннолетие – это время достижения человеком того возраста, когда он может сам нести ответственность за свои поступки. Для девочек это 12 лет, для мальчиков – 13 лет. Совершеннолетие для девочек

называется бат-мицва. В переводе с иврита «бат» – это дочь, «мицва» – заповедь. Таким образом, «бат-мицва» – это заповеди дочери. С этого момента девочка учит традицию – зажигать свечи в Шаббат, печь халы. Для мальчиков время совершеннолетия – это «бар-мицва». С этого момента он полноценный член еврейской общины и может участвовать в миньяне [2; 7; 9; 10].

Решающую роль в образовании и воспитании играют еврейские школы. В Москве таких школ три, но для изучения традиций и иврита существуют воскресные школы при синагогах, а также молодежные клубы. В настоящее время большую роль в социализации и религиозном образовании играют семейные культурные центры. В Москве это еврейский культурный центр (ЕКЦ) «Московский образовательный общественный центр МЕОЦ "Марьяна роща"».

Сегодня в России создана многоуровневая система образования и воспитания детей с национальным этнокультурным компонентом, которая действует очень эффективно. На первой ступени этой системы находятся детские сады, на второй – семейные и развивающие центры и клубы, общеобразовательные школы, детские оздоровительные лагеря (зимние и летние), существуют они как в России, так и за рубежом. Всего по стране насчитывается около 330 учебных заведений.

Система высшего образования включает в себя различные учебные заведения: религиозные, светские, смешанные, причем в светских и смешанных высших учебных заведениях учатся и студенты неевреи. Примерами таких школ можно считать Высшую гуманитарную школу имени С.Дубнова, Государственную классическую академию имени Маймонида.

Большое внимание в молодежных организациях уделяется личностному и неформальному характеру общения, семейному и общественному воспитанию, совместному участию в праздниках и мероприятиях, которые входят в обязательный круг еврейской жизни: Рош ха-Шана, Ханука, Пурим, Песах.

В осуществлении молодежной политики организаций иудаизма обязательно взаимодействие с другими международными еврейскими организациями, которые имеют свои подразделения в Москве. В РФ это филиал Благотворительного Фонда «Распределительный комитет "Джойнт"» (ведущая еврейская гуманитарная организация, которая уже больше тридцати лет помогает нуждающимся евреям и развивает еврейскую жизнь в России) и организация «Гилель». Миссией «Гилель» в России является укрепление самосознания у еврейской молодежи 18–27 лет и привлечение ее к участию в жизни мировой еврейской общины [5; 6].

Осуществляет работу с еврейской молодежью в возрасте 16–30 лет «Российский еврейский молодежный конгресс» («РЕМК»). В соответствии с уставными целями РЕМК его деятельность направлена на популяризацию

еврейского образа жизни, самобытности, семейных ценностей. В ряду основных задач конгресса рассматриваются полноценная социализация еврейской молодежи в современном российском обществе и создание в обществе положительного образа еврейской организации, общины. Для достижения цели воспитания детей и молодежи в духе уважения к истории, культуре и традициям своего народа РЕМК взаимодействует с государственными органами в России. Взаимодействие выражается в следующих направлениях: реализации волонтерских проектов, проектов «диалога поколений»; подготовке профессиональных молодежных лидеров еврейских общин; реализации проектов, направленных на укрепление межпоколенческих связей; материально-техническом и ресурсном обеспечении проектов.

Несомненно, можно утверждать, что созданная модель конфессиональной общественной молодежной политики в Российской Федерации является образцом для подражания при создании моделей общественной молодежной политики, а также молодежной политики в целом.

Несмотря на определенные трудности, с которыми сталкиваются программы организаций иудаизма в РФ, в целом результат их деятельности можно определить в положительном ключе. Эта деятельность целенаправленна, структурирована, а ее результаты позволяют сделать вывод о большом потенциале подобных моделей педагогического и социального воздействия. Такое положение организаций иудаизма обеспечивает Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаранжда В.И. Социология религии. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 226 –246.
2. Иудаизм от А до Я / Сост. Н.Б. Антонов. М., 2007. 288 с.
3. Львов А. Еще раз о понятии «еврейский народ» (из краткого очерка «Иудаизм») // Интернет-портал. URL: <https://berkovich-zametki.com/Nomer22/Lvov2.htm> (дата обращения: 18.03.2023).
4. Мирошникова Л.Д. Традиционное семейное воспитание в еврейской культуре // Культура. Наука. Интеграция. 2010. № 11. С. 102.
5. Официальный сайт Благотворительного Фонда «Распределительный комитет «Джойнт». URL: <https://fund-joint.ru/us> (дата обращения: 18.03.2023).
6. Официальный сайт Международной еврейской студенческой организации «Гилель». URL: <https://hillel.ru/> (дата обращения: 18.03.2023).
7. Телушкин Йосеф. Еврейский мир. Важнейшие знания о еврейском народе, его истории и религии. М.: Издательство: Мосты культуры, 2017. 624 с.
8. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения: 20.03.2023).
9. Шаевич А. Еврейский вопрос: Беседы с главным раввином России / Адольф Шаевич, Этери Чаландзия. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 317 с.
10. Электронная еврейская энциклопедия. URL: <https://eleven.co.il/> (дата обращения: 18.03.2023).

ВОСПИТАНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.С. Севрюкова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Сегодня в России актуальным является раскрытие значения воспитания религиозной толерантности у обучающихся высших учебных заведений. Актуальность избранной темы связана с тем, что в студенческой среде существуют проявления религиозной интолерантности, поэтому значение воспитания у студентов межэтнического (процессы коммуникации) и межконфессионального (единая концепция религии) понимания религии трудно переоценить.

Педагогическая проблема воспитания религиозной толерантности у обучающихся вузов связана с нетерпимостью личности в принятии и восприятии религиозной точки зрения другого общества (народа). Исследователи утверждают, что именно в студенческой среде возникает большинство конфликтов, связанных с религиозной толерантностью. Следует отметить, что толерантность понимается нами как синонимом «терпимости».

Современная ситуация общественного развития обостряет ряд глубоких противоречий геополитического, военно-политического, межнационального, ценностного, религиозного, нравственного и социального характера. Как указывает Н.Н. Жердева, эти противоречия могут проявляться как на общепланетарном и межгосударственном уровнях, так и на уровне интересов различных групп людей с противоположными взглядами и убеждениями [3, с. 71].

Изучая генезис толерантности, С.И. Осипова и А.И. Богданова делают, на наш взгляд, очень важный вывод о том, что необходимо признать многообразие культур современного мира как объективную реальность и поставить педагогическую проблему формирования позитивного отношения к представителям различных социокультурных групп [1, с. 115].

Важность проблемы воспитания толерантности подтверждается исторически. Еще в 2001–2002 гг. в России были приняты Федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001–2005 годы» и «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», в которых отмечались приоритетное значение формирования толерантной личности и необходимость использования возможностей отечественной системы образования для воспитания у молодого поколения толерантного

поведения, основ взаимопонимания, эффективного взаимодействия и коммуникаций [6; 4].

Не менее значимым является положение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о том, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [7, ст. 12, п. 1].

Очевидно, что педагогика толерантности уже формируется как самостоятельное независимое направление, где, по мнению М.Н. Борытко, воспитание направлено на диалог и открытость отношений, на признание многообразия культур и мнений, на развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, на развитие способности конструктивно разрешать разногласия и продвигаться от конфликтных ситуаций к примирению и разрешению противоречий [2, с. 21].

Студенты – это молодежная среда, которая отличается своим «вспыльчивым характером», разносторонними взглядами и нетерпимостью в принятии решений для преодоления конфликтной ситуации. Следует отметить, что в современном мире у многих педагогов существуют разные взгляды на религию, что затрудняет понимание студентами в своей толерантной позиции. Воспитание религиозной толерантности студентов сегодня является педагогической проблемой.

Толерантность – это уважение и принятие личностью правил и установок в отношении другой национальности, веры, законов. Основа толерантности – это гармония личности, которая определяется нейтральным или позитивным отношением к правам другого народа и другой религии. Сегодня в России по статистике, представленной на сайте ВВС, россияне имеют низкий уровень толерантности по отношению к другим народам. Самый высокий процент был выявлен в молодежной среде – 30 %.

Религиозная толерантность – это толерантное отношение адептов одной религиозно-конфессиональной общности к адептам других религиозно-конфессиональных общностей. Каждая религиозно-конфессиональная общность следует своим религиозным убеждениям и признает право других.

Религиозная толерантность имеет несколько видов:

- толерантность в отношении к иноверцам;
- толерантность в отношении к представителям других конфессий;
- толерантность к сектантским движениям;

- толерантность к группам, которые отвергают религию.

Воспитание религиозной толерантности крайне важно, особенно для представителей студенческой среды. В этот период жизни религиозная толерантность является показателем стабильности личности, нейтральной позиции к другим религиям и их восприятию. Воспитание религиозной толерантности в студенческом возрасте можно подразделить на два основных вида:

- позитивное воспитание религиозной толерантности: студентам рассказывают о преимуществах религий народов. В позитивном направлении воспитывается уважение, частичное или полное принятие ценностей;

- негативное воспитание религиозной толерантности: студентам «навязывается» негативная информация о религии народов. В негативном направлении воспитывается отрицательная позиция к религии.

Часто студенты, которые негативно относятся к религии, проявляют к ней своё безразличие или осуждают её. Следует отметить, что для негативного воспитания применяются два вида механизма:

Атеизм – отрицание религии (может также быть проявлен в нейтральной позиции в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности);

Секуляризация – повышение уровня негативного отношения к религии через процесс влияние роли религии в жизни личности.

В зарубежных странах атеизм и секуляризация в студенческом обществе являются актуальным течением, которое развивается в рамках образовательных учреждениях, пропагандируется СМИ.

При нейтральном воспитании религиозной толерантности нет акцента на воспитании религиозной толерантности. В нейтральном направлении маркером является безразличие к любой религиозной традиции.

Проблемы в области воспитания религиозной толерантности студентов вузов определяются следующими факторами:

- неправильное понимание системно-ценностных аспектов религий другого общества (студенты не понимают различий и принимают религию как отрицательный компонент);

- идеи религиозной толерантности не соответствуют взглядам современных студентов (большинство студентов считают, что религия – это устаревшая система, которая не развивается, а значит и не имеет актуальности для человека);

- непринятие веры студентов другого общества, так как она имеет различия и противоречия с религией самого студента и его собеседника.

Специфика педагогического диагностирования в сфере воспитания толерантности состоит в том, что проявления толерантности не так сильно бросаются в глаза; к тому же их диапазон довольно широк – от ограничения пагубных проявлений нетерпимости до ответственности, являющихся

пределами толерантности. Трудность наблюдения и измерения толерантности состоит в том, что она все же остается абстракцией, но социальные признаки толерантности помогают увидеть ее значение как для отдельного человека, так и для общества.

Очевидно, что толерантность, как сложный многокомпонентный феномен, невозможно изучать и оценивать в каком-то одном измерении. Поэтому в психолого-педагогическом диагностировании толерантности используется принцип сопоставления противоположностей: толерантность – интолерантность, дружелюбие – враждебность, сочувствие – равнодушие, миролюбие – агрессивность, уважение – пренебрежение, похвала – осуждение, эмпатия – отстранение и т.п.

Важно подчеркнуть, что при всей привлекательности толерантности как цели и результата воспитания, признания и доказательности возможности этого процесса при определенных условиях, насильно продвигаемая толерантность, по мнению В.И. Самохваловой, может быть опасна, поскольку может привести к отказу от нормы, сломать устои традиционной культуры, сместив все акценты и смешав ориентиры [5, с. 35].

Данная позиция подкрепляется присутствующим в педагогическом сознании устойчивым стереотипом отождествления толерантности со вседозволенностью, с отказом от морально-нравственных ограничений и определенных запретов. Н.М. Борытко, И.А. Соловцова и А.М. Байбаков отмечают настороженное, часто негативное отношение педагогической общественности к проблемам воспитания толерантности, их сомнения в целесообразности провозглашения толерантности в качестве самостоятельной ценности и цели образования [2].

Таким образом, нами определены наиболее эффективные формы педагогического взаимодействия, способствующие формированию структурных компонентов культуры толерантного общения как интегративного нравственного качества личности студента.

В заключение следует отметить, что воспитание религиозной толерантности имеет огромное профилактическое значение в осуществлении деятельности по защите молодёжи от негативных проявлений в религиозной сфере и является эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, т.е. с обеспечения осуществления этих прав. Однако очень важно учить молодёжь помнить не только свои права, но и обязанности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова А.И., Осипова С.И. Интегрирование ценностей толерантности в корпоративную культуру вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8560> (дата обращения: 22.02.2023).
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 80 с.

3. Жердева Н.Н. Толерантность: проблемы осмысления в современной науке // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009. № 61. С. 76–81.
4. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 22.02.2023).
5. Самохвалова В.И. Человек и судьба мира. М.: Новый век, 2000. 196 с.
6. Федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001–2005 годы. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901795825> (дата обращения: 22.02.2023).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.02.2023).

ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К НОВЫМ РЕЛИГИОЗНЫМ ДВИЖЕНИЯМ

Е.И. Холкина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – доктор философ. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Статья посвящена причинам вступления подрастающего поколения в новые религиозные движения. Известно, что перемены во многих сферах российского общества обострили ряд социальных проблем, к которым особенно восприимчиво молодое поколение. В.Ю. Лебедев пишет, что самобытность современной культуры представляет собой трансформацию представлений о христианской культуре, что может изменить мотивационные структуры и спровоцировать перемены в религиозно-мировоззренческом климате [5]. Трудности в воспитании молодежи в настоящее время определяются переоценкой традиционных норм поведения, изменением отношений в семье, деморализации личности и дегуманизации отношений в социуме. Можно говорить о комплексе проблем ментального здоровья подрастающего поколения. В связи с этим педагогические задачи приобретают государственную значимость. Люди, испытывающие внутриличностные проблемы, склонны искать выход из них, порой не понимая, где лежит истинный выход. С этим связан феномен выбора новых религиозных движений (далее – НРД) как средства решения самых разных психологических проблем.

В группу риска попадают подростки, которые в силу несформировавшейся жизненной позиции, лабильной психики, в значительной степени подвержены психологическому влиянию. Они не в силах противостоять механизмам вовлечения, отчего становятся легкой жертвой для нетрадиционных религий. Подрастающее поколение является главным резервом развития современного общества, поэтому проблема вовлечения подростков в новые религиозные движения становится важной задачей педагогики.

В современном обществе немало семей занято решением экономических и физических проблем, что создает риск отдаления ребенка от родителей. Родители заняты решением микроэкономических задач, могут долго не появляться дома. В результате происходит отчуждение поколений и воспитание ставится на самотек. Это способствует угрозе родительского авторитета и попытке поиска авторитета вне семьи; ребенок уходит из сферы влияния семьи. Сюда прибавляются возрастные проблемы поиска социально-приемлемого способа самовыражения, применения своих сил и характера, что повышает риск обращения к нетрадиционным религиям. Это препятствует процессу полноценной социализации подрастающего поколения.

Каковы основные факторы втягивания подростка в сомнительные религиозные сообщества? Нетрадиционные религии часто обещают подростку быстрое исполнение надежд на самую лучшую жизнь, на признание в обществе, социализацию и состоятельность. Это полностью устраивает молодых людей потому, что многие из них ищут возможности восполнения смыслового дефицита, в том числе и сомнительными путями. Большое впечатление производит на подростков внушение, что они – особенные и никто, кроме участников религиозного движения, их не поддержит и не поможет раскрыться и получить признание [7].

Опыт подростков, попавших под деструктивное влияние новых религиозных движений, показывает, что там они находят самоутверждение, желаемую социальную роль, чувство принадлежности какой-либо группе. Часто адепты проводят время коллективно: вместе молятся, проводят различные обряды, занимаются духовными и телесными практиками. Основатель нового религиозного движения является для них особой фигурой, главным и непоколебимым авторитетом. Лидер обладает особенными качествами, благодаря чему адепты на добровольной основе облачают его властью над собой. Эта личность играет роль медиума между богом и человеком, что помогает укрепить связь между адептом и религиозным сообществом. Лидер и его община стремятся к контролю сознания адептов и подавляют способность к критическому мышлению [10]. Последователи религиозного движения воспринимают себя как идеальное сообщество братьев и сестер, воодушевленных одной идеей и имеющих одну общую цель.

И.В. Олейник описал алгоритм техник вовлечения подростков в нетрадиционные религии:

1. Введение в заблуждение тех, кто вступает в религиозное движение, формирование положительного мнения о движении через саморекламу и «отзывы» его последователей.

2. Постепенное или резкое воздействие на психику подростка с целью подавления контроля сознания, возможно стремление к измененным состояниям сознания.

3. Внедрение в психику подростка деструктивных установок. Это делается при помощи психотехник разного рода [8].

Результатом этого является социальная дезориентация, изменение сознания подростка. Он перестает адекватно воспринимать реальный мир, может терять контроль над собой. Происходят перестройка и сужение набора ценностных критериев, приоритетов жизнедеятельности и мировоззрения. Результатом может быть отстранение от мира, происходит деградация личности. Одним из показателей того, что молодой человек вовлечен в НРД, является то, что он начинает использовать новый язык и вид общения с людьми и обществом [1].

Для НРД характерна социальная маскировка, под которой организация обещает подростку помощь в преодолении жизненных трудностей, решение конфликтов с родителями и сверстниками. Как правило, молодой человек не осознает момент попадания под влияние нетрадиционных религий. Он может воспринимать собрания как клуб любителей музыки, какой-либо литературы, творческий кружок или просто сообщество людей, которые изучают Библию, желают укрепить свое ментальное и физическое здоровье [2]. Распространенный способ заманивания молодых людей в новые религиозные движения, – это приглашение на бесплатные уроки или курсы, предложения высокооплачиваемой работы, раздача листовок с приглашением. НРД могут маскироваться под часть студенческого движения, центр оздоровления, курсы по психологии.

Основными признаками того, что подросток попал под влияние нетрадиционной религии, могут быть изменение в поведении: рост закрытости и агрессии. Может меняться внешний облик: странная и необычная одежда или стремление ее приобрести. Характерны необычная речь и присутствие в ней специфических цитат, которые многократно повторяются, словно они внедрены в сознание. Утрачивается интерес к семье, к школе, друзьям, к привычным увлечениям. Подросток реже появляется дома, уходит на некие «общественные мероприятия». Возможна смена привычных пищевых привычек, рост потребности в деньгах, вплоть до займов [4].

Данная проблема не ограничивается только контролем со стороны семьи. Деструктивная деятельность новых религиозных движений является и педагогической проблемой, поскольку большую часть времени молодежь проводит в учебных заведениях, находится под присмотром педагогов и школьных психологов. Нельзя не подчеркнуть, что именно школа или университет для множества подростков является стартом их дальнейшего развития в жизни и социального благополучия. Поэтому педагоги должны быть осведомлены о существовании и негативном влиянии новых религиозных движений. Т.К. Мухина приводит следующий ряд педагогических условий для профилактики негативных увлечений НРД:

1) система подготовки специалистов по предупреждению вовлечения молодежи в НРД;

2) организация ряда центров медико-социальной и психолого-педагогической помощи с включением в штат специалиста по профилактике вовлечения молодежи в деструктивные НРД;

3) создание в вузах научно-исследовательских лабораторий по изучению причин интереса к НРД, создание форм, методов и прогнозированию мероприятий по профилактике вовлечения молодежи в деструктивные НРД [6].

Деструктивное влияние новых религиозных движений создает острую необходимость осуществления системной педагогической деятельности [3]. Педагогическая профилактика предполагает большую работу педагогов и психологов, которая включает в себя взаимодополняющие направления этой деятельности: психолого-педагогическую деятельность, проведение организационно-методических мероприятий, которые способствуют становлению здорового образа жизни подростка. Педагогическая деятельность направлена на развитие гуманистических ценностных ориентиров, а также адекватной самооценки учащегося, культуры поведения, которые способствуют повышению самостоятельности растущей личности и обеспечению психологической защиты. Вместе с этим, деятельность способствует развитию навыков борьбы с деструктивным воздействием окружающей среды, а также помогает грамотному решению различного рода конфликтов. Как педагогическая проблема деструктивная деятельность новых религиозных движений требует особого внимания в сфере образования, начиная с повышения религиозоведческой компетентности, возможности узнавать о разных религиях, их истории, культуре и традициях, это поможет сформировать ответственное поведение, обуславливающее владение навыками социальной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова Л.С., Астахова А.С. Образы новых религиозных движений в коммуникативных пространствах: в условиях поиска идентичности // Вестник экономики, права и социологии. 2010. № 4. С. 145–149.
2. Кривельская Н.В. Секта: угроза и поиск защиты. М., 1999. 95 с.
3. Кравчук В.В. Новые религиозные движения в современной России. Религия, политика и права человека. Материалы конференции. М., Институт религии и права, 2002. 204 с.
4. Кондратьев Ф.В. Современные социально-психологические факторы восприятия духовности российскими гражданами // Миссионерское обозрение. 2001. №1. С. 7.
5. Лебедев В.Ю., Безруков А.Л. Посмертие: нюансы эсхатологических ожиданий современного социума // Теология и образование. 2020. № 3. С. 40–52.
6. Мухина Т.К. Педагогическая профилактика вовлечения учащихся в деструктивные религиозные организации в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие. Владимир: Владимирский государственный университет, 2016. 72 с.

7. Монастырский В.А., Садовникова Ж.В. Причины ухода, приемы заманивания и особенности психологического воздействия на молодежь в сектах // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2008. Т. 1. № 13. С. 107–120.
8. Олейник И.В., Соснин, В.А., Тоталитарная секта: как противостоять ее влиянию, 2005. М.: Издательство «Генезис», 2005. 79 с.
9. Полищук Ю.И. Влияние деструктивных религиозных сект на психическое здоровье и личность человека. Журнал практического психолога. 1997. № 1. С. 93–97.
10. Сорокин П.А. Социология революции. М.: Издательский дом «Территория будущего» РОССПЭН, 2005. 704 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО УТВЕРЖДЕНИЮ ТРЕЗВОСТИ КАК СОТРУДНИЧЕСТВО СОЦИАЛЬНЫХ СИЛ

В.А. Веселкин, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – доктор философ. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассматривается актуальный вопрос взаимодействия Церкви, государства и общества в утверждении трезвости. Изучая отношение Церкви к трезвости и пьянству, а также сотрудничество со средствами массовой информации, идея трезвого образа жизни может быть реализована, поскольку взаимодействие Церкви, государства и общества в трезвых утверждениях рассматривает Русская Православная Церковь и Российское государство. Необходимо отметить, что люди, страдающие алкогольной зависимостью, могут быть подвержены негативному влиянию различных религиозных организаций, не являющихся традиционными. Именно поэтому заявленная тема является актуальной в контексте религиозной безопасности.

Одной из главных угроз здоровью и самой жизни граждан тех государств, которые составляют каноническую территорию Русской Православной Церкви Московского патриархата, является злоупотребление алкоголем. В связи с этим Церковь осознает свою духовную и пастырскую ответственность в деле восстановления трезвости как моральной ценности в общественном сознании и трезвости как образа жизни в социальной практике. В то же время сами христиане призваны быть образцом для подражания в трезвом образе жизни.

Проблема имеет ряд аспектов, один из них – возрастной: в настоящее время весьма актуальна проблема употребления алкоголя подростками. Естественно, что это только одна из проблем, характерных для этого возраста. В связи с этим все большее внимание уделяется проблеме профилактики употребления алкоголя среди подростков, проводятся исследования с целью изучения мотивов употребления спиртных напитков

детьми подросткового возраста и выявления факторов, способствующих развитию этого злоупотребления.

Вопрос о роли слабоалкогольных напитков в структуре заболевания алкоголизмом дискутировался на протяжении определенного времени, однако сейчас господствует точка зрения, согласно которой слабый алкоголь вовсе не является невинным. Популяризация слабоалкогольных напитков усиливает алкоголизацию населения, и особенно отчетливо это отмечается в подростковой среде. В подростковом сознании сформировался стереотип, согласно которому употребление пива – это «прикольно, весело и вреда никакого нет». Сейчас есть все основания признать это опасным заблуждением. Именно употребление пива детьми и подростками становится первым шагом к алкоголизму. Привычка выпивать «немного» пива в компании уже может рассматриваться как продромальная стадия пивного алкоголизма. По мере взросления доза потребляемого «пенного напитка» увеличивается, причем чем раньше ребенок пристрастился к пиву, тем раньше у него разовьется следующая стадия пивного алкоголизма.

Ряд мер по борьбе с алкоголизмом уже успешно применяется государством и социальными институтами:

- уменьшение рекламы спиртных напитков, появление социальной рекламы, направленной против их употребления;
- запрет продажи спиртного несовершеннолетним, введение строгих наказаний за нарушение запрета;
- контроль производства и реализации алкогольных напитков, ограничение количества мест, где их можно приобрести;
- наказания за употребление спиртного в общественных местах;
- признание опьянения отягчающим обстоятельством при совершении правонарушений.

Также можно назвать меры по рациональному контролированию объемов производства и продажи алкогольных напитков, по контролю над их качеством, недопущению реализации суррогатной, поддельной, низкокачественной продукции.

Еще одно важное направление профилактики – информирование. Важно объяснять механизмы алкогольной зависимости, влияния спиртного на организм, его последствия для здоровья, причем соответствующие программы должны быть рассчитаны на аудиторию школьников, не достигших возраста старших классов.

Профилактические меры, применяемые Церковью, не могут на прямую сдерживать рост алкоголизации общества. Защищенность от нее повысится, если люди будут заинтересованы в собственном социальном развитии, если у них появятся возможности для самореализации, если в критических ситуациях будут работать механизмы социальной поддержки, которые позволят получить необходимую психологическую помощь.

Сегодня пьянство является одной из главных причин высокой смертности, заболеваемости, травматизма и преступности, а также семейных кризисов, снижения моральных и культурных стандартов и потери уважения к труду.

Церковь обеспокоена сложившейся ситуацией, считая пьянство абсолютно деструктивной формой поведения, грехом и духовной деформацией. Просветительская работа в этом направлении входит в ядро мероприятий формирования трезвости как формы социального поведения и комплекса социальных установок.

В связи с вышесказанным понятно, что задачи профилактики алкоголизма частично решают и религиозные организации. Конфессиональные институты рассматривают такую зависимость наряду с другими аддикциями как нарушение божественных предписаний и самого духа христианства. Они работают с укреплением традиционных ценностей, оказывают помощь страдающим алкоголизмом, в частности, организуя группы реабилитации, и предлагая поддержку.

Конфессионально ориентированная деятельность по утверждению трезвости ведется по трем направлениям.

Первое направлено на утверждение идеалов трезвости и трезвого образа жизни в современном обществе, особенно в семьях как социальных группах, где происходит формирование личности. Братства, общества, общины трезвенников и другие церковные организации помогают восстанавливать традиционные семейные и духовно-нравственные ценности, проводят просветительскую деятельность, формируют позитивное отношение к трезвости как социальной ценности и участвуют в создании трезвой молодежной культуры, оказывают воздействие личным примером, в том числе организуя «праздники трезвости» и создавая «территории трезвости» [3].

Второе направление включает в себя работу с людьми, которые часто употребляют алкоголь, включая просвещение этих людей, формирование у них мотивации обращаться к специалистам, а также оказание им социальной и психологической помощи, в том числе в форме личного и семейного консультирования, участия в общественной жизни, деятельности общественных объединений, клубов (спортивных, военных и т.д.).

Третье – участие в социальной, трудовой, психологической, медицинской, семейной реабилитации привычно пьющих и алкоголиков, создание центров усердия и реабилитации, групп самопомощи и взаимопомощи, семейных клубов трезвости, личных консультаций для алкоголиков и их родственников, курсов и школ по избавлению от алкогольной зависимости.

Каждая из этих форм работы использует свои собственные духовные, медицинские, психологические и социальные методы и предполагает совместную деятельность религиозных и иных институтов, имеющих в

современном обществе, их соединение в единый, органически действующий ансамбль социальных сил. Максимальная эффективность достигается за счет разумного сочетания.

Деятельность православных реабилитационных центров и организация борьбы за трезвый образ жизни должны осуществляться с привлечением медицинских специалистов. Использование псевдонаучных и эзотерических методов в православных реабилитационных центрах недопустимо [2].

В частности, представляются результативными следующие формы деятельности:

- Предоставлять личные консультации страдающим от алкоголизма и их родственникам. Консультации проводят священники, эксперты или волонтеры, обладающие теоретическими и практическими знаниями о том, как осуществляется преодоление алкоголизма.

- Проводить групповой диалог с пациентами и их родственниками. Эти курсы предназначены для формирования и закрепления стремления к трезвой жизни.

- Организовывать курсы или школы по избавлению от алкогольной зависимости. Цикл курсов проводится в форме лекций или семинаров, направленных на формирование и закрепление мотивации к трезвой жизни, которая является частью процесса реабилитации.

- Организовывать группы самопомощи (это группы, состоящие из людей, страдающих алкогольной зависимостью, и/или их близких, стремящиеся избавиться от пьянства людей, склонных к алкогольной зависимости).

- Организовывать реабилитационные центры и церковно-общественные учреждения, которые оказывают помощь в преодолении зависимости и восстановлении социальных навыков. Реабилитация включает в себя изменение установок, влияющих на собственное здоровье и психическое состояние человека, работу, образование, моральные и религиозные ценности [5].

Важной частью реабилитации алкоголиков является помощь их близким, проведение для них личных консультаций, групповая работа и диалог между духовенством и психологами. Это особенно важно при наличии диспропорции между частотностью случаев алкоголизма и дефицита даже простых корректных в научном плане знаний об этой болезни. Реабилитация может проводиться в приходских общинах, монастырях и других местах, может иметь стационарные или амбулаторные формы.

Важнейшей составной частью церковной реабилитационной работы является духовная помощь, приведение страждущего к изменению духовно-нравственных установок и постепенному избавлению от зависимости через

сознательное вовлечение его самого и его близких в евхаристическую и общинную жизнь [1].

Взаимодействие государства и религиозного объединения регулируется корпусом нормативно-юридических актов. Русская Православная Церковь характеризуется следующим образом: «Религиозные организации Русской Православной Церкви, безусловно, относятся к категории социально ориентированных, поскольку (в соответствии с уставом) ведут деятельность, направленную на решение социальных проблем или развитие гражданского общества в РФ, или один или несколько видов деятельности, предусмотренные статьей 31.1 Федерального закона от 12.01.1996 года № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях». На этом основании такую организацию можно отнести к категории социально ориентированных НКО».

Интересен вопрос о привлечении к рассматриваемой деятельности некоторых иных конфессий с отражением этой возможности в административно-правовых регулирующих актах. При этом характер и степень взаимодействия государства и религиозных объединений на региональном и местном уровнях зависит от индивидуальных предпочтений государственных/муниципальных служащих, принимающих решение о сотрудничестве с некоммерческими организациями, либо способными на это решение влиять. Подобное положение вещей позволяет некоторым исследователям делать малокорректные выводы о предпочтении традиционных религий [2].

При более широком взгляде на некоммерческие организации в Российской Федерации нельзя не признать, что религиозные объединения являются наиболее массовыми из них. Они объединяют значительно большее количество людей, чем нерелигиозные объединения, и при этом они хорошо структурированы и вертикально интегрированы (в отличие от основной массы некоммерческих организаций). И что более важно, отношение большей части граждан (кто не относит себя к какой-либо религиозной общине и при этом не является атеистом) к религиозным объединениям благожелательно.

Из этого следует, что взаимодействие государства с религиозными организациями более эффективно, чем с нерелигиозными некоммерческими объединениями, особенно в сферах, представляющих обоюдный интерес как для государства, так и для религиозных объединений [6].

Чтобы способствовать социальной трезвости, необходимо учитывать исторический опыт взаимодействия Русской Православной Церкви и Российского Государства. В конце XIX века совместными усилиями Церкви и государства была создана всеобъемлющая система воспитания народа в духе трезвости. В настоящее время сотрудничество между государством и Церковью в установлении трезвости и профилактике алкоголизма нуждается в возможно более полном восстановлении на национальном,

региональном и местном уровнях, это сотрудничество должно предполагать новые форматы деятельности, возникшими на современном этапе.

Церковно-государственное сотрудничество может осуществляться в следующих видах деятельности:

- в разработке и осуществлении образовательных, воспитательных и культурных программ, направленных на утверждение трезвости, в том числе с помощью искусства и средств массовой информации;
- в социальной реабилитации больных алкогольной зависимостью;
- при одобрении законодательной деятельности в области трезвости;
- в общественном контроле за соблюдением антиалкогольного законодательства и реализацией мер, направленных на ограничение поставок алкоголя;
- в продвижении общественного движения за трезвость.

Церковь не заменяет полностью национальные медицинские и образовательные учреждения, но вносит вклад в их деятельность во всех аспектах, пытаясь помочь людям стать независимыми от алкоголя и предотвратить алкоголизм.

Отметим, что Церковь признает необходимость сотрудничества с общественными объединениями и отдельными энтузиастами для профилактики алкоголизма, реабилитации и перевоспитания алкоголиков. В то же время сотрудничать могут только организации и движения, деятельность которых вписывается в духовно-нравственный контекст православной Церкви и соответствует действующему законодательству.

Сотрудничество между церковной структурой и средствами массовой информации способствует формированию общественного мнения, которое не признаёт пьянство нормой жизни.

Сотрудничество церкви со средствами массовой информации в этом отношении может включать: формирование и проведение рекламных кампаний, подготовку печатных публикаций, радио и телевизионных материалов по утвержденным правительством темам; содействие освещению в средствах массовой информации церковных мероприятий для алкоголиков и организация социальной рекламы; публикации в Интернете (веб-сайты, базы данных, библиотеки, социальные сети, блоги, форумы и т.д.) [3].

Материалы, специально используемые для установления трезвых социальных норм. Церковь признает, что недопустимо пропагандировать алкогольные напитки в любом информационном поле [1].

Таким образом, Церковь считает заботу о духовном здоровье человека своим долгом и в создавшейся ситуации намерена всячески содействовать утверждению трезвости в обществе и профилактике алкоголизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция Русской Православной Церкви по утверждению трезвости и профилактике алкоголизма. URL: http://anastasia-uz.ru/news/koncepcija_russkoj_pravoslavnoj_cerkvi_po_

utverzhdeniju_treznosti_i_profilaktike_alkogolizma/2014-07-26-8559 (дата обращения: 21.02.2023).

2. Колтыгин М.Н. Сферы взаимодействия органов государственной власти и религиозных организаций // Актуальные исследования. 2022. № 44 (123). С. 58–61. URL: <https://apni.ru/article/4855-sferi-vzaimodejstviya-organov-gosudarstvennoj>

3. Православная газета. URL: <https://orthodox-newspaper.ru/events/at24107> (дата обращения: 21.02.2023).

4. Церковь и общество: сайт отдела Московского Патриархата по взаимоотношениям Церкви и общества. URL: <http://www.ovco.org/news> (дата обращения: 21.02.2023).

5. Церковь и парламент // Церковь и общество: сайт отдела Московского Патриархата по взаимоотношениям Церкви и общества. URL: <http://www.ovco.org/category/actual/church-and-parliament> (дата обращения: 21.02.2023).

6. Церковь просит гарантий. URL: <http://rbcdaily.ru/2008/11/05/focus/38917> (дата обращения: 21.02.2023).

СТРАТЕГИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ю.В. Владимирова, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В рамках современного мира ребенку становится сложно понимать, выражаясь словами классика литературы, «что такое хорошо, а что такое плохо». Поэтому так важно вырабатывать стратегии духовно-нравственного воспитания воспитанников дошкольной образовательной организации.

Детский сад посредством реализации программ духовно-нравственного воспитания знакомит детей с такими понятиями, как «ценности», «мораль», «добро и зло», «совесть», что способствует развитию уважения, любви, приобщению к ценностям, формированию поведения в обществе и в семье. Основы нравственного воспитания помогают детям ознакомиться с духовными традициями и ценностями, которые складывались на протяжении всей истории нашего народа. В основе занятий по развитию духовно-нравственных качеств лежат проблемные вопросы, на которые нет единого правильного ответа, для каждого ответ – свой. Учебный процесс в дошкольной образовательной организации проходит в форме игры, в процессе которой дети вместе с воспитателем ищут ответы на поставленные вопросы. Это формирует у ребенка представления о добре и зле, о хороших и плохих поступках. С помощью этих знаний ребенку будет легче в дальнейшей жизни, легче принимать самостоятельные решения, которые связаны с нравственным выбором.

В «Концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности» отмечено, что наше общество, включая подрастающее

поколение, пребывает в состоянии духовно-нравственного кризиса уже на протяжении долгого времени [5]. К сожалению, только на экономических достижениях нам не построить систему духовности граждан. Именно поэтому посредством целенаправленных педагогических усилий в области духовно-нравственного воспитания должны сформироваться ценностные ориентиры нации. Общество, утратившее ценностные ориентиры своего народа, свою идентичность, становится незащищенным перед глобальными проблемами человечества. Благоприятное будущее нашего общества заключается в сохранении и развитии духовно-нравственной традиции, норм жизни общества, сохранение культурного наследия нашей страны.

Несмотря на значительное количество литературы по вопросам религиозно-нравственного воспитания [4, 5, 8, 9], опыта в этой сфере деятельности в образовательных учреждениях все еще мало, многие моменты еще не изучены. Формирование духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников входит в состав малоисследованных тем, что подтолкнуло нас к работе в этом направлении.

Один из компонентов духовно-нравственного воспитания – это социализация; это и одна из важных задач воспитания, стоящая перед воспитателем, в любом дошкольном образовательном учреждении [6]. Дошкольное образовательное учреждение, целью которого является формирование социальной личности, дает ребенку шанс развить свою самостоятельность в полной мере, а православно-ориентированная образовательная среда закладывает нормы и основы поведения социальной личности по Божьим заповедям [5]. Православные устои, как основа нравственности, в детском саду формируют рамки и границы дозволенного, из чего вырастает современная православная молодежь.

Социализация детей в православной среде включает в себя обучение их ценностям, традициям и практикам православной веры и поощрение их участия в религиозной деятельности и общественных мероприятиях. Это включает в себя посещение церковных служб, соблюдение религиозных праздников и обычаев, а также получение опыта молитвы, милосердия и сострадания. Родители и члены семьи играют важную роль в передаче этих ценностей и практики своим детям, часто посредством формального и неформального образования и наставничества.

Духовно-нравственное воспитание часто требует социализации, поскольку оно включает в себя изучение и усвоение этических ценностей, убеждений и практик, разделяемых дошкольниками. Социализация предоставляет детям возможность взаимодействовать с другими, учиться на их опыте и развивать чувство принадлежности и идентичности в определенной группе или культуре. Благодаря социализации дошкольники также могут приобретать социальные навыки и учиться справляться со сложными социальными ситуациями, что может иметь важное значение для морального и духовного роста.

Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников в детском саду обычно предполагает формирование представлений о таких ценностях, как доброта, честность, сопереживание, уважение, ответственность. Это можно сделать с помощью рассказывания историй, ролевых игр, интерактивных действий и моделирования позитивного поведения [2]. Для педагогов важно создать безопасную и благоприятную учебную среду, которая способствует социальному и эмоциональному развитию, а также побуждает детей развивать сильное чувство самосознания и связи с другими.

С дошкольниками можно «говорить» о духовных и нравственных ценностях посредством чтения рассказов и обсуждения их содержания, прослушивания и исполнения песен, а также используя ролевые игры, которые способствуют формированию сочувствия, доброты и уважения к другим. Важно использовать соответствующий возрасту язык и примеры, которые хорошо понятны маленьким детям. Кроме того, поощрение положительного поведения посредством положительного подкрепления и моделирования морального поведения имеет решающее значение для формирования ценностей и убеждений ребенка [1].

Разработка стратегии духовно-нравственного воспитания важна для обеспечения постановки четких целей и задач, определения и соблюдения соответствующих методов обучения, а также проведения оценивания и оценки для измерения успеха и корректировки подхода по мере необходимости.

Стратегия дошкольного образования должна быть сосредоточена на обучении в игровой форме, социально-эмоциональном развитии и создании питательной и инклюзивной среды, которая способствует развитию любознательности и любви к учебе [1]. Воспитатели должны использовать различные методы обучения, в числе которых рассказывание историй на практических занятиях, чтобы заинтересовать детей и поощрять их участие в событиях. Кроме того, важно предусмотреть возможности для свободной игры и активного отдыха, а также регулярное общение с родителями, чтобы обеспечить постоянную поддержку и развитие. Одной из ведущих образовательных стратегий сегодня является клубный час.

Клубный час – это образовательная стратегия, которая включает выделение учащимся определенного времени в течение учебного дня [7]. Это может помочь укрепить чувство общности, предоставить возможности для развития навыков и способствовать вовлечению в познавательную деятельность, а также благополучию социализацию учащихся. Реализация стратегии клубного часа с целью духовного и нравственного воспитания дошкольников может включать такие мероприятия, как рассказывание историй, пение песен, в содержании которых отражаются положительные ценности, игры, подчеркивающие важность обмена и сотрудничества, а также участие в групповых дискуссиях о сопереживании и доброте.

Стратегия клубного часа расширяет возможности детей, предоставляя им структурированную и привлекательную среду, где они могут осваивать новые навыки, общаться со сверстниками и развивать свои творческие способности и способности критического мышления. Такой подход поощряет активное участие и ответственность в процессе обучения, что приводит к повышению уверенности и мотивации.

«Клубный час» – это не только развлечение, но и обучение детей важным жизненным навыкам. Это и командная работа, и лидерство, и решение проблем. Благодаря этим занятиям дети учатся работать вместе, эффективно общаться и развивать свои творческие способности.

Кроме того, «Клубный час» дает возможность детям приобщиться к своей культуре и традициям. В православной дошкольной образовательной организации мероприятия во время клубного часа могут включать чтение библейских историй, изучение жизни святых, пение традиционных православных песен, изготовление православных поделок и игры, укрепляющие православные ценности.

Помимо духовной пользы клубный час также может помочь детям развить социальные навыки и завязать дружбу с другими православными детьми. Участвуя в групповых мероприятиях и совместно работая над проектами, дети учатся эффективно сотрудничать и общаться с другими.

Итак, клубный час является значимой и приятной частью учебной программы православного дошкольного учреждения, предлагая детям возможность учиться, расти и развлекаться в позитивной и заботливой среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академический Проект, 2005. 400с.
2. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников: учеб. пособие. М.: Пед. о-во России, 2004. 215 с.
4. Волосовец Т.В., Сазонова О.Н. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 164 с.
5. Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика. 2009. №10. С.36-46.
6. Гераськина О.А. Православно-ориентированная образовательная среда в дошкольной образовательной организации: сборник трудов конференции. // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 июня 2022 г.) / редкол: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 36-39.
7. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации: метод. пособие. М.: Вента-Граф, 2015. 184с.
8. Гришаева Н.П., Струкова Л.М. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе. URL: https://zagorskaya.vsevobr.ru/wp-content/uploads/2016/03/statja_k.ch-kak_sr-vo_razv-samoreguljicii.pdf
9. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2012. Ч.1. 195 с.
10. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. М.: Православная педагогика, 2001. 559 с.

ПРОБЛЕМА РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

О.И. Леженко, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема религиозной толерантности является, безусловно, многоаспектной. Прежде всего, следует разграничить два принципиально важных в данном контексте понятия: религиозная идентичность и религиозная толерантность [9, с. 27].

Толерантность, как социокультурная реальность, формировалась в условиях мощных религиозных, культурных и других трансформаций (например, эпоха Возрождения, Просвещения и т.д.). Благодаря поддержке народных движений и интеллектуальных лидеров оформился сам концепт «толерантность».

Появление в результате развития личности новых мировоззренческих элементов, позволило человеку четче представлять собственную принадлежность к определенной группе, так формируется идентичность. Можно также говорить о том, что культура толерантных отношений формируется в конфликте субъектов представителей различных идентичностей. Так, у идентичности и толерантности схожие механизмы оформления и взаимосвязь этих понятий очевидна. Невозможно рассматривать принципы формирования толерантного поведения, не определив при этом, на какой стадии формирования собственной идентичности находится индивид. Следовательно, основой для толерантного поведения должна служить позитивная идентичность. Так, следует рассмотреть понятия и структуру данных понятий в совокупности.

Понятие «толерантность» во многих словарях определяется как «терпимость к чужим мнениям, понятиям и верованиям» [4]. Такое значение сформировано на основе латинского перевода *tolerantia* – терпимость. Однако оно несколько неточно передает смысл, сводя его к снисходительному отношению или даже полному безразличию [16, с. 16–17]. А.К. Якимович в своей работе сформулировал определение толерантности, которое наиболее полно учитывает специфику терминологии. Он понимает толерантность «не как солидарность или согласие между «нами» и «другими» [20, с. 48–49], но как «признание за другими права быть не такими, как мы, не соглашаться с нами». Разумеется, любая толерантность должна иметь моральные границы. Так, признание или же принятие позиции, которая противоречит моральным нормам, недопустимы. Религиозная толерантность должна быть основана на

взаимоуважении, при этом не нарушая базовые ценностные установки человека. М.П. Мчедлов делает акцент на том, что толерантность не имеет ничего общего со снисхождением и безразличием, это уважение, доброжелательность и готовность к сотрудничеству и диалогу [10, с. 12–15]. Также толерантность, как автор справедливо отмечает, это не индифферентность и смирение перед злом, наоборот, верно истолкованные толерантные нормы и правила должны стать инструментом в устранении нарушений общественных норм.

При рассмотрении определений толерантности нельзя не отметить, что подобные нормы чаще всего рассматриваются как «воздушные» правила, теория, которая является важной, но при этом не имеющая ничего общего с реальностью. Здесь следует упомянуть определение толерантности, которое сформулировал М.Ю. Бабий [2, с. 79]. Исследователь подчеркивает значимость, формулируя это, как «морально-практический ориентир». Кроме того, важным, по мнению автора является сознательность процесса отказа от атолерантного поведения и унижения других в отношении их непохожести.

Именно поэтому ключевой задачей современного воспитания является формирование культуры толерантного поведения. По мнению А.М. Колодного, религиозная толерантность позволит людям различных конфессий «почувствовать себя равными в общественном бытии». Характер межрелигиозных отношений должен строиться на толерантных установках, поскольку, по мнению Колодного, один верующий лишь в силу разности вероучений не может преобладать над другим [7, с. 205–207]. Возвращаясь к проблеме теоретического подхода к толерантности, следует отметить различия между «активной» и «пассивной» толерантностью. Так, если под первым понимается уважение, реальные действия на благо другого, то пассивная толерантность выражается конформизме, замкнутости, индифферентности и безразличии. Следовательно, активная толерантность способна научить верно исповедовать собственную религию, а не стремиться навязать кому-либо ее. Как отмечает М.Ю. Бабий, истинная толерантность в контексте межрелигиозных и межконфессиональных взаимоотношений проявляется в качестве основы для принципа «культуры несогласия» и выражается в осознанном подходе субъектов к разности мнений, воззрений и парадигм [2, с. 78]. В плоскости действия принципов толерантности, по мнению автора, это позволит видеть друг в друге не врагов, которых следует обратить в свою веру и направить к истине, но партнеров для возможного сотрудничества путем конструктивного диалога.

Практическая реализация задачи по переформированию пассивной толерантности в активную чрезвычайно сложна. В контексте религиозной толерантности признание за другими права на возможность истинности их убеждений автоматически подрывает собственные религиозные установки. Так, если мы признаем действительным религиозное самоопределение

индивида, мы признаем ложной собственную религиозную идентичность. Теоретически можно устранить монополизацию религиозных вероучений, выдвинув тезис о единстве Бога, в таком случае мы делаем возможным существование плюрализма мнений в постиндустриальном обществе в силу того, что все они, учитывая данный тезис, неполные и относительные. По данному вопросу интересным является мнение священника Г.Чистякова: «Осознавая, что его вера уникальна, человек не должен отказывать вере другого человека в уникальности» [17, с. 77]. Так, можно констатировать, что истина в религии (в общем смысле) абсолютна, но не является чем-то эксклюзивным и монопольным. Кроме того, религиозная толерантность не должна быть чем-то декларированным, навязанным или вынужденным. Исследовательница проблемы религиозной индивидуализации и самоопределения О.В. Недавняя выражает точку зрения, согласно которой следует рассматривать толерантность не просто как насажденное правило, а скорее, как ориентированность поведения, основанного на религиозных принципах, христианских по большей части: милосердие, человеколюбие и др. В представлении автора подобные общечеловеческие ориентиры позволят апеллировать к глубинным уровням сознания людей и, несмотря на то, что такие установки сами по себе тяжелы в реализации, они являются индивидуальными. В этом и заключается ключевая ценность, как отмечает О.В. Недавняя, поскольку они сформированы собственными ресурсами человека, как например, совесть, а не являются внешними продуктами этикетных норм [11, с. 416].

Структура религиозной толерантности может быть различной в зависимости от объекта, в отношении к которому она проявляется, в нашем случае это человеческое общество. Следует уточнить несколько принципиально важных в данном контексте моментов, а именно: различия между религией и конфессией. Так, термин «религия» имеет место в определении мировоззрения, которое на основе веры определяет поведение человека. Употребление термина «конфессия» целесообразно в значении вероисповедания или религиозной общины, связанной между собой с помощью верования:

1. по отношению к иноверцам (здесь имеют место представители различных религий: христианин – мусульманин; христианин – буддист; буддист – мусульманин и т.д.);

2. по отношению к конфессиям (здесь следует говорить о представителях верований одного религиозного направления: католик – протестант; суннит – шиит и т.д.);

3. по отношению к сектантским движениям (и внутри них);

4. по отношению к религии, как феномену (верующий – атеист).

Таким образом, механизмы формирования представлений о религиозной толерантности можно выделить по восприятию ее содержания, исходя из вышеуказанных подходов:

Негативные механизмы. Предполагают полное или частичное безразличие по отношению к религиозно-конфессиональной системе в ценностной среде иноверцев. Можно выделить два вида негативных механизмов: атеизм и секуляризацию. Атеизм по сущности своего учения хоть и предполагает интолерантное поведение к религии и конфессиям, в тоже время предполагает взаимную толерантность между собой, основанную на принципе отрицания религии. На примере современных западных обществ также можно проследить роль секуляризации, как фактора, способствующего развитию религиозной толерантности [3, с. 20–21].

Позитивные механизмы. Предполагают знание, уважительное отношение к ценностно-религиозным идеям иноверцев. Кроме того, такие механизмы нацелены на взаимовосприятие, познание религиозно-конфессиональной системы. В этом контексте важная роль отводится структурам между религиозно-конфессиональными общностями, формирующим общественное мнение, сознание и культуру – СМИ, школе и т.д. Таким образом, это ставится основой не только для формирования представлений о религиозной толерантности, но и для культуры общественной солидарности и консолидации [3, с. 21].

Следует отметить ключевое отличие религиозной толерантности от толерантности светской (политической, этнической и т.д.). Если в случае с ценностно-мировоззренческим аппаратом светской толерантности можно говорить о плюрализме, то в рамках религиозной всегда присутствует жесткая иерархическая структура, не подразумевающая разнообразия мнений. Кроме того, светская толерантность может быть определена в значении терпимости, а говоря о культурной толерантности, существует ряд положительных сторон подобной «интеграции» иных ценностей и особенностей, в числе которых культурное обогащение [1, с. 355–356]. С религиозной толерантностью все в итоге сводится к минимальному отсутствию действий или высказываний, которые могут быть расценены как уничижительные или оскорбительные – закрытие храмов, запрет миссионерской деятельности и т.д. Так, любая религиозная система находится в рамках структуры, ядро в которой – нечто сакральное, интерпретируемое по-разному в различных религиях. Именно поэтому светская и религиозная толерантность не одно и то же и, следовательно, ведущие принципы формирования также должны иметь свои существенные нюансы. Существуют некоторые исключения, например, этноконфессиональная толерантность, в которой следует принимать во внимание национальные особенности, влияющие на религиозную систему в конечном итоге. Религиозная толерантность исключает декларационную терпимость, поскольку не подразумевает сближения вероучений. Любая религия и ее претензии на эксклюзивизм нередко могут стать основанием для проявления нетерпимости. При этом само представление верующих о своей религии, как о единственно верной, отождествлять с

инtolерантностью не целесообразно. Применительно к современной ситуации в России, то есть в контексте религиозной толерантности, ее следует рассматривать как взаимоуважительное отношение между представителями различных религиозных организаций и деноминаций, верующими, а также о взаимном признании прав на существование на поликонфессиональной арене [8, с. 145–146]. Кроме того, актуальным является вопрос толерантных отношений между верующими и атеистами. Следует заметить, что для такого рода взаимоотношений исключены взаимные сожаления о том, что религия/атеизм все еще существуют, при этом допустимы взаимная полемика и критика.

Примечательно, что терпимость в целом никогда не была отличительной чертой религии [20, с. 100–103]. Долгое время религия служила одним из противопоставляющих факторов, наряду с интегрирующими – этническими, культурными. Примером могут служить многочисленные межгрупповые конфликты: христиан и римлян, католиков и протестантов, мусульман и индуистов и т.д. При этом нельзя однозначно выделить только интегративный или только дисфункциональный аспект религии. Так, исторический и современный материал иллюстрирует, что история религии, как и любого общества, государства, имеет достаточно примеров нетерпимости и враждебности по отношению к «инаковости». Однако опасность возникновения межнациональной и межрелигиозной вражды толкает многих представителей религиозных организаций на разработку политики взаимоуважения и толерантности.

В работах А.Н. Крылова религиозная идентичность понимается как «фиксирование тождества субъекта в смысле приобретения с помощью религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к этой или иной религиозной организации» [9, с. 28–29]. Так, формирование религиозной идентичности напрямую зависит от понимания тождества и различия, на основе которых формируется чувство принадлежности и обособленности внутри своей религиозной конфессии и по отношению к другим.

Как уже упоминалось выше, в контексте изучения понятия религиозной толерантности следует говорить и о религиозной идентичности. И.В. Папаяни в своей работе предпринимает попытку конкретизировать структуру религиозной идентичности и выделяет два направления, в рамках которых она разворачивается:

Вертикальный (метафорический). Ключевой коммуникативной особенностью данного направления автор представляет взаимоотношения на индивидуальном («Я» – «сакральное») и групповом уровне («Мы» – «сакральное»).

Горизонтальный (общественный). Коммуникативной особенностью данного направления является противопоставление аспектов «Мы» –

представители одной конфессии или религии, «свои» и «Они» – сторонники другой, «чужой» по отношению к нашей конфессии или религии [12, с. 53–54].

Выводы О. Гнатюк по поводу данной классификации являются важными, а именно ее утверждение о том, что противопоставления на общественном уровне аспектов «Мы» и «Они» приводит к формированию образа внутреннего врага, консолидации и, в конечном счете, к гомогенизации общества [5, с. 63].

В своей статье А.К. Якимович, анализируя представленное деление направлений, приходит к заключению, что религиозная идентичность, как и любая другая подобная категория, так или иначе, формируется в результате противопоставления. Однако если с одной стороны это облегчает диалог в межконфессиональном и межрелигиозном пространстве, то с другой может стать причиной конфликтов и столкновений. Указанное представление «свои – чужие» является условием человеческого бытия [20, с.48–49]. В массовом сознании все культурные конфликты представляются в согласовании со схемой: «свои» – носители культурных, ценностных установок, мира и просвещения, а «чужие» – несут разрушение и варварские ценности. Разумеется, процесс противопоставления не может быть совершенно однородным.

Формирование религиозной идентичности неизменно начинается с сепарации от людей, исповедующих полностью противоположные ценности – атеистов. После чего процесс дифференциации переходит на более тонкий в плане границ уровень – религиозный (конфессиональный). Противопоставить свою группу другим, выделяя отрицательные стороны последней на сегодняшний день кратчайший путь к формированию групповой идентичности. Однако такая стратегия не имеет ничего общего с формированием представлений о религиозной толерантности и в некотором смысле вредит данному процессу, поскольку такое противопоставление основано на враждебности.

А.В. Четверткова усматривает в таких противопоставлениях одну из форм манипуляций. Ее мысль состоит в том, что для сохранения религиозной группы мало ретрансляции положительных знаний, норм и ценностей [15, с. 52–53]. По ее утверждению, для поддержания сплоченности необходим некий внешний враг, против которого необходимо будет бороться. Важным уточнением является то, что религиозная группа не формируется на противопоставлении, но приобретает свою идентичность и конструируется на его основе. Причем не всегда противопоставление обязательно тождественно враждебности, такое происходит, по мнению А.В. Четвертковой, при условии низкой общечеловеческой культуры и высокого уровня насилия в обществе, когда любая «инаковость» ставится поводом для враждебности.

Таким образом, для коллективного сознания религиозная идентичность формируется путем наличия некой «иной» категории и

противопоставление своих норм и учений ему. Следует признать, что в таком случае одна церковь априори будет противопоставлена другой в силу различий в верованиях и обрядах, что создает значительное затруднение для признания другой церкви равной своей. Так, формирование идентичности на индивидуальном уровне связано с отстаиванием субъектом ценности и истинности верования своей религиозной группы, что в большинстве случаев порождает интолерантное отношение и агрессию. Каждая церковь претендует на монополию собственного учения и, как отмечает В.В. Климов в своей статье, нагнетая тем самым отношения между людьми [6]. Ряд Авраамических религий ориентирован на уничтожение неверных и проникнут установками интолерантного поведения. Так, В.В. Климов убежден, что толерантность и толерантное поведение не свойственны человеку, как биологическому виду.

Следует заметить, что религиозная идентичность сама по себе подразумевает конфликт. Причина, как отмечалось выше, в претензии на единоистинность религиозного учения, при этом верующие других конфессий и религий воспринимаются как заблуждающиеся, которых необходимо вернуть на верный путь. Как справедливо отмечает В. Шевченко, каждая религия (ее конфессии и деноминации), предъявляет право на безошибочность и выражение абсолютной истины именно своего учения и через вероисповедательные убеждения своих последователей транслирует это в поликонфессиональной среде [19]. Все это порождает принципиальность, которая, по мнению В.В. Климова, может быть объявленной или латентной (скрытой) [6, с. 86]. Тем не менее, практически все исследователи сходятся на мнении, что данная составляющая так или иначе всегда присутствует и является ключевым тезисом миссионеров, спикеров и верующих. Такая позиция всегда гарантирует высокую сплоченность, поскольку перекликается с вероучительными установками. С выходом за пределы сообщества человек имеет дело с представителями других конфессий и религий и прямо или косвенно должен вести апологетические диалоги о преимуществах именно его религии (истина, благодать, историческая подкрепленность, этнонациональное и культурное наследие, каноничность и проч.). Подобные прозелитические стремления редко приводят к мирному исходу, чаще всего это заканчивается агрессивным желанием насадить свой религиозный (конфессиональный) выбор. В таком контексте важным моментом является формирование толерантности для создания условий бесконфликтного существования всех религиозных и нерелигиозных систем. Так, можно выделить тезис о том, что формирование толерантности следует начинать с устранения главного – нетерпимости.

Кроме внешних религиозных (конфессиональных) отношений важным уточнением являются также межличностные как представителей одной конфессиональной идентичности, так и различных. В диалоге, в

познании чего-либо иного формируется собственная идентичность, в частности и религиозная. Так, Л. Чуприй отмечает, что сферой реализации и непосредственной основой духовности являются именно межличностные взаимоотношения [18, с. 93]. Ключ к познанию себя и обретения ценности собственных религиозных установок кроется, по мнению автора, в понимании другого, согласии или несогласии с ним.

Однако, как и у любой системы мировоззренческих установок, в современном обществе толерантность приводит к ряду негативных последствий. В числе таких последствий – «кризис идентичности», его проявления в контексте религиозного самоопределения характеризуются размытостью и множественностью форм религиозной идентификации, неуверенностью конфессионального выбора, синкретизмом. Подобный феномен имеет место в поликонфессиональном обществе в условиях свободы совести и вероисповедания, когда человек относит себя к двум и более религиозным системам. Множественность форм религиозной идентификации приводит к противопоставлению ценностей и традиций и обедняет человеческий опыт вместо его обогащения. Т.С. Пронина, рассуждая о последствиях полирелигиозности, отмечает опасность потери ценностных ориентиров для человека в силу осознания им их относительного характера [13, с. 132–138]. Из чего, впоследствии, можно сделать выводы об их условности, субъективной иллюзорности и фиктивности, а значит, полной необходимости их разрушить, что неминуемо подорвет основы идентичности самого человека, выводя его на релятивизм и нигилизм в конечной точке.

Исходя из этого, встает вопрос о таком соотношении толерантности и идентичности, чтобы не пострадало ни то, ни другое. Для согласования данных категорий первое, что следует учесть – это необходимость четкого осознания собственной религиозной подлинности, также наличие критичного подхода и осознанность выбора в условиях их плюрализма. Так, можно сформулировать несколько тезисов: во-первых, любая религия носит относительно истинный характер и имеет равное право на существование в мире; во-вторых, следует устанавливать акцент не на разности вероучений, а на их схожести. Религиовед Л. Филиппович подчеркивает, что объединяющий фактор, который имеет место в любом конструктивном религиозно-конфессиональном диалоге, – вера в Бога [14, с. 67].

Таким образом, формирование и становление религиозной идентичности связано с принятием не только сходных, но и различных черт в равной степени. Поддержание и ориентация на принципы религиозной толерантности актуализировано факторами, порождающими нетерпимое и интолерантное поведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х., Алиева З.И. Концепция единства этнокультурных ценностей: светских и религиозных // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6(85). С. 355–356.

2. Бабій М.Ю. Толерантність і діалог у площині міжконфесійних відносин: проблемні питання вияву і ролі // Релігійна свобода. 2010. Вип. № 2. С. 76–81.
3. Биюмена А.А. Толерантность: критерии, структура, функции, типы // Sciences of Europe. 2021. № 79-3. С. 20–22.
4. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 2002. 1628 с.
5. Гнатюк О. Прощання з імперією: Українські дискусії про іден-тичність / О. Гнатюк. К.: Критика, 2005. 528 с.
6. Климов В.В. Проблеми і шляхи толерантизації міжконфесійних відносин // Релігійна свобода. 2010. Вип. № 2. С. 81–88.
7. Колодний А.М. Практикум толерантизації міжконфесійних відносин // Релігійна свобода. 2011. Вип. № 16. С. 203–217.
8. Красиков А.А., Лункин Р. Религия в России: свобода и ответственность // Современная Европа 2006. №1. С.145–149.
9. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: НИИ, 2012. 306 с.
10. Мчедлов М.П. Толерантность. М.: Республика, 2004. 416 с.
11. Недавня О.В. Християнські фактори в контексті культурного і громадянського вибору українців. К.: НАН України, 2011. 600 с.
12. Папаяні І.В. Феномен релігійної ідентичності в контексті філо-софсько-релігієзнавчого дискурсу. К.: НАН України, 2010. 207 с.
13. Пронина Т.С. Религия как источник культурной идентичности в современной России // Ученые записки Казанского университета. 2015. №1. С. 130–139.
14. Филипович Л. Міжрелігійний діалог як шлях до толерантного суспільства // Толерантність: теорія і практика. 2004. С. 67–70.
15. Четверткова А.В. Религия в современном мире: характер трансформаций // Человек в мире культуры. 2015. №2. С. 51–53.
16. Чистоградова О.А. Смысловое поле термина «толерантность»: междисциплинарный анализ // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Вып. 8(3). С. 15–23.
17. Чистяков Г. Вера и толерантность // Толерантность: объединяем усилия: материалы конф. (Москва, 2 апреля 2002 г.). М.: Летний сад, 2002. С. 68–79.
18. Чупрій Л. Релігійна духовність в її сутності та функціональ-ності. К.: Українська конфедерація журналістів та Українська асоціація релігієзнавців, 2012. С. 90–101.
19. Шевченко В. Істинність релігії і проблема налагодження міжконфесійного діалогу сучасності // Релігія – Світ – Україна, 2010. Кн.І. С. 319–336.
20. Якимович А.К. Свой – чужой» в системах культуры // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 48–49.

**ЭКСТРЕМИЗМ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ И ВОПРОСЫ ГАРМОНИЗАЦИИ
МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУРАХ РОССИИ**

Е.В. Красоткина, магистрант I курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Исторический опыт развития России показывает, что только на пути укрепления дружбы и согласия между народами можно сохранить единство нашего государства. Гражданский мир и стабильность в межэтнических и межрелигиозных отношениях являются главной ценностью для нашего многонационального народа, ключом к построению демократического и процветающего общества.

Анализ нормативно-правовой базы в области межконфессиональных отношений в молодежной среде позволяет прийти к следующим выводам. На государственном уровне проводится работа по укреплению гармоничных межконфессиональных отношений [6]. Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации решительно осуждает любые формы проявления национальной и религиозной нетерпимости, чуждые народу России, и отмечает, что добрая воля, взаимная поддержка, уважение к национальному достоинству всех народов были и остаются основными факторами прочности. Государственная Дума последовательно выступает за цивилизованные, гармоничные межнациональные отношения в нашей стране и призывает всех граждан России, особенно политиков, депутатов, чиновников различного уровня, деятелей образования, а также журналистов осознать ответственность перед будущими поколениями россиян за поддержание доверия и укрепление дружбы между всеми народами России и с нашими соотечественниками, живущими за пределами России, а также представителями иных стран и народов [9].

Молодежь – одна из самых важных социальных групп в нашем обществе. Молодые люди не только постепенно вливаются в ряды старшего поколения, но и принимают активное участие в различных социальных процессах, происходящих в стране. Дальнейшее социально-экономическое, политическое и культурное развитие общества и государства в целом зависит от того, какие взгляды, интересы и ценности существуют в молодежной среде сегодня.

Молодым людям в разных сферах деятельности приходится на каждом шагу сталкиваться с людьми разных национальностей. Необходимо помнить старую поговорку: люди учатся на ошибках, нации – на трагедиях. С одной стороны, кажется, что все это понимают, а с другой – для некоторых людей война становится не только естественным состоянием, но и прибыльным бизнесом.

На практике мы можем наблюдать проявления молодежного экстремизма, в том числе и религиозного, в среде обучающихся образовательных учреждений среднего профессионального образования. По данным УФСБ России по Тверской области экстремизм в целом более характерен для среды обучающихся старших классов школы и организаций среднего профессионального образования, чем для обучающихся вузов [8]. Идеологически молодежный экстремизм отрицает любое другое мнение/ внешний вид/ религиозную традицию, пытается жестко отстаивать

собственную систему политических, идеологических или религиозных взглядов, навязывает их своим оппонентам любой ценой. Отстаивая свои взгляды, лидеры молодежных экстремистских организаций и движений обращаются не к разуму, а к чувствам, манипулируют ими, используя предрассудки, которые сложились в отношении представителей иных религий. Крайняя идеологизация экстремистских действий создает особый тип экстремистов, склонных к самоповреждению, потере контроля над своим поведением, готовых к любым действиям. Приверженцы экстремистской идеологии могут быть настолько одержимы осознанием правоты и законности выдвигаемых ими требований, что вольно или невольно приспособливают разнообразие жизненных ситуаций и процессов к видению мира через призму этой идеологии. Исторические прецеденты достижения целей непопулярными средствами позволяют экстремистским лидерам создавать подобные прецеденты, надеясь, что история так или иначе их оправдает.

В политическом и религиозном аспектах экстремизм выступает против устоявшихся социальных и религиозных структур и институтов, пытаясь подорвать их стабильность, как правило, силой. Для этого экстремистские организации организуют массовые беспорядки, акции гражданского неповиновения, террористические акты с использованием религиозного элемента и используют методы партизанской войны. В то же время они придают чрезвычайно большое значение общественному резонансу, вызванному их действиями.

Экстремизм может проявляться как на внутреннем уровне, так и на внешнем уровне. Проявлением нетерпимости, к сожалению, сегодня необходимо признать русофобские настроения на Украине. Запрет русского языка на территории Украины: неуважение по отношению к ветеранам Великой Отечественной войны, проявление открытого неуважения по отношению к воинским захоронениям, переписывание истории, притеснение русскоязычного населения и т.д. Утрата гармоничных межэтнических и межконфессиональных отношений на межгосударственном и внутригосударственном уровнях влечет за собой напряженность и внутри страны. Именно поэтому описанная ситуация актуализирует необходимость работы по гармонизации межконфессиональных отношений, в том числе и в молодежной среде.

Важно помнить, что распространение межэтнических и межконфессиональных конфликтов автоматически приводит к распаду государственности. В условиях многонационального государства, к которым относится Россия, под влиянием объективных факторов периодически возникают мощные миграционные потоки. В результате молодым людям приходится постоянно находиться в многоконфессиональной и многонациональной среде. Поэтому так важно

проявлять уважение, терпимость к чужим нормам поведения, обычаям и культуре, хорошо понимая достоинство своей собственной.

В процессе общения между молодыми людьми разных национальностей происходит не только обмен определенной информацией, которой располагают общающиеся стороны, но и соприкосновение с другими ценностями. Каждый молодой человек должен понимать, что все люди имеют право на жизнь и свою собственную культуру. Молодежное межэтническое общение приводит к взаимодействию различных традиций, языков и обычаев.

Исследования социологов показывают, что молодые люди наиболее этноцентричны по сравнению с другими группами населения, то есть проявляют враждебность ко многим или одной национальности/религии, нетерпимость, национализм. Некоторые молодые люди выражают крайние взгляды и считают, что в России должны жить только русские. Исследователи отмечают, что и сегодня националистические убеждения присутствуют в подростковой и молодежной среде. Отчасти это объясняется возрастными причинами, психологическими особенностями: молодой человек хочет быть сильным и успешным в жизни, склонен упрощенно видеть мир как черно-белый, делит людей на «своих» и «чужих» по социальному, национальному и религиозному признакам, хочет принадлежать к сильной группе. Социальное положение и возрастные психологические особенности определяют национальную идентичность молодежи, толкают молодых людей на крайние позиции, к национальной и религиозной нетерпимости и экстремизму. В национальном сознании школьников и студентов молодежные группы получают положительные оценки «своих» представителей родного этноса, и в то же время «чужие» оцениваются резко негативно. Делаются выводы, что во всех бедах виноваты «чужаки», которых нужно выдворить из России.

Содержание национального сознания также характеризуется суверенной идеологией: Россия есть и должна быть великой державой, у нее должно быть сильное правительство, армия, Россия должна обладать огромной территорией. В первую очередь, молодые люди называют великие военные победы России и политических деятелей прошлого и настоящего. Только тогда и не всегда среди национальных ценностей называются духовно-нравственные принципы, культура, искусство, писатели [1].

Содержание отдельных предметов профессиональной подготовки позволяет преподавателю построить обучение и просвещение таким образом, чтобы сформировать у обучающихся представления о мультикультурализме Российской Федерации, о необходимости гармоничного сосуществования представителей различных религий в социуме. Перед преподавателями образовательных учреждений среднего профессионального образования стоят задачи в сфере гармонизации межконфессиональных отношений в среде обучающихся. Здесь большое

значение имеет выбор интересных фактов из истории народов и их религиозных культур, которые подтверждают, например, единство ценностной системы традиционных религий по отношению к следующим элементам: человек и абсолютная ценность его жизни; взаимоотношения в семье, традиции воспитания детей, уважение к старшему поколению и т.д.

Компонентами, формирующими позитивное представление о мультикультурализме, становятся: характеристики рождаемости по разным регионам (численный состав), рассказ об этнических традициях народов разных вероисповеданий, о важности здоровьесберегающих технологий в контексте семейных отношений. При этом подчеркивается единство взглядов по отношению к этим важным областям человеческой жизни среди представителей разных конфессий. Интересной темой может быть и описание свадебных обрядов, традиций ухода за новорожденными и воспитания детей, меры по профилактике заболеваний в Древней Руси. Интересным фактом, который можно обсудить с обучающимися, можно считать то обстоятельство, что главная книга ислама «Коран» дает определенные предписания, в числе которых умеренность в еде, запрет на употребление вина, регулярное мытье тела, запрет на кровные браки, традиции воспитания детей [6].

Вышеизложенное позволило обозначить педагогические условия гармонизации межконфессиональных отношений:

1) демонстрация мультикультурного характера Российского государства, утверждение общероссийских гражданских и историко-культурных ценностей, объединяющих представителей различных религиозных традиций;

2) распространение в общественном сознании позитивной информации о культурной самобытности, о повседневных традициях народов, населяющих нашу страну и возникших в процессе миграционных перемещений;

3) формирование представлений о вкладе представителей этих этносов/представителей религиозных традиций в экономическую и культурную жизнь России;

4) ориентация обучающихся на активное освоение культурной истории своего этноса, его традиций и обычаев, в том числе религиозных;

5) создание условий для ознакомления молодежи с традиционными российскими религиями и их ролью в обществе;

6) развитие эмпатии, которая является основой толерантного поведения человека [2; 3; 4; 5; 7].

Таким образом, гармонизация межконфессиональных отношений в молодежной среде обучающихся образовательных учреждений среднего профессионального образования является многоаспектной проблемой, которая должна решаться путем создания особых педагогических условий,

способствующих узнаванию своей собственной и иных религиозных традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулич М.М. Функционально-целевое согласие: становление и развитие // Социологические исследования. 2002. № 1. С.7–17.
2. Александренков Э.Г. «Этническое самосознание» или «этническая идентичность»? // Этнографическое обозрение. 1996. № 3. С. 13–22.
3. Алиев М.Г. Культура согласия как эффективный фактор глобализации // Социологические исследования. 2003. № 6. С. 21–28.
4. Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. СПб.: Речь, 2015. 272 с.
5. Ефимова О.Б., Якимов А.Н. Организация мероприятий в сфере гармонизации межнациональных отношений. Методики и практики. М., 2020. 49 с.
6. Приказ Минпросвещения РФ от 01.09.2022 № 796. Редакция от 01.09.2022 Контур.Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=438524> (дата обращения: 12.02.2023).
7. Рогов Е.И. Психология общения. М.: Кнорус, 2018. 269 с.
8. Семинар «Профилактика вовлечения обучающихся ТвГУ в экстремистскую и террористическую деятельность». URL: <https://tversu.ru/news/27192> (дата обращения: 19.05.2023).
9. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения: 20.03.2023).

ПРОФИЛАКТИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ РОССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА САЙТОВ)

А.Д. Королева, 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, доц. Л.Я. Мешерякова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Поскольку в XXI веке Интернет стал важнейшим источником получения и распространения информации, необходимо рассмотреть, как в интернет-пространстве, в частности, на сайтах образовательных организаций осуществляется профилактика вовлечения студентов в деструктивные религиозные организации. Нами были проанализированы двенадцать сайтов ведущих университетов России.

На сайте Тверского государственного технического университета размещён План мероприятий, направленных на противодействие идеологии терроризма и экстремизма в университете на 2020 год [9]. Среди них проведение лекции по вопросам толерантности в молодёжной среде, Проект «Студенческие кураторы», в котором студенты старших курсов помогают первокурсникам в социальной адаптации (напомним о том, что именно студенты первых курсов особенно подвержены риску вовлечения в НРД

вследствие наступления нового этапа в их жизни и изменения круга общения). Кроме того, в ТвГТУ проводятся Уроки безопасности в сети Интернет, что является важным элементом педагогической профилактики, поскольку именно через Интернет вербовка в деструктивные религиозные организации происходит достаточно эффективно.

В 2020-м году в ТвГТУ было запланировано проведение круглого стола «Диалог культур» с участием не только самих обучающихся, но и представителей городских общественных и религиозных организаций, а также силовых ведомств. На круглом столе предполагалось освещение вопросов религиозной безопасности обучающихся.

Таким образом, в ТвГТУ ежегодно проходит комплекс профилактических мероприятий для студентов различных курсов и направлений обучения, тематика мероприятий может быть абсолютно разной: от интернет-безопасности до повышения уровня этноконфессиональной толерантности.

Уникальность педагогической профилактики в Тверском государственном медицинском университете состоит в том, что одна из ключевых форм её осуществления – это яркие листовки-памятки и информационные сообщения. На сайте университета можно найти следующие информационные листовки: «Восемь признаков вербовщика», «Уголовное наказание за экстремизм в сети Интернет», «Административная ответственность за экстремизм в сети Интернет». В памятках простым языком объясняются обучающимся азы информационной безопасности, а также способы противостояния настойчивой вербовке со стороны представителя новых религиозных движений.

Студенты ТГМУ принимали участие в организации и проведении региональной конференции «Вопросы профилактики идеологии экстремизма и терроризма, деструктивного поведения в студенческой и молодежной среде». На конференции выступили представители УМВД и Следственного комитета, проиллюстрировав на конкретных примерах необходимость проведения комплекса профилактических мероприятий, направленных на противодействие экстремизму и ослабление влияния деструктивных религиозных организаций на студенческую среду. Председатель отдела по взаимодействию с Вооруженными Силами и правоохранительными органами Тверской епархии протоиерей Вадим Капитонов отметил важность духовно-нравственного воспитания обучающихся как важнейшего условия успешного осуществления педагогической профилактики [8].

В Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова проблеме вербовке обучающихся в новые религиозные движения уделяется пристальное внимание. На сайте МГУ представлена информация о том, что среди студентов проводятся социологические опросы, касающиеся их религиозной принадлежности с расширенным

списком вариантов ответов. Кроме того, в МГУ проходят презентации книг, посвящённых религиоведческим исследованиям. В качестве примера можно провести презентацию книги об исламе. В университете проходил круглый стол «Социально-философское обоснование методов противодействия религиозному экстремизму». Среди других вопросов на круглом столе поднималась проблема уровня и качества жизни человека как одного из факторов вербовки в деструктивные религиозные организации. Было уделено внимание и вопросам предупреждения и распространения религиозного экстремизма в средствах массовой информации.

Кроме того, в МГУ реализуется программа повышения квалификации «Основные формы и методы противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма», в которой целый блок программы посвящён противодействию религиозному экстремизму в различных его вариациях, в том числе, при появлении признаков экстремизма в новых религиозных движениях [6].

Таким образом, в МГУ не только проводится комплекс мероприятий по педагогической профилактике вовлечения студентов в новые религиозные движения, но и реализуется образовательная программа, в которой вопросу вербовки в деструктивные религиозные организации уделено не последнее место.

В Санкт-Петербургском государственном университете вопрос о педагогической профилактике вовлечения молодёжи в деструктивные религиозные организации, а также просветительской работы по тематике религиозного экстремизма встаёт достаточно остро. Не так давно в университете прошла защита первой докторской диссертации по теологии. Тема диссертации: «Исламское обновленческое движение конца XX-начала XXI века: идеи и перспективы». Новые религиозные движения в рамках ислама могут представлять для молодых людей не меньшую опасность, чем псевдопротестантские НРД.

СПбГУ широко использует в обучении новые информационные технологии. Примером тому может послужить онлайн-курс «Основы религиоведения», который недавно запустили в университете. В программе курса представлены не только история и основы вероучения традиционных религий, но также типология и особенности новых религиозных движений. Кроме того, университете несколько лет назад был запущен курс по исламоведению.

Два года назад на онлайн-семинаре в СПбГУ звучало выступление на тему) «Религия как независимая переменная: новые экономические исследования Реформации». Разумеется, речь в выступлении шла больше об экономических последствиях Реформации и взгляде экономистов на, казалось бы, исключительно религиозный процесс, но из этого выступления можно почерпнуть новые сведения о «классическом протестантизме».

Можно с некоторой долей уверенности говорить о том, что опорой профилактики вовлечения студентов в новые религиозные движения в СПбГУ является научно-исследовательская работа [7].

На сайте МГИМО опубликовано большое количество статей и образовательных материалов по теме противодействия экстремизму и профилактики новых религиозных движений. Например, на сайте вуза можно найти статьи по темам религиозного экстремизма на постсоветском пространстве, «кадрового голода» в сфере противодействия экстремизму в молодёжной среде, методологии изучения молодёжного экстремизма, истории и современному состоянию протестантских конфессий и непротестантских религиозных движений. На сайте отражено участие студентов и преподавателей МГИМО в различных конференциях, посвящённых межкультурному взаимодействию, интернет-безопасности молодёжи, просветительской деятельности по теме основ вероучений традиционных религий, угрозах личности со стороны новых религиозных движений. Специалисты университета исследуют религиозный состав населения на постсоветском пространстве с целью получения данных о потенциальных угрозах и этнорелигиозных столкновениях.

Согласно информации, размещенной на сайте, в МГИМО несколько лет назад была организована масштабная конференция «Противодействие терроризму и экстремизму в информационных сферах» с приглашением экспертов из МГТУ им. Н.Э. Баумана, Института социально-политических исследований РАН, МГУ имени М.В. Ломоносова, Главного научно-исследовательского вычислительного центра Управления делами Президента РФ и некоторых других учреждений. Особенно актуально прозвучал на конференции вопрос о том, какое влияние на человека могут оказывать СМИ, каким образом способствуют вовлечению в деструктивные секты и экстремистские организации, как можно противостоять влиянию СМИ, как развивать критическое мышление, чтобы не поддаваться на примитивные ловушки пропаганды [5].

В Казанском Федеральном университете профилактика вовлечения студентов в новые религиозные движения и экстремистские организации часто проходит в формате диалоговых лекций, дискуссий, кураторских часов. К такому выводу можно прийти, анализируя сайт образовательной организации. Например, на факультете иностранных языков проходят кураторские часы по профилактике экстремизма.

Кроме того, в учебном заведении проходил цикл семинаров, посвящённых профилактике проникновения деструктивных веяний в студенческую образовательную среду. К подготовке семинара были привлечены представители духовенства разных конфессий. В силу конфессиональной специфики республики Татарстан, особое внимание на семинаре было обращено на новые религиозные движения ислама, их

формирование и развитие, а также потенциальную угрозу, которую они представляют для безопасности общества.

На сайте Казанского Федерального университета размещена информация о том, что в районах республики Татарстан проводились выездные занятия по противодействию вовлечения молодёжи в новые религиозные движения и радикально-экстремистские организации. На выездных семинарах присутствовали главы районов и поселений, школьные учителя и студенты вузов. На семинарах поднимались вопросы информационной и юридической безопасности обучающихся, их религиозного мировоззрения. Работа в регионах – одна из ключевых задач педагогической профилактики вовлечения в новые религиозные движения, потому что, как правило, религиозным мировоззрениям жителей отдалённых районов в областном центре уделяется недостаточно внимания, при этом в небольших населённых пунктах могут возникать и развиваться религиозные общины, которые будут намного прочнее больших городских общин, поскольку жители малых населённых пунктов, как правило, знакомы друг с другом [3].

На сайте Уральского государственного университета анонсирована подготовка новой магистерской программы, задача которой – подготовка специалистов по профилактике экстремизма в молодёжной среде. Программа будет подготовлена совместно с Евразийским Национальным Университетом имени Л.Н. Гумилёва. Предполагается включение в программу отдельного блока, посвящённого религиозному экстремизму как социальному феномену, в блоке выделена тема профилактики новых религиозных движений. На данный момент создание такой программы является уникальным опытом.

Однако, в целом на сайте университета мало информации о профилактике вовлечения молодёжи в новые религиозные движения и о противодействии экстремизму, тогда как на предыдущих рассмотренных нами сайтах эти проблемные вопросы выделены в отдельный блок, в котором имеют место как теоретические материалы, так и отчёты о проведённых мероприятиях. В данном случае, речь идёт о разработке уникальной магистерской программы. Иные публикации, затрагивающие вопросы экстремизма, касаются экстремизма политического [12].

На сайте Краснодарского университета МВД присутствует отдельный раздел о профилактике вовлечения студентов в экстремистские организации и новые религиозные движения, причём последние упомянуты особо. В разделе освещаются темы психологической безопасности обучающихся, необходимости создания комфортной и безопасной психологической среды в стенах университета, необходимости индивидуальных психологических консультаций не только с самими курсантами, но и с их родственниками.

Помимо психологического комфорта обучающихся, важным условием успешной педагогической профилактики, как указано на сайте,

является её научно-методическое обеспечение. Описаны направления профилактической работы, среди которых – изучение феномена новых религиозных движений. Особо подчеркнута необходимость тщательного изучения деятельности новых религиозных движений в интернет-пространстве на предмет выявления признаков экстремизма, а также оперативного реагирования специалистов в случае, если такие признаки будут выявлены. В заметке, посвящённой профилактике деструктивных НРД и экстремистских организаций, а также вопросу об экстремистских религиозных организациях и их правовой ответственности, приведён перечень базовых законов, в которых раскрыто понятие свободы совести.

Помимо теоретических оснований педагогической профилактики, на сайте представлен перечень проведённых практических мероприятий. В вузе был проведён курс по предупреждению распространения материалов экстремистских организаций и деструктивных религиозных объединений в сети Интернет, на котором поднимались вопросы современных форм пропаганды экстремизма и идеологии нетерпимости в сети Интернет и противодействие ей. Курс предназначен как для будущих сотрудников полиции, так и для тех полицейских, которые служат уже долгие годы. Курс разработан на основе диссертационных исследований студентов вуза [4].

На сайте Владивостокского государственного университета выложено тестовое задание по теме «Экстремистские проявления в сектах и культах». Варианты проверочных вопросов касаются причин вовлечения человека в новые религиозные движения, психологического воздействия новых религиозных движений на потенциальных адептов. Но самым необычным является задание с написанием эссе о деструктивном влиянии новых религиозных движений на человека, общество и государство на примере одного из деструктивных религиозных объединений Приморского края. Чтобы написать такое эссе, обучающимся необходимо будет самостоятельно изучить информацию о новом религиозном движении, что, впоследствии может поспособствовать распознаванию этого религиозного объединения при попытке вербовки со стороны его адептов.

Кроме того, на сайте университета представлена образовательная дисциплина «Социально-политический и религиозный экстремизм в молодёжных организациях». Отдельная лекция данного курса посвящена новым религиозным движениям, в частности, псевдопротестантским. В лекции рассмотрены группы риска для вовлечения в новые религиозные движения, методы вербовки новых адептов, классификация новых религиозных движений и особенности каждой из групп, современное состояние отдельных новых религиозных движений. В лекции затронуты вопросы педагогической профилактики, информационной, религиозной и юридической безопасности, помощи близким людям, пострадавшим от деятельности деструктивного религиозного объединения, роли СМИ в профилактике вовлечения молодёжи в новые религиозные движения [2].

На сайте Балтийского Федерального Университета имени Канта размещена информация о том, что университет поддержал молодёжный проект «Школа противодействия экстремизму», в рамках которого на базе высшего учебного заведения будут организованы дискуссионные площадки, в том числе, затрагивающие вопросы религиозного экстремизма и профилактики псевдобиблейских новых религиозных движений. Кроме того, на сайте представлена информация о круглых столах, посвящённых профилактике экстремизма, в том числе, религиозного, которые проводятся в вузе регулярно. Более того, сами студенты создают проекты и предлагают новые методы профилактики идеологии экстремизма в молодёжной среде. В частности, один из проектов был посвящён деструктивным религиозным объединениям, в нём были рассмотрены вопросы психологической защиты человека при попытках вербовки, правовой ответственности религиозных организаций в случае нанесения человеку материального и /или морального вреда [1].

На сайте Тверского государственного университета присутствует большой раздел, посвящённый предупреждению вовлечения студентов в радикально-экстремистские религиозные организации и новые религиозные движения. В частности, можно прочитать статью об основных идеологических установках религиозно-экстремистских организаций, таких как неприятие альтернативного мнения, нетерпимость к иным религиозным конфессиям, как правило, воинственная атрибутика, выраженная тем или иным образом. В статье подчёркивается, что самостоятельно помочь человеку, попавшему в такую организацию, без привлечения компетентных специалистов, практически невозможно.

Кроме того, на сайте Тверского государственного университета можно ознакомиться со статьей о профилактике экстремизма в молодёжной среде, отдельным вопросом вынесена профилактика вовлечения обучающихся в новые религиозные движения. Интересно, что в статье предлагается составлять короткие визуализированные памятки о том, как действовать в случае вербовки, куда обращаться, какие действия ни в коем случае не следует предпринимать. Подобные памятки можно легко разместить в образовательных учреждениях, чтобы они всегда были на виду у обучающихся. Очень важно пошагово описать порядок действий в той или иной ситуации, памятка должна быть максимально конкретизирована.

Важно отметить, что в Тверском государственном университете существует спецкурс, посвящённый религиозно-политическому экстремизму, в котором затронут вопрос об особенностях неопротестантских религиозных движениях, поскольку очень часто именно псевдопротестантские НРД тесно связаны с государственными структурами, вследствие чего достаточно сложно повлиять на ситуацию, если лидеры этих псевдопротестантских НРД представляют серьёзную угрозу безопасности для адептов. В спецкурсе рассматривается кейс на

данную тему, который решается совместно участниками курса и преподавателем [10].

На сайте Тверского института МГЭУ можно увидеть раздел, посвящённый профилактике религиозного экстремизма, а также вовлечения обучающихся в новые религиозные движения. Несмотря на то, что информации на сайте вуза не так много, можно заметить, что обучающиеся вуза принимают участие в тематическом фестивале, при этом освещая тему вовлечения в новые религиозные движения, а также проводят тематические мероприятия, посвящённые профилактике религиозного экстремизма, возникающего на почве этнорелигиозных конфликтов [11].

Однако, несмотря на то, что на данном сайте тема освещена, раскрыта она недостаточно. Не существует даже небольшого тематического подраздела, посвящённого профилактике религиозного экстремизма, только новостной блок.

Переходя к выводам, следует отметить, что на каждом сайте образовательной организации, рассмотренном нами, тем или иным образом отражена тема противодействия религиозному экстремизму и профилактике вовлечения обучающихся в новые религиозные движения. В одних случаях, это – брошюры и памятки, в других – материалы круглых столов и конференций, а иногда – полноценные разработанные программы, в которых вопрос о профилактике новых религиозных движений рассмотрен подробно и всесторонне. На некоторых сайтах информации по данной теме совсем немного, однако, мы можем предположить, что вузы активно работают для изменения ситуации в этом направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Официальный сайт Балтийского Федерального Университета имени Канта. URL: <https://kantiana.ru/> (дата обращения: 01.03.2023).
2. Официальный сайт Владивостокского государственного университета. URL: <https://www.xn--b1aad8d.xn--p1ai/enter/> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Официальный сайт Казанского (Приволжского) федерального университета. URL: <https://krfu.ru/> (дата обращения: 04.02.2023).
4. Официальный сайт Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://xn--d1alsn.xn--b1aew.xn--p1ai/> (дата обращения: 06.02.2023).
5. Официальный сайт Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации. URL: <https://abiturient.mgimo.ru/> (дата обращения: 15.02.2023).
6. Официальный сайт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.msu.ru/> (дата обращения: 28.02.2023).
7. Официальный сайт Санкт-Петербургского государственного университета. URL: <https://spbu.ru/> (дата обращения: 13.02.2023).
8. Официальный сайт Тверского государственного медицинского университета. URL: <https://tvgmu.ru/> (дата обращения: 20.03.2023).
9. Официальный сайт Тверского государственного технического университета. URL: <https://tstu.tver.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).

10. Официальный сайт Тверского государственного университета. URL: <https://tversu.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).

11. Официальный сайт Тверского института (филиала) Московского гуманитарно-экономического университета. URL: <https://mgeitver.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ТВЕРСКОГО РЕГИОНА

А.А. Журавлев, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Формирование представлений о религиозно-культурных традициях Тверского региона является, на наш взгляд, неотъемлемой частью педагогического процесса, в который вовлечена и обучающая молодежь Тверского региона.

Одной из проблем современной педагогики является стремительное развитие интернета и социальных сетей, где часто происходит транслирование совершенно иных, не свойственных русской культуре моделей поведения, духовно-нравственных ценностей и т.д. Проблемным полем является и распознавание, а также предупреждение конфликтов на этноконфессиональном уровне, которые происходят на постоянной основе на различных форумах и в социальных сетях. Именно сформированные представления о религиозно-культурных традициях, в том числе и на региональном уровне, позволят молодому человеку противостоять факторам дестабилизации личности и социума. Не вызывает сомнений, что эти факторы пагубно влияют на социализацию молодых людей и дальнейшее развитие их жизни и деятельности.

В современной педагогической науке образование даёт потенциал к формированию нравственных качеств у подрастающего поколения не только на уровне теоретических представлений, но и в практическом аспекте. Необходимо целенаправленно учить умению усваивать ценности и смысл из культуры, формировать интерес к позитивному самопознанию и саморазвитию, к непрекращающемуся пополнению собственного внутреннего мира и деятельной роли в созидательном развитии, полезном для общества. Укажем на то, что духовно-нравственная сфера является одной из самых сложных в структуре личности человека. Важно, чтобы она не играла второстепенной роли, а являлась основой, которая позволит сформировать ясные ценностные ориентиры у молодого поколения.

Религиозно-культурные традиции России и Тверского региона, по нашему мнению, должны стать предметом изучения во всех образовательных учреждениях. Данное исследование предполагает

разработку программы по формированию представлений о религиозно-культурных традициях Тверского региона у обучающейся молодежи.

Для того, чтобы формировать представления о религиозно-культурных традициях Тверского региона у обучающихся, в первую очередь необходимо определиться с их содержанием: какие именно компоненты в религиозно-культурной традиции мы формируем. Какой минимальный объем представлений должен быть сформирован?

В психологической и педагогической науках формирование представлений характеризуется как чувственно-наглядный образ объектов или феноменов, которые сохраняются в сознании человека без влияния этих объектов или феноменов на органы чувств. Они появляются не в одно мгновение и в незаконченной форме, а перманентно рождаются и постоянно изменяются под влиянием новых объектов в поле зрения человека. Представления о религиозно-культурных традициях Тверского региона у обучающейся молодежи могут формироваться на основе наблюдения и работы с различными источниками. Очевидно, что чем более ярко представлена информация о религиозно-культурных традициях, тем скорее эти сведения будут закреплены в памяти.

Формирование – это процесс развития человека как социальной личности путем влияния на неё различных внешних факторов: психологических, социальных, экологических и др. На сегодняшний день важной задачей является проблема глубокого и обоснованного наукой учета специфики региональной культуры и религии в работе с обучающейся молодежью.

В педагогической науке, по мнению Е.И. Корнеева, С.А. Козлова и С.Н. Морозюк, происходит рост заинтересованности к самосознанию, большое внимание уделяется восстановлению народных традиций, развитие и осознание роли своей и других традиционных религий в мировом историческом процессе. В этом контексте задачей современного педагога является умение актуализировать для обучающихся потенциал религиозных и культурных традиций, а также помощь в воспитании интереса к культуре своего региона [1; 2].

Р.С. Немов пишет, что представления – это процесс мысленного восстановления образов предметов и феноменов, которые в данный момент не оказывают воздействия на органы чувств человека [3]. Понятие «представление» несет в себе два значения. Первое значение – это образ чего-либо или феномена, которые в прошлом воспринимались анализаторами, а в данный период никак не воздействуют на органы чувств. Другое значение этого понятия означает сам процесс воспроизведения образов.

Обращаясь к психологии, мы можем отметить, что представления имеют ряд характеристик, в числе которых – наглядность, фрагментарность, неустойчивость и обобщенность.

Наглядность. Человеку представляется образ какого-либо объекта или феномена в наглядном виде. Однако, сам образ предстает в размытых воспоминаниях и объект или феномен теряет некоторые характеристики.

Фрагментарность. Представление какого-либо объекта происходит прерывисто, в сознании возникают образы только отдельных элементов. Так, в представлении возникают только тот объект, феномен или какая-то его часть, которые при восприятии вызвали наибольший интерес у человека.

Неустойчивость. Появление образа в сознании человека происходит на неопределенное время, после чего начинается процесс постепенной потери образа из памяти. Необходимо сказать, что представления как постепенно забываются, так и формируются со временем. Соответственно, образ постоянно дополняется новыми элементами.

Обобщенность. Структура образа схематизируется в памяти человека. При формировании представлений новые части восприятия объекта или феномена группируются по прошлым представлениям.

По мнению В.В. Богословского, представления – это образы, которые появляются в головном мозге, когда органы чувств не находятся под воздействием внешних раздражителей. Физиологический фундамент представлений формируют следы импульса, которые сохранились в коре головного мозга и сформировались под влиянием различных триггеров. Под влиянием триггера появляются образы [4].

Формирование представлений о религиозно-культурных традициях Тверского региона включает в себя следующие элементы:

Материальная культура традиционных религий на Тверской земле:

- национальный костюм;
- различные предметы быта;
- особенности питания (например, запрет на потребление свиного мяса у мусульман);
- трудовая деятельность с учетом специфики религии.

Духовная культура традиционных религий на Тверской земле:

- религиозные праздники, обряды, традиции;
- язык;
- творческая деятельность.

Нормативная культура традиционных религий на Тверской земле:

- нравственные качества человека – представителя религиозной традиции;
- правила взаимоотношений между людьми.

Таким образом, представления о религиозно-культурных традициях Тверского региона могут быть сформированы на основе целого ряда элементов. Важно при этом отмечать вклад каждой религиозно-культурной традиции в развитие Тверского региона как в историческом контексте, так и на современной этапе развития общества. Не вызывает сомнений, что

религиозно-культурная традиция православия сыграла решающую роль в формировании и развитии Тверской земли. Однако свой вклад внесли и другие традиционные религии, в числе которых ислам и иудаизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данелян В.Р., Медведь Э.И. Формирование духовно-нравственной культуры подростков средствами театрализованной деятельности // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. 2016. С. 21–26.
2. Киселева О.И. Профессиональная компетентность студентов в педагогическом маркетинге // Среднее профессиональное образование. 2009. №12. С. 63–65.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для вузов: в 2 ч. Ч. 1. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 243 с.
4. Общая психология: учебное пособие для педагогических институтов / В.В. Богословский, А.Д. Виноградова, А.Г. Ковалев и др.; под ред. В.В. Богословского [и др.]. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1981. 383 с.

КСЕНОФОБИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СОЦИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

С.Н. Ильина, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.Б. Гурин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В статье рассматриваются причины и гипотезы проявления ксенофобии в обществе. Противодействие этнической ксенофобии и проявлению экстремизма требует создания государственных и общественных механизмов профилактики экстремизма, а также интолерантности.

Исходя из классического определения, ксенофобия – это страх или ненависть к тому, что воспринимается как чужое и странное [2]. Это выражение воспринимаемого конфликта между ингруппой и аутгруппой. Ксенофобия может проявляться в подозрении одной из групп к деятельности другой, в желании устранить ее присутствие.

Если рассматривать, что представляет собой ксенофобия, то можно выделить следующие точки зрения. Итальянский социолог Г. Болаффи считал, что ксенофобия может проявляться как некритическое превознесение к другой культуре, которой приписывается «нереальное, стереотипное или экзотическое качество» [1, с. 322].

Психолог А.А. Леонтьев считал, что «ксенофобию можно представить как социально-психологическое явление, при котором образ врага во многом создается изображением» [5, с. 7].

Согласно А.А. Кельбергу, «опредмеченная, овеществленная, материализованная, снабженная идеологической концепцией иллюзия чужого и незнакомого, при осознанной беспомощности перед ним, когда появляется... фантастический страх, который освобождает от всякой

ответственности за образ мыслей, а в крайних экстремальных состояниях – и за образ действий» [5, с. 49].

Если рассматривать природу ксенофобии, необходимо обратить внимание на ее биологическую основу, так как агрессия и страх в поведении людей и животных взаимосвязаны, таки образом можно выделить данное явление как социально-биологическое. Именно поэтому К.Лоренц, например, рассматривает указанную взаимосвязь явлений как внутривидовую агрессию [4, с. 286].

Отделение себя от других носит иррациональный характер и проявляется вследствие демографического фактора (увеличение плотности населения или численное превосходство чужих). Кроме того, это и социально-экономические факторы, в числе которых снижение уровня жизни. Исторические обиды – еще один фактор. Он выражается в психологии господства и подчинения.

Актуальность избранной темы определяется и ростом ксенофобских настроений. В настоящее время это самый острый и обсуждаемый вопрос не только в мире в целом, но и, в частности, в России. Необходимо найти баланс между религиозными, этническими, национальными различиями, чтобы избежать проблемы возникновения этно-социальных конфликтов. Поэтому необходимо выработать государственные и общественные механизмы профилактики экстремизма, который является одним из последствий ксенофобии. Необходимо также выработать механизмы профилактики интолерантности, проявления насилия. Необходимо принимать опережающие меры, заниматься распознаванием и предупреждением конфликтов подобного рода. Надо также учитывать тот факт, что ксенофобия может переплетаться с этноцентризмом, который вполне можно отнести к явлениям негативных предубеждений, установок, стереотипов. Если культивировать этноцентризм, он может легко перерасти в ксенофобию, что неизбежно приводит к противопоставлению в негативном ключе «мы – они». Такое противопоставление – специфическая черта древних этносов, которые возникли еще в эпоху античности как представление своей общности и всех иных людей.

Граница, проводимая между «своими» и «чужими», может быть целенаправленной, то есть осознанно сформированной, отличающейся созданием «образа врага». Так называемый враг при этом носит искаженные черты, он является единым злом, что упрощает борьбу с ним.

В политологии и социологии ксенофобия ставится на одну плоскость с такими понятиями, как «национализм», «экстремизм», «терроризм». Выделяя существенные характеристики данного феномена, можно сказать, что ксенофобия – сложный, многоуровневый феномен, в котором переплетаются множество факторов социальных, политических, культурно-исторических.

Таким образом, профилактика ксенофобии в российском обществе будет сопряжена с определенными сложностями и противоречиями. Во-первых, в стратегии развития образования закрепляется приоритет универсальных человеческих ценностей. «Болонский процесс» и общенациональные ценности, которые противостоят идеям радикализма, ксенофобии и шовинизма. С другой стороны, мы наблюдаем в обществе дефицит «интернационализма», который утратил свою значимость вместе с падением СССР. Во-вторых, уже с раннего возраста дети воспитываются так, что под влиянием взрослых начинают делить окружающих на «своих» и «чужих». Те стереотипы, которые закладываются в детстве, в более осознанном возрасте трудно изменить. Поэтому именно профилактика ксенофобии является оптимальным средством предупреждения социальных конфликтов. Здесь имеет значение и то, насколько мы сами свободны от предрассудков и предубеждений в отношении других.

На уровне государства проблема профилактики ксенофобии в социальном аспекте стоит в одном ряду с проблемами воспитания гражданственности и патриотизма [6]. При условии, что государство является гарантом свободы, прав и защиты личности, отрицательную энергию ксенофобии можно повернуть в мирное русло. Необходимо развивать гражданскую идентичность, элементами которой можно считать воспитание патриотизма, сохранение национальной и территориальной целостности страны, защита Родины. Стереотипное восприятие других людей может приносить как пользу, так и очевидный вред. Поэтому, рассуждая о толерантности в обществе, необходимо понимать, что ее основное содержание – это ценностно-смысловая система, которая формируется во взаимосвязи таких компонентов, как национальная идентичность, терпимость. Ксенофобия развивается там, где в негативных проявлениях по отношению к «другим» человека не останавливают и не ограничивают. Необходимо демонстрировать примеры нравственного поведения, формировать ценностные ориентиры, которые являются неотъемлемой частью формирования мотивационной, когнитивной и регуляторной сфер личности.

Мотивационная сфера затрагивает потребности в личностном развитии. В этой сфере можно проводить тренинги по повышению чувства собственного достоинства и уверенности в себе. Когнитивная сфера направлена на развитие гибкости интеллекта. В этом случае можно проводить тренинги по развитию интеллекта и рефлексии, формировать отказ от развития предубеждений. В регуляторной сфере основой является способность думать и анализировать самостоятельно, опираясь на внутренний самоконтроль и внутреннюю саморегуляцию. Ее развитию способствует проведение тренингов креативности и оригинальности мышления.

Подводя итоги, можно сделать выводы следующего характера. Каждый этнос должен выбирать тот путь развития, который помогает ему сохранять свою идентичность и социокультурные традиции. Одновременно необходимо искать основу для существования универсальных ценностей. Феномен ксенофобии – один из самых неоднозначных и малоизученных явлений, возникает под воздействием как субъективных особенностей индивида, так и объективизированных представлений, обусловленных множеством факторов, включающих конкретный исторический период. Профилактика проявления ксенофобии является фактором социальной стабильности в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болаффи Гвидо. Словарь расы, этноса и культуры. SAGE Publications Ltd., 2003. 356 с.
2. Верховский А., Прибыловский В., Михайловская Е. Национализм и ксенофобия в российском обществе. М.: ООО «Панорама», 1998. 204 с.
3. Кельберг А.А. Ксенофобия как социально-психологический феномен // Вестник СПбГУ. 1996. Сер. 6. Вып. 2 (№ 13). С. 46–57.
4. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло. М.: АСТ, 2022. 416 с.
5. Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации. Методические рекомендации для работников правоохранительных органов. М.: Смысл, 2003. 85 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 18.05.2022).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ

В.С. Севрюкова, магистрант II курса очной формы обучения
Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Профиль Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи
в поликонфессиональном обществе
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема воспитания религиозной толерантности у обучающихся вузов посредством художественной литературы остается недостаточно изученной. Анализ научной литературы и ситуации в реальной практике позволяют выявить ряд противоречий:

- между объективной потребностью общества в воспитании толерантной в религиозном отношении личности и недостаточностью научно-практических разработок в решении проблемы религиозной толерантности в современных вузах;

- между существующим опытом воспитания религиозной толерантности в вузах в предыдущий исторический период и необходимостью использования форм, методов, ориентированных на

приятие современной молодежью культуры и религиозных традиций других народов посредством художественной литературы;

- между культурно-воспитательным потенциалом художественной литературы и недостаточным использованием ее возможностей для оптимизации процесса воспитания религиозной толерантности у обучающихся вузов.

Воспитание религиозной толерантности обучающихся вуза – это процесс субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся вуза; он заключается в целенаправленной деятельности педагога по формированию компонентов религиозной толерантности посредством использования текстов художественной литературы.

В классической русской литературе и в литературе современного периода раскрываются глубокие психологические и философские аспекты личности, которые могут быть основанием для формирования религиозной толерантности. Русские писатели часто обращаются к тому, чтобы представить внутренний мир героев, раскрыть особенности их душевных переживаний, муки совести, которые постигают героев того или иного литературного произведения, разбираются в сущности их переживаний и различных внутренних причин принятия непростых решений.

В русской литературе большое значение придаётся религиозному аспекту. Связь русской культуры с культурами других народов также занимает большое место. В целом литературное творчество является ведущим в формировании разных аспектов толерантности, в том числе и религиозной.

При формировании религиозной толерантности в рамках ознакомления с литературными произведениями могут быть использованы различные методы и приёмы. Одной из эффективных технологий формирования толерантности является проектная деятельность, которая в настоящее время является одной из основных в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования.

Проектная технология не является новой. Она вошла в образовательную практику достаточно давно. Об истоках проектной работы писали С.И. Краснов и Р.Г. Каменский, которые справедливо указывали на то, что «в результате сознательно осуществляемого проектирования и жизненного стратегирования метод проектирования приводит к стабильным позитивным личностным изменениям. Она позволяет всегда добиваться целей, экономить усилия, избегать лишних ошибок, побеждать в конкурентной борьбе, творчески расти, полностью реализовать свой личностный потенциал [1].

В рамках проектной деятельности при ознакомлении с литературными произведениями с целью формирования религиозной толерантности важное значение имеет ряд аспектов.

1. Выбор художественных произведений. Важно, чтобы произведения вызывали у обучающихся эмоциональный отклик, содержали в себе глубинные религиозные идеи и могли быть проанализированы студентами.

2. Роль педагога должна заключаться в направлении обучающихся к анализу по выявлению мотивов, внутренних потребностей персонажей. Именно ознакомление с внутренним миром героев формирует у учащихся морально-нравственные аспекты религиозной толерантности.

3. Произведение должно содержать определённую проблему, которая решается посредством духовного поиска героев. Анализ таких произведений развивает у обучающихся качества, необходимые для развития религиозной толерантности: уважение к любому религиозному выбору людей, их праву иметь и свободно выражать свои религиозные убеждения, эмпатию, готовность к проявлению эмоциональной включённости в решение проблем.

Проекты по литературе, формирующие толерантность у обучающихся, могут иметь различную направленность:

1. Исследовательские проекты: анализ проблем толерантности в различных литературных произведениях.

2. Творческие проекты: создание собственных результатов творческой деятельности на основе литературного произведения, которые раскрывают проблему религиозной толерантности.

3. Информационные проекты: поиск информации по определению особенностей религиозной толерантности при ознакомлении с литературными произведениями.

Эффективен также и метод дискуссий. Литературные произведения содержат в себе значимые аспекты формирования религиозной толерантности.

Ресурс для воспитания религиозной толерантности у обучающихся посредством художественной литературы обширен. Так, в произведениях русских писателей и поэтов представлены разнообразные аспекты религиозной толерантности. На примере обсуждения поступков героев, а также в описании различных жизненных ситуаций можно анализировать, как проявляется толерантность в жизни.

Ещё в литературе Древней Руси были отражены различные аспекты проявления религиозной толерантности. Так, Афанасий Никитин – тверской купец, совершив свое уникальное путешествие в Индию, еще в XV веке соприкоснулся с совершенной иной культурой и многочисленными религиозными традициями, о которых совершенно ничего не знали его современники. Он описал особенности религиозной жизни Индии и отмечал, что важно принимать эти особенности, терпимо относиться к жизни других народов [2].

Особого внимания в отношении педагогического ресурса воспитания религиозной толерантности у обучающихся вуза заслуживают

произведения русской классической литературы. В качестве примера можно привести русскую литературную классику XIX века, в которой проблемы религиозной толерантности нашли свое место.

Различные авторы по-разному раскрывают самые разные аспекты толерантности. «Слог восточный был для меня образцом», – писал А.С. Пушкин, создавая свою знаменитую поэму «Бахчисарайский фонтан» [3]. В контексте центральной темы автор раскрывает моральные проблемы: страдания из-за несчастной любви, месть, жизнь и смерть, терпимость к чужой религии, верность своим чувствам, верность родине.

Большое место идеи толерантности занимают в произведениях Льва Николаевича Толстого. Писатель, обладающий значительным духовным опытом и блестящим знанием собственной культуры, стремился в своих произведениях создать образы людей, готовых к принятию позиции другого, тонко чувствующих и обладающих развитой эмпатией. Толерантность в поведении героя отражена, например, в его рассказе «Кавказский пленник»: оказавшись в татарском плену, русский офицер проявляет искреннюю симпатию к местным детям, с уважением относится к культурным и религиозным традициям и обычаям другого народа [4].

В романе-эпопее «Тихий Дон» М.А. Шолохов по-своему раскрывает проблему толерантности в аспекте переплетения судеб разных народов, в том числе и в пределах одной семьи: «Мелеховский двор – на самом краю хутора» [5, с. 7]. «С тех пор и пошла турецкая кровь смешиваться с казачьей. Отсюда и повелись в хуторе горбоносые, диковато-красивые казаки Мелеховы, а по-уличному – Турки» [5, с. 9].

Таким образом, в описании образов героев, мотивации их поступков и особенностях внутреннего мира различных произведений русской классической литературы отражены компоненты проявления религиозной толерантности. Именно поэтому тексты художественной литературы можно считать значимым педагогическим ресурсом в аспекте воспитания обучающихся вуза религиозной толерантности как неотъемлемой части в структуре личности человека, проживающего в условиях многонационального и многоконфессионального государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краснов С.И., Каменский Р.Г. Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход. М., 2005. 200 с.
2. Никитин Афанасий. Хождение за три моря: А. Никитин. Москва: Эксмо, 2019. 480 с.
3. Пушкин Александр Сергеевич (1799–1837). Бахчисарайский фонтан / Соч. Александра Пушкина. СПб.: Пушкин. лицейск. о-во, 1909. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003761700> (дата обращения: 15.03.2023).
4. Толстой Л.Н. Кавказский пленник. Куйбышев: Куйбышев. обл. гос. изд-во, 1949 (тип. им. Мяги). 48 с.
5. Шолохов М.А. Тихий Дон. М.: Азбука, 2021. 1328 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ВОВЛЕЧЕНИИ МОЛОДЕЖИ В НОВЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ДВИЖЕНИЯ

Е.И. Холкина, магистрант II курса 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 государственной университет»

Проблема новых религиозных движений является важнейшей научной и практической задачей. До сих пор изучается масштаб их распространения, степень негативного влияния, а также проникновения в различные слои современного общества. По причине частой деструктивной деятельности новых религиозных движений (далее – НРД) они являются объектом пристального наблюдения. Данная проблема за последние года стала освещаться не только среди религиоведов, но и политологов, социологов, психиатров, в правоохранительных структурах и средствах массовой информации.

За последние несколько лет в России были запрещены и ликвидированы на основании судебных решений более 50 религиозных организаций. К их числу относятся «Свидетели Иеговы», «Союз славянских сил Руси», «Город солнца Виссариона» и другие. Однако, НРД продолжают находить новые пути распространения своей деятельности.

М.М. Медникова пишет, что в современном мире интернет является привычной частью повседневной жизни молодежи, важным инструментом в поиске различной информации и обучения, виртуального общения и развлечений. Совокупность информационных технологий обеспечивает возможность реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению будущих специалистов и решает проблему дефицита профессиональной информации и практических знаний [8]. Однако, наряду с позитивными тенденциями, существуют риски, связанные с нахождением пользователей в сети: хищение личных данных, мошенничество, пропаганда ненависти, жестокости и экстремизма, деструктивная деятельность НРД [1].

Современное виртуальное пространство является не только площадкой для межрелигиозного диалога, но и средством распространения идей со стороны новых религиозных движений. Они активно осваивают интернет для создания собственного коммуникационного и информационного поля [10]. Свою деятельность в интернете НРД выдают за различные организации (онлайн-школа, тренинги, семинары, курсы), за вид деятельности (психологическая или медицинская помощь), и за сообщества по интересам в социальных сетях.

В группу риска входят молодые люди, столкнувшиеся с различными проблемами. Это могут быть проблемы в семье, конфликты с родителями,

конфликты между отцом и матерью, которые могут происходить ежедневно и влиять на состояние подростка, отсутствие друзей, буллинг со стороны сверстников, недовольство своей внешностью, низкая самооценка и проблемы с противоположным полом. В настоящее время социальные сети являются самым популярным способом уйти от проблем или транслировать их в Интернет-пространстве через фотографии, видеоролики, репосты из тематических сообществ и комментарии в них, где НРД находят новых адептов. А.А. Воат перечисляет основные способы распространения деятельности НРД в социальных сетях: прямая реклама и приглашения на различные вербовочные мероприятия; спам-рассылка; вирусный маркетинг (WOM-технологии) с использованием аудио и видеоконтента; вербовка через группы «по интересам»; блоггинг (формирование общественного мнения через публикацию заказных статей, комментариев в блогах от различных пользователей интернета или активных адептов. Так целевая аудитория получает заведомо ложную информацию. Существуют такие методы, как создание тематических блогов в социальных сетях, публикация видеороликов на платформе «YouTube», и других платформах, которые предоставляют услуги хостинга видеоматериалов [3].

При поиске новых адептов используются различные приёмы вербовки. Так, Г.М. Гогиберидзе выделяет ряд пропагандистских механизмов НРД: размещение в социальных сетях материалов, которые соответствуют увлечениям молодежи; внедрение в Интернет-сообщества, которые популярны среди молодого поколения; использование методов индивидуальной пропаганды; увеличение методов агитационной деятельности [4].

В большинстве новых религиозных движениях используются методы манипуляции сознанием, которые могут сильно повлиять на подростковую психику. Ф.М. Кондратьев констатирует, что в основе вовлечения в новые религиозные движения лежит психотехнология формирования DDD-синдрома (deception, dependency, dread – обман, зависимость, страх). Этот синдром включает в себя утаивание действительных целей НРД: «камуфлирование первоначальной «бомбардировкой любовью» последующей жесткой эксплуатации, подавление собственной личности с полным подчинением культу и страх как главный инструмент манипулирования, основанный на постоянно поддерживаемом чувстве вины» [7]. Это проявляется в сокрытии действительных целей организации от адепта.

НРД активно пользуются отсутствием жизненного опыта подростка и его психологической и духовной неосведомленностью. Е.Н. Волков подчеркивает, что несформированное критическое мышление становится инструментом утраты самостоятельности, психической зависимости и отхода от реальности. Часто у подростка происходит разрыв социальных и семейных связей [2]. Кроме того, некоторые НРД пропагандируют идеи

суицида или деструктивного образа жизни, чреватые трагическими последствиями.

Кроме того, социальные сети используются для установления связи с потенциальными адептами и манипулирования ими. Это прямые сообщения и чаты, чтобы лично связаться с подростком, а затем использовать иные тактики манипуляции, такие как психологическое давление и угрозы, чтобы убедить их присоединиться к своему сообществу. А.Л. Дворкин [5] описывает следующие приёмы манипулирования.

Социальное групповое давление. В социальных сетях это могут быть групповые чаты или общение по видеосвязи, где, например, последователи НРД внушают адепту о приближающемся конце света.

Бомбардировка любовью. Непрекращающаяся лесть со стороны гуру или любого другого последователя НРД через личные переписки или общение по видеосвязи.

Вина. Учение группы может подкрепляться внушением о чрезмерной греховности адепта.

Изоляция. Требование от группы постоянного присутствия онлайн,

Страх. Контроль над адептом удерживается с помощью запугивания.

Основная деятельность рекламного воздействия деструктивных культов сводится к подавлению, трансформированию и разрушению имеющихся в сознании адепта тех представлений и убеждений, которые не угодны НРД, а также к внедрению и закреплению желательных и полезных для адептов деструктивных культов взглядов, установок, мнений и представлений, трансформации массового сознания [9].

Воздействие инструментов рекламно-информационного пространства на массовое сознание в настоящее время стало новой социальной реальностью, которая оказывает большое влияние на все уровни и сферы социальной жизни, активно переплетаясь с ними. Изучение данного социального феномена, его основ и причин, технологий, которые используются ежедневно для воздействия на сознание общества, определение способов противодействия данным неэтичным техникам социального контроля особенно актуально в настоящее время [6].

Для информационной безопасности подростку важно научиться распознавать признаки недружественных и опасных организаций, быть внимательным к тому, что читать и смотреть в социальных сетях. Если подросток начинает чувствовать, что кто-то в сети пытается им манипулировать или контролировать, он должен обратиться к родителям или педагогу своего образовательного учреждения. Важно следить за тем, какие данные публикуются в социальных сетях. Любая личная информация подростка может быть использована деструктивными организациями с целью манипуляций и вербовки.

Таким образом, необходимо осознавать, что социальные сети являются мощным инструментом и могут иметь как положительное, так и

отрицательное влияние на молодежную среду. Важно поддерживать критическое мышление и здоровую скептическую позицию при восприятии информации, распространяемой в социальных сетях, быть осведомленным о рисках, связанных с привлечением в новые религиозные движения через социальные сети. Кроме того, государство и общественные организации должны работать в направлениях предотвращения деструктивной деятельности НРД в молодежной среде и обеспечения информационной безопасности пользователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов В.В. Основы информационной безопасности: учебное пособие. М.: МФЮА, 2008. URL: https://www.studmed.ru/arutyunov-vv-osnovy-informacionnoy-bezopasnosti_3eda0ffdc8d.html?ysclid=lin7n06s6x359186589
2. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания. Журнал практического психолога. 2016. № 2. С. 87–93.
3. Воат А.А. Технологии среды интернет как активные средства для вербовочной деятельности деструктивных культов и трансформации массового сознания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 5-1(43). С. 63–66.
4. Гогиберидзе Г.М. Профилактика вовлечения подростков в деструктивные секты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 240–247.
5. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. 3-е изд., перераб. и доп. Н. Новгород, 2002. 813 с.
6. Ежова Е.Н., Плужникова А.О. Коммуникационные стратегии защиты социальной среды от воздействия деструктивных сообществ в сети интернет. 2018. № 22. С. 181–182.
7. Кондратьев Ф.В. Психолого-психиатрические аспекты проблемы сектантства // Тоталитарные секты – угроза XXI века. Материалы международной научно-практической конференции. Н. Новгород, 2001. С. 52.
8. Лученко К.В. Интернет и религиозные коммуникации в России // Выпуск № 1. 2008 г. URL: <http://www.mediascope.ru> (дата обращения: 18.03.2023).
9. Медникова М.М., Новикова С.А. Место виртуальной реальности в жизни современной молодежи // Вопросы науки и образования. 2017. №5 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-virtualnoy-realnosti-v-zhizni-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 26.04.2023).
10. Пазухина С. В., Калинина З.Н., Декина Е.В. Воспитательный потенциал социально-проектной деятельности студентов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. Вып. 1(2). С. 41-52.
11. Щетинина Е. В. Интернет-маркетинг новых религиозных движений (на примере анализа интернет-ресурсов Челябинска) // Вестник ЧелГУ. 2013. №6 (297). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-marketing-novyh-religioznyh-dvizheniy-na-primere-analiza-internet-resursov-chelyabinska> (дата обращения: 26.04.2023).

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ–УЧЕНИК» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Водопьянова Т.В., магистрант II курса очной формы обучения

Тема взаимодействия учителя и ученика актуальна в современное время, так как отношения с учителем воздействуют на восприятие ребёнка, его психологическое состояние (в результате чего и на оценки), проявление самостоятельности в процессе обучения, на его адаптацию. От того, какие отношения учитель установит с учениками, зависит то, насколько комфортными будут условия для обучения и сама обстановка.

Из-за социальных и экономических перемен, произошедших в РФ в последние десятилетия, возникает необходимость реформирования российской системы образования. В настоящее время активная реформа российского образования подтверждается деятельностью государственной власти в этой сфере: принятие государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 гг. [2], внесение в Государственную Думу Российской Федерации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [6], разработка и реализация федеральных целевых программ в сфере образования и науки.

Нынешняя среда нуждается в изменении традиционных условий и взглядов на положение учителя и обучающегося в учебном процессе, стиле взаимоотношений и взаимодействия, особенностях общения учителя и ученика. Подчёркивается, что оптимизация педагогического общения достигается за счёт осознания содержания обучения и умелого использования всех факторов, влияющих на процесс обучения. Неформальные отношения являются важным условием в образовательном процессе, в становлении личности ученика. Данные отношения должны присутствовать в каждой школе, но учитель должен знать, как ими управлять. Поэтому проблема взаимодействия учителей и учеников стала одной из наиболее актуальных в современном образовательном процессе.

В рамках обсуждаемой тематики одной из главных исследовательских проблем является проработка категориального содержания понятия «стиль общения», с помощью которого проясняется механизм взаимоотношений между учителем и учащимся. На эту тему много и плодотворно писали такие отечественные теоретики и практики, как А.Н. Веселов, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.А. Сухомлинский и др. Можно отметить, что в течение длительного времени проблемы отношений между учителем и учениками сводилась, в основном, к педагогическому такту (Е.М. Бондаревская, О.М. Майкина, И.В. Боязней и др.), а в педагогической науке сформировалось стойкое убеждение, что эти отношения практически полностью предопределяются тактичным или нетактичным отношением учителей к ученикам.

В настоящее время изучением вопроса об отношениях учителя и учащегося занимаются многие исследователи (В.В. Горшкова, А.Н. Куликова, Н.Ф. Радионова и др.), которые рассматривают учителя и учащегося как членов субъект-субъектных отношений. А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова и др., рассматривая взаимодействие учителя и обучающегося, акцентируют внимание на взаимообогащающем диалоге, на изменении ролевых позиций и повышении меры свободы всех взаимодействующих членов педагогического процесса. По определению Н.П. Щурковой, гуманистическое взаимодействие людей содержит отличительные характеристики: «почтение, неприкосновенность личности, признание как данность. Взаимодействие же двух субъектов, в процессе которого случается обоюдная демонстрация "Я", участвующих во взаимодействии субъектов – это общение» [7, с. 26].

Многие современные исследователи обращают особое внимание на зависимость мотивации обучения от характера отношений между учителем и учеником. Теоретически обосновано и в практической деятельности многократно доказано, что качество неформального общения между учителем и учеником оказывает существенное влияние и на качество мотивации учебной деятельности.

В зависимости от характера возникновения неформальных отношений различают неформальную основу, формируемую для производственных целей, и социально-психологическую основу, формируемую в результате долгосрочных взаимоотношений работников. Поэтому можно выделить два типа неформальных отношений: производственно-ориентированные и индивидуально-ориентированные. Так как данный анализ часто используется в отношении коммерческих организаций, то данную типологию нужно взять за базу анализа неформальных отношений в школе.

Д.П. Пикулин определяет первый тип как «неформальные формации, формирующиеся в организациях для решения сложных или даже не способных решать формальные структуры, т. е. они функционируют на нормативной основе» [5]. Такие неформальные отношения часто применяются при исследовании социологии организации. М.А. Петров дает такое определение первому типу отношений: «взаимоотношения между людьми в экономической деятельности, регулируемые формирующимися неформальными нормами в обществе и не имеющие юридического обоснования» [4]. Это определение подчеркивает тот факт, что неформальные отношения представляют собой определенный набор производственных процессов и отношений внутри конкретной компании.

Второй тип отношений анализируют Р.Л. Кричевский и Э.М. Дубовская, они отмечают «отдельные не инструментальные виды межличностной коммуникации» [3]. В основе данных отношений лежат личные настроения, то есть одинаковые интересы, гармония личных

желаний. Такие личностно-ориентированные неформальные отношения проявляются на базе субъективных отношений между людьми и демонстрируют эмоциональность, зависимость от их связей.

Именно по данным формам можно также типологизировать неформальные взаимоотношения в системе «учитель–ученик», но вместо производственно-ориентированных отношений взять образовательную деятельность. К данным отношениям относятся взаимоотношения, ориентированные на учебную деятельность, создающиеся в каждом классе. К примеру, данные отношения можно отнести к такому стандарту, как выставление оценок. Неформальные отношения, ориентированные на личность, могут включать индивидуальные интересы, например беседы после уроков на темы, представляющие интерес для учителей и учеников, или совместное посещение мероприятий.

В зависимости от цели возникновения неформальных отношений их делят на заинтересованные и дружеские отношения. М.А. Петров выделяет уровень законности как иной признак неформальных отношений: «законные (дружеские семейные, родственные отношения, трудовые отношения, не связанные с нарушениями закона) и незаконные (нарушение трудового законодательства или официальных правил, коррупция, неформальное распределение прибыли)» [4, с. 12].

В отечественной социологии наиболее известна типология неформальных взаимоотношений С.Ю. Алашеева, который делит их по времени существования и возникновения (ситуационно-ориентированные, периодические зависимости и устоявшиеся отношения) [1]. В зависимости от способности контролировать неформальные отношения, их можно разделить на неконтролируемые и контролируемые.

Такие типологии обычно неприменимы к школе, несмотря на то, что образовательные взаимодействия одинаково выстраиваются по горизонтали и по вертикали. Например, отношения между учителями и коллегами. Отношения в группе классов определяются аналогичным образом. В данной работе эти типологии будут использованы лишь частично.

В результате двух конкретно-социологических исследований (экспертный опрос и интервью) в одном из образовательных учреждений города, проведенного по обсуждаемой тематике, нами получены следующие данные.

Экспертный опрос (4 классных руководителя старших классов) позволил выявить господствующий стиль педагогического общения с учениками. 3 учителя (75%) обладают демократической моделью общения, 1 педагог обладает авторитарным стилем общения (25%), что свидетельствует о широком контакте учителя с обучающимися, проявление доверия и уважения к ним, преподаватель стремится наладить эмоциональный контакт с ними, не подавляет строгостью и наказанием, в общении с обучающимися преобладают положительные оценки. По

мнению большинства классных руководителей, неформальные отношения между учителем и учеником проявляются в современной средней школе на переменах и на дополнительных занятиях, способствуют улучшению учебной деятельности и позволяют повысить авторитет учителя в представлениях обучающихся. Учитель постоянно находится в диалоге с учениками, поощряет инициативу, легко фиксирует изменения психологического климата коллектива, гибко реагирует на них. Доминирует стиль дружеского взаимодействия с поддержанием ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями. Основу взаимоотношений между учителем и учеником составляют уважение и доверие.

Интервью со школьниками (8–11 классы) засвидетельствовало: отношения между учителем и учениками носят профессиональный характер, учащиеся имеют большой интерес к обучению, учащиеся полностью удовлетворены работой учителя. Взаимоотношения между учеником и учителем носят доверительный характер. По мнению большинства учеников, учитель должен отвечать следующим критериям: профессионал своего дела, справедливый, организованный. Складывающиеся взаимоотношения между учителем и учеником относятся к такой модели отношений «учитель–ученик» как сотрудничество/ партнерство. Неформальные отношения между учителем и учеником в современной средней школе, по мнению большинства респондентов, проявляются чаще всего на дополнительных занятиях. Неформальные отношения между учителем и учеником позволяют поднять авторитет преподавателя в лице учащихся. В основном, в школе присутствуют такие формы и виды неформальных отношений, как активное сотрудничество и компромиссное взаимодействие.

Одна гипотеза была опровергнута. По мнению большинства респондентов, неформальные отношения важны, но не все ученики хотят, чтоб учитель был для них лучшим другом. Не у всех учеников есть желание коммуницировать с учителями на свои личные темы, обсуждать с ними свою жизнь вне школы, о чем они прямо говорят. Основываясь на теоретической части исследования, одной из причин таких отношений с учителем может быть сложность ученика, но из интервью можно сделать вывод, что учащиеся более чем раскрепощены и свободно вступают в контакт.

Для корректировки и улучшения взаимоотношений учителя и ученика в данной школы, был сформулирован ряд практических предложений, которые были переданы школе и приняты за руководство:

1. Проводить мониторинговые исследования и информировать структуры школы, отвечающие за воспитательную работу учащихся.

2. Ответственным за молодёжную политику в городе и регионе анализировать комментарии по социально-значимым вопросам на различных площадках и принимать во внимание настроения учащихся.

3. Организовать информационные площадки для обсуждения актуальных тем в сфере образования с участием представителей власти, общественных организаций.

Таким образом, личность учителя играет большую роль в процессе обучения и воспитания. Атмосфера в классе, продуктивность обучения и нравственное воспитание зависят от личности учителя. Насколько комфортна учебная среда и насколько она хороша, зависит от того, какие отношения строит учитель с учениками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алашеев С.Ю. Неформальные отношения в процессе производства: «Взгляд изнутри» // Социологические исследования. 1995. №2. С. 12–19.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (в новой редакции). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/>.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М.: Аспект Пресс, 2009. С. 104.
4. Петров М.А. Неправовые практики и неформальные отношения как формы функционирования института предпринимательства: автореферат дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03. СПб., 2005. 17 с.
5. Пикулин Д.П. Неформальные образования в организационных структурах управления проектами: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. М.: Гос. ун-т упр., 2001. 18 с.
6. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371–ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008>.
7. Щуркова Н.Е. Школа и семья: педагогический альянс. М.: Педагогическое общество России, 2004. 110 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Е.В. Мейер, II курс очной формы обучения
Направление 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Специальная психология (психологическое сопровождение
образования детей с нарушениями в развитии)»
Научный руководитель – д-р филол. наук, доц. Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования подтверждают современные нормативно-правовые документы, определяющие порядок организации

коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (УО/ИН) в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений и требования к его результатам. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) [18] требования по формированию коммуникативной компетенции включают обязательное формирование коммуникативных универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться и обеспечивающих приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности детей с ОВЗ. В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС образования обучающихся с УО/ИН) [11] сформулированы особые образовательные потребности детей данной категории, связанные с овладением разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой.

Ключевые понятия исследования. Для решения поставленной проблемы необходимо проанализировать такие понятия, как коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативная компетенция, коммуникативные умения и навыки. Этим вопросам посвятили свои исследования Л.С. Выготский [2], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [15], Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова [16], Р., Вердербер К. Вердербер [2] и др.; отражены они и в современных профессиональных справочниках [1]. Систематизировав предложенные учеными дефиниции, мы сформулировали рабочие определения ключевых понятий исследования: *коммуникация* – это акт обмена и передачи информации между людьми в условиях неформальной беседы, группового взаимодействия или публичном выступлении, при котором передается эмоциональное и интеллектуальное содержание, где сообщение или сигнал в виде скомпонованных знаков и символов передаются целенаправленно; *коммуникативная деятельность* – деятельность по применению коммуникативной компетенции в процессе восприятия и/или порождения речи в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности; *коммуникативная компетенция* — это способность решать средствами языка актуальные для людей задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию, употребляя в речевом общении аспектные единицы языка; *коммуникативные умения* – это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний, а также

способность правильно строить свое поведение; *коммуникативные навыки* – это осознанные коммуникативные действия людей, достигшие состояния совершенства, их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

Проблемой развития коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью занимались Л.С. Выготский [2], М.И. Лисина [6], С.Л. Рубинштейн [12], С.Я. Рубинштейн [14], Н.Я. Семаго [15], Е.А. Стребелева [16] и др. Мы проанализировали выявленные ими трудности формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии и выделили главные: это сниженная потребность в общении, нарушение речевого развития, ограниченный словарный запас, стереотипичность речевого поведения, недостаток экспрессивной речи.

Содержательные аспекты формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Для решения данных проблем мы, опираясь на основные положения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с УО/ИН и соответствующих образовательных программ, определили структуру коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста и показатели сформированности составляющих ее компонентов: когнитивно-коммуникативный – владение средствами общения (умеет вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя традиционные языковые (вербальные) и альтернативные средства коммуникации; соблюдает общепринятые правила общения; умеет пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту житейских задач; воспринимает и формулирует суждения, выражают эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; корректно высказывает своё мнение; строит речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; умеет самостоятельно использовать усвоенный лексико-грамматический материал в учебных и коммуникативных целях); регулятивный — самоорганизация и самоконтроль в ситуации общения (умеет соотносить полученные результаты с требованиями в задании; выстраивает последовательность выбранных действий; умеет подходить к решению задания из мотива достичь реально значимых результатов; осознает значимость задания; ощущает внутреннее чувство готовности к самостоятельному выполнению социальных задач; умеет критически оценивать свою деятельность; устанавливает причины успеха/ неудач учебной деятельности; корректирует свои учебные действия для преодоления ошибок); поведенческий – осуществление коммуникации в совместной деятельности (владеет навыками коллективной работы в классе;

выполняет поручения; выполняет свою часть работы; оценивает свой вклад в общий результат).

Организация работы по формированию коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Далее для планирования работы над поставленной проблемой мы проанализировали формы учебной коммуникации и возможности урочной и внеурочной деятельности в деле формирования коммуникативной компетенции детей данной категории. Так, монологические и диалогические формы *учебной коммуникации* в условиях урочной деятельности анализирует Л.А. Олищук [8]. Роль групповых форм работы в формировании коммуникативной компетенции описывает Л.В. Фастунова [16] и Н.В. Макарова, И.Н. Мартенко, и С.В. Тищенко [7, с. 51–57], акцентируя внимание на групповых формах урочной деятельности и описывая лучшие варианты и способы распределения детей на группы. В.В. Парфенова [10] анализирует ресурс внеурочной деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями и настаивает на необходимости его перестройки в соответствии с изменившимися философско-методологическими основаниями специальной педагогики и новыми образовательными программами для детей данной категории. Г.Г. Зак [4] описывает формирование коммуникативных умений детей с интеллектуальными нарушениями в рамках подгрупповых занятий по самообслуживанию и настаивает на продуктивном сочетании групповых форм работы и индивидуализированного подхода к каждому обучающемуся данной категории, что является стимулирующим фактором для становления коммуникативной функции речи. Актуализированы исследователями и нестандартные методы формирования коммуникации детей данной категории. Так, П.О. Омарова [9] предлагает программу специальных психологических занятий в групповой форме с использованием элементов кукольной терапии и арт-терапии; А.И. Копытин [5] описывает опыт применения арт-терапии в работе с умственно отсталыми детьми. Содержание и формы психологического и коррекционно-педагогического внеурочного сопровождения детей с УО/ИН представлено и в коррекционно-развивающей программе, разработанной коллективом специалистов под ред. М.И. Солодковой и А.В. Ильиной [12].

Таким образом, исследователи и педагоги-практики, работающие с детьми с ОВЗ и УО/ИН, предложили разнообразные формы урочной (индивидуальные, групповые) и внеурочной деятельности, ориентированной на формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Мы полагаем, что далее актуально разработать программу формирования коммуникативной компетенции детей данной категории на основе интеграции урочной и внеурочной деятельности, что, по нашему

предположению, должно сделать данный процесс более интенсивным и продуктивным. Это предположение мы проверим на практике и опишем результаты в нашей следующей публикации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
4. Зак Г.Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности // Специальное образование. 2010. № 1. С. 30–35.
5. Копытин А.И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 254 с.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина, А.Г. Ружская. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
7. Макарова Н.В., Мартенко И.Н., Тищенко С.В. Групповые формы работы как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Коммуникативные компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи: методич. пособ. / под ред. Г.В. Трифионовой. Самара: ЦСО, 2019. 119 с. URL: <https://clck.ru/3385ua> (дата обращения: 22.12.2022)
8. Олищук Л.А. Методы и приемы формирования коммуникативной компетентности младших школьников // Инфоурок. 2019. URL: <https://infourok.ru/metody-i-priemy-formirovaniya-kommunikativnoj-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov-4173336.html> (дата обращения: 22.12.2022).
9. Омарова О.А. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 175 с.
10. Парфенова В.В. Проблема философско-методологических оснований внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта // Горизонты образования: материалы науч.-практ. конф., Омск, 29–30 окт. 2020 г. / отв. ред. Н.В. Чекалева. Омск: ОмГПУ, 2020. С. 316–364.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 08.12.2022).
12. Проектирование программы коррекционной работы: методические рекомендации / авт.-сост.: А.В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая, И.В. Зоркальцева и др.; под ред. М.И. Солодковой, А.В. Ильиной. Челябинск: ЧИППКРО, 2016. 52 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., пераб. и доп. М.: Просвещение, 2009. 192 с.
15. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
16. Стребелева Е.А., Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
17. Фастунова Л.В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников через групповые формы работы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie->

kommunikativnoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov-cherez-grupповые-formy-raboty (дата обращения: 22.12.2022)

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.12.2022).

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ

Л.А. Слободянюк, V курс заочной формы обучения
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Научный руководитель – д-р филол. наук, доц. Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный возраст – очень важный этап в формировании личности ребенка. Одной из главных задач обучения и воспитания дошкольников, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования [12], является их речевое развитие, т.к. это существенная часть многоэтапного процесса подготовки детей к обучению в школе. Поскольку количество детей с речевыми нарушениями с каждым годом увеличивается, растет количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР), для решения данной проблемы необходимо целенаправленное формирование связной (прежде всего монологической) речи детей данной категории [3, с. 28].

Проблемой формирования монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР третьего уровня занимались В.П. Глухов [5; 6], М.М. Алексеева, Б.И. Яшина [1], О.А. Бизикова [2], Н.А. Стародубова [9], Г.В. Чиркина [13] и др. Поскольку монолог представляет собой последовательное систематическое развернутое изложение – наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации [5, с. 10], монологическая речь формируется в тесной связи речевого и умственного развития. Использование в речи повествования невозможно без мыслительной деятельности: удержания образа объекта, владения навыками анализа, умения выделять основные качества и свойства объекта и устанавливать причинно-следственные и временные отношения между предметами и явлениями. В числе сложностей формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня ученые и логопеды-практики отмечают затруднения детей при выделении основной мысли повествования, определении логики и последовательности в изложении событий; отсутствие причинно-следственных связей, бедность содержательной стороны и незавершенность

речевых конструкций; употребление коротких, простых по структуре фраз; неточное употребление многих обиходных слов [3, с. 11].

Монологическая речь имеет сложное строение, потому что в данном виде связной речи необходима внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном [11, с. 72]. «В связной монологической речи старшего дошкольника наблюдается логика мышления, а также умение ребенка понять воспринимаемую информацию и правильно изложить ее», – считал Л.С. Выготский [4, с. 160]. Задача овладения монологической речью детьми старшего дошкольного возраста связана также с овладением звуковым строем речи, ее словарным составом и грамматическим строем [8, с. 8].

Трудности в развитии монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня обуславливают необходимость разработки системы показателей сформированности ее параметров у детей данной категории (см. табл. 1).

Таблица 1

Признаки монологической речи и показатели ее сформированности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

№	Признаки монологической речи	Показатели сформированности данных параметров у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня
1	целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли)	1.1 умеет формулировать свое высказывание в соответствии с поставленной задачей; 1.2 умеет подбирать слова и словосочетания, передающие основную мысль;
2	структурное оформление (наличие в рассказе начала, середины, конца)	2.1 умеет последовательно излагать мысли, соблюдая порядок в переходе от одной части высказывания к другой; 2.2 умеет высказывать мысли последовательно, непротиворечиво, аргументированно;
3	связность (логические связи между предложениями и частями монолога)	3.1. умеет соблюдать логический порядок в переходе от одной части высказывания к другой; 3.2 умеет прослеживать логические связи повествования;
4	объем высказывания	4.1 умеет правильно и согласованно употреблять части речи в своем высказывании; 4.2 умеет пользоваться средствами языка при построении высказывания;
5	плавность (отсутствие длительных пауз в	5.1 умеет соблюдать отношение времени произносимой речи ко всему времени речевого потока;

процессе рассказывания)	5.2. умеет самостоятельно построить высказывание без посторонней помощи.
-------------------------	--

Для решения проблемы формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня ученые и логопеды-практики предложили использовать такие методические приемы, как рассказывание по картинкам, наглядность и моделирование плана высказывания, применение элементов творчества в процессе рассказывания, составление рассказов из опыта детей и др. [2; 7; 10; 11]. Мы систематизировали эти приемы и соотнесли их с выделенными выше показателями сформированности монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня (см. табл. 2).

Таблица 2

Методические приемы формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

№	Признаки монологической речи	Методические приемы формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня
1	целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли)	Рассказывание по картинкам. Важно, чтобы при рассказывании ребенок понимал и осмысливал тему, выражал главную мысль. Использование данного приема помогает детям не просто описывать картинки, а объединять их в единое целое общей темой [10]
2	структурное оформление (наличие в рассказе начала, середины, конца)	Наглядность и моделирование плана высказывания. Суть данного приема заключается в том, что задания располагаются в порядке возрастающей сложности, то есть происходит постепенное убывание наглядного материала. Важно, чтобы ребенок соблюдал порядок в переходе от одной части высказывания к другой [7]
3	связность (логические связи между предложениями и частями монолога)	Рассказывание по картинкам. Восстановление деформированного предложения при разбивке слов, деформированного текста при перестановке предложений. Применение «живых картинок» с последующим составлением предложения с показом действий на фланелеграфе. Серия картинок позволяет соблюдать логические связи при рассказывании [10]
4	объем высказывания	Составление рассказов из опыта детей. Данные рассказы содержат такие события, главными свидетелями или участниками которых являлись сами дети. Дети начинают рассказ не с того, что было раньше, а с того, что психологически сильнее на него подействовало, и составляют развернутое логически организованное высказывание [5; 6]

5	плавность (отмечается отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания)	Рассказывание по картинкам. Данный прием позволяет детям самостоятельно строить высказывание без посторонней помощи, последовательно излагать мысли, что способствует отсутствию пауз в процессе рассказывания. Важно, чтобы при рассказывании соблюдалось отношение времени произносимой речи ко всему времени речевого потока. Темп речи должен быть умеренным [10]
---	--	---

Таким образом, мы соотнесли предлагаемые учеными и логопедами-практиками основные методы и приемы формирования монологической речи с выделенными нами показателями сформированности монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, что позволяет далее разработать комплексную систему коррекционно-развивающих упражнений и игр по формированию монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня в процессе обучения рассказыванию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2017. 400 с.
2. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т, 2014. 235 с.
3. Визель Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка: помощь родителям. М.: В. Секачев, 2010. 48 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред., с послесл. и коммент. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 2013. 432 с.
5. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием / под ред. Е.П. Трухановой. М.: Аркти, 2010. 538 с.
6. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2015. 144 с.
7. Иванова Н.Н. Использование наглядного моделирования в работе над развитием связной речи / Н.Н. Иванова, П.В. Скрибцов // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1, т. II. С. 107–111.
8. Основы теории и практики логопедии / [Р.Е. Левина и др.]; под ред. Р.Е. Левиной. М.: Альянс, 2013. 366, [1] с.: ил., табл.
9. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2009. 255, [1] с.: табл.
10. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картине: пособие для логопеда. М.: Владос, 2015. 47 с.
11. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи в детском саду. М.: Просвещение, 2016. 271 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 15.11.2022).
13. Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. М.: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2004. 209, [3] с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И.Р. Скворцов, магистрант I курса очной формы обучения
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование,
Профиль Психолого-педагогическая реабилитация лиц
с ограниченными возможностями здоровья
Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор, академик РАО И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Владение речью является обязательным условием успешной социальной адаптации индивидуума в обществе. Особую актуальность это условие приобретает в психофизическом развитии младших школьников, так как, по мнению психологов, наличие у них каких-либо речевых патологий, в частности тяжелых нарушений речи (далее – ТНР), часто приводят к задержке общего физического развития в следствие нарушения некоторых двигательных навыков. В этой связи видится необходимым совмещение решения задач физического воспитания, так необходимого младшим школьникам с ТНР, с задачами развития речи. С этой целью необходимо стремиться наполнять проведение общеразвивающих упражнений и подвижных игр коррекционно-речевой составляющей.

На взаимосвязь двигательной активности и развития речи еще в первой половине XX века указывал известный отечественный психолог Л.С. Выготский, чьи теоретико-концептуальные позиции стали основой создания коррекционной педагогики. При этом ученый подчеркивал, что цель коррекционной педагогики заключается не в изучении дефекта, а в обеспечении условий для социализации детей с дефектами в развитии. Размышляя о дефектологических нарушениях речи ребенка, он считал формирование двигательных навыков эффективным «лекарством» в борьбе с устранением этих дефектов [1].

В развитие взглядов Л.С. Выготского его ученица Р.Е. Левина, теоретические разработки которой применяются в отечественной логопедии и в настоящее время, предложила психолого-педагогическую характеристику общего недоразвития речи у детей, разработала приемы выявления речевых нарушений и правила формирования речи при ее недоразвитии, вскрыла причины возникновения речевых дефектов [13, с. 209]. По мнению ученого-дефектолога, причинами общего недоразвития речи являются нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов (моторная алалия, сенсорная алалия, анартрия, тяжелая дизартрия), а также оптико-гностические нарушения (зрительная агнозия), которые связаны с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата. В связи с этим, актуальной представляется задача формирования двигательных навыков.

Исходя из позиций клинической психологии, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, чьи идеи во многом формировались под влиянием Р.Е. Левиной, была предложена клинико-педагогическая характеристика общего недоразвития речи у детей. Согласно данной характеристике, причинами ТНР у детей могут быть нарушение звукопроизношения (дислалия), недостаточность иннервации речевого аппарата (дизартрия), нарушение функции нёбно-глоточного смыкания (ринолалия), поражение речедвигательного центра (центр Брока) (моторная афазия) [6, с. 214].

Вопросами определения понятия «тяжелые нарушения речи» занимались О.Е. Грибова и С.В. Батяева. Исходя из предложенной авторами классификации речевых нарушений, в зависимости от локализации и генеза дефекта, его резистентности к коррекционному воздействию, гендерного фактора, соматического благополучия ребенка, разработаны программы, направленные на устранение ТНР [2].

Отправной точкой для определения особенностей психофизического развития младших школьников с ТНР является концепция физиологии активности, созданная отечественным психофизиологом Н.А. Бернштейном [5, с. 101], в которой в том числе определены механизмы формирования двигательных навыков и уровней построения движений в норме и их коррекции при патологии. Намеченные Н.А. Бернштейном перспективы для психологии и физиологии активного поведения, одной из форм которого является двигательная активность, остаются главным ориентиром для всех, кто работает над проблемами моделирования живого движения и производных от него форм психической жизнедеятельности.

Большинство психофизиологов в своих исследованиях подтверждают корреляционную связь речевых нарушений у детей, и в частности у младших школьников, с функциональными или органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы, которые и определяют особенности их психофизического развития [11, с. 204]. Причем, в отличие от других категорий детей, имеющих нарушения в развитии, младшие школьники с ТНР имеют нормальный биологический слух, полноценное зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития.

У младших школьников с данным видом дизонтогенеза отмечается недоразвитие всех компонентов познавательной деятельности, особенно на уровне произвольности и осознанности. Как указывает Ю.В. Назарова, особенность психофизического развития младших школьников с ТНР проявляется в недостаточной сформированности и дифференцированности мотивационной сферы, концентрации и устойчивости внимания, слабости в развитии моторики, пространственных трудностях [8, с. 16].

О.В. Мошкина отмечает такие отклонения в эмоционально-волевой сфере у младших школьников с ТНР, как раздражительность, повышенная

возбудимость, тревожность, обидчивость, неуверенность в себе, нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм [7, с. 486]. Как отмечают М.С. Солодун и Л.Н. Мочалова, младшие школьники с ТНР имеют заниженную самооценку. Часто они нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, очень чувствительны, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, не уверены в себе, трудно включаются в деятельность. Наряду со сниженной самооценкой психологи отмечают недостаточность критично оценивать свои возможности с уклоном в сторону их переоценки и тяжелое переживание детей с ТНР своего дефекта, что порождает у них ощущение беспомощности, даже отчаяние и может привести к состоянию депрессии [12, с. 26].

Наличие двигательных расстройств у младших школьников с ТНР отмечает О.А. Науменко. У многих из них выявляются нарушения равновесия и координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений. Они неловки, неуклюжи, их движения характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляют негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному. Школьники с ТНР долго не могут включиться в учебную работу, быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность [9, с. 230].

Одним из способов психолого-педагогической реабилитации младших школьников с ТНР является развитие двигательной активности. С этой целью психологами проводятся исследования для разработки коррекционно-развивающих технологий по формированию моторных функций.

Вопросами и проблемами использования артикуляционной гимнастики занималась Л.И. Белякова [3, с. 55]. Под ее руководством в сотрудничестве с другими учеными была опубликована коллективная монография, в которой предлагались такие способы реабилитации школьников с ТНР, и в частности с заиканием, как релаксационные упражнения для мышц рук, ног и корпуса, а также для мимических и артикуляционных мышц, упражнения для формирования диафрагмального выдоха, рассматривались элементы танцевально-двигательных техник для коррекции речевых дефектов.

Эффективное влияние дыхательной гимнастики на процесс реабилитации детей с особенностями развития речи подтверждала в своих исследованиях В.П. Гогольчева. С целью сочетанного повышения функциональных возможностей внешнего дыхания и улучшения речевой моторики ею была разработана специальная методика дыхательно-речевой гимнастики в процессе выполнения физических упражнений [10, с. 116].

Значение коррекционных подвижных игр в процессе психолого-педагогической реабилитации младших школьников с ТНР исследовала Л.В. Шапкова. Она установила факторы, которые приводят к возникновению речевых дефектов: недостаточная моторика, четкость артикуляции; нарушение координационных способностей, в том числе и зрительно-двигательной координации, осанки, фонематического слуха; неправильная постановка дыхания и разработала методику коррекции речевых нарушений посредством проведения подвижных игр, направленных на развитие моторики мелких мышц кисти и координационных способностей, формирование зрительно-двигательной координации, на совершенствование функции дыхания, коррекцию заикания [14, с. 76].

Сотрудниками Института физиологии детей и подростков была установлена положительная корреляционная связь между развитием тонких движений пальцев рук и функционирование речевых зон коры головного мозга. В этой связи в генезисе развития мелкой моторики мелких мышц кисти в процессе психолого-педагогической реабилитации младших школьников с ТНР в современной логопедии и коррекционной психологии активно применяется методология пальчиковой гимнастики во взаимосвязи с артикуляционными и дыхательно-голосовыми упражнениями [4, с. 15].

Резюмируя аналитический обзор исследований проблемы, необходимо отметить, что ученые подчеркивают значимость формирования двигательных навыков в процессе психолого-педагогической реабилитации младших школьников тяжелыми нарушениями речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: сборник // Официальный сайт издательства ЛитРес. URL: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?cover=%2Fpub%2Fc%2Fcover%2F4992713.jpg&user=135114059&uuid=4fc17b53-8b4a-11e2-8df5-002590591ed2&baseurl=%2Fpub%2Ft%2F4992713.&or_auth_succs=0&trials=1&art=4992713&file=60204042 (дата обращения: 13.01.2023).
2. Грибова О.Е., Батяева С.В. К проблеме определения понятия «Тяжелые нарушения речи» // ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА. ИННОВАЦИИ: ЮЖНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ. 2015. №1(39). С. 59–74.
3. Заикание: проблемы теории и практики: монография / под ред. Л.И. Беляковой. М.: Национальный книжный центр, 2015. 184 с.
4. Коноваленко В. В, Коноваленко С. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. М.: Гном, 2020. 90 с.
5. Левин В.И. Человек, разгадавший тайну живого движения // Наука и жизнь. 2022. № 10. С. 101–105.
6. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. 2-е изд. доп и перераб. М.: Эксмо, 2020. 609 с.
7. Мошкина О.В. Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими тяжёлые нарушения речи, в условиях инклюзивного образования // Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. СПб., 2022. С. 486–488.

8. Назарова Ю.В. Активизация нравственного развития подростков с тяжёлыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 30 с.
9. Науменко О.А. Методические аспекты обучения физической культуре младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сборник научных трудов. СПб., 2020. С. 230–234.
10. Павлова Н. В., Мухамедьярова Е. Ф., Гогольчева В. П. Новые подходы к решению проблемы социальной адаптации детей с нарушением речи средствами физической культуры. Омск: СибГАФК, 2002. 208 с.
11. Саблева А.С., Васильева А.А. Нейропсихологический подход в формировании графомоторных навыков у младших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Специальное и инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С. 204–209.
12. Солодун М.С., Мочалова Л.Н. Теоретический аспект проблемы формирования учебно-терминологического лексикона у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи // Гуманитарный трактат. 2022. № 45. С. 26–29.
13. Теория и практика логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 360 с.
14. Шапкова Л.В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. М.: Советский спорт, 2002. 212 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Борисова Д.А.	3
Григорян Д.А.	6
Комарова А.М.	10
Студенков К.О.	13
Павлова О.М.	17
Смирнова В.В.	20
Виноградова О.А.	24
Меньшакова М.В.	29
Козлова А.С.	33
Крылова Е.Н.	38
Валоваго А.С.	44

ИНКЛЮЗИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Большакова А.В.	49
Егорова А.В.	54
Николаева А.Ю.	59
Кокорева А.А.	64
Мудрук О.П.	69
Щербинин О.А.	73
Юдичева Е.Д.	78
Юдичева Е.Д.	80

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова Е.М.	82
Пономарёва А.П.	86
Суханова Д.Ю.	89
Чистякова Д.Ю.	92

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антипова А.Д.	95
--------------------	----

Артемчук К.Ю.	99
Блинова Д.Д.	102
Веселова К.Д.	105
Голубева В.В.	109
Голубева В.П.	113
Ермачкова А.Н.	117
Иваникина А.В.	120
Ильченко В.Р.	123
Иванова В.А.	128
Лаврентьева Т.Д.	131
Логачёва Л.В.	136
Ломакина Ю.М.	141
Потемичева Е.А.	146
Серболина К.С.	150
Соловьёва А.Д.	153
Тихомирова М.М.	157
Федорова Ю.А.	162
Чернева И.В.	165
Богачева А.С.	170
Богомолова О.А.	174
Шевченко А.Д.	177
Демчакова К.А.	181
Егорова А.С.	185
Синицына Е.В.	190
Стальмак И.В.	193
Муравьев Е.А.	197
Цыганкова Е.С.	202
Яблочкина Т.Н.	205

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

Шаркалова А.Ю.	210
Чертова В.В.	216
Туманова А.А.	218
Петрова А.А.	223

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Галактионова К.С.	226
Ляпина Е.В.	231
Головина К.А.	234
Канюка А.П.	237
Тыренко И.Ю.	242
Баранова Л.С.	247
Белоусова Н.В.	252
Барсукова О.Э.	257
Иванова И.А.	261
Ионова И.А.	266

ДИСКУССИЯ

Лебедева Л.М.	270
Бушев А.Б.	276
Зубарева Н.Н., Зубарева В.В.	281
Катасонова С.В.	286

*ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОПРОСОВ
РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ*

Журавлев А.А.	292
Леженко О.И.	298
Королева А.Д.	303
Ильина С.Н.	309
Севрюкова В.С.	314
Холкина Е.И.	318
Веселкин В.А.	322
Владимирова Ю.В.	328
Леженко О.И.	332
Красоткина Е.В.	340
Королева А.Д.	345
Журавлев А.А.	353
Ильина С.Н.	356
Севрюкова В.С.	359
Холкина Е.И.	363

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Водопьянова Т.В.	366
<i>ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ</i>	
Мейер Е.В.	371
Слободянюк Л.А.	376
Скворцов И.Р.	380

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
*региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов
посвященной Году педагога и наставника
и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского*

23–25 марта 2023 года

Электронное издание
Зарегистрировано 16.05.2023. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 22,4. Заказ № 155.
Издательство
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. (4822) 35-60-63.