ОБРАЗОВАНИЕ & КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

ISSN 2587-6155

Информационный, просветительский, педагогический, научно-методический журнал

Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в рамках реализации программы «Социокультурные истоки» (из опыта работы по реализации программы «Социокультурные истоки» в МБДОУ ЦРР «Детский сад №20 «Сказка»)

8



Источники вдохновения для юных художников (из дневника событий I Арт-сессии «Вершина познания-2022» в Санкт-Петербурге)

39





Возможности театральной лаборатории для создания комьюнити

47

№2 (28) Апрель-июнь. 2022

ОБРАЗОВАНИЕ
и КАЧЕСТВО ЖИЗНИ
РФ, 196084, г. Санкт-Петербург,
ул. Смоленская, 9, литер. А,
П. 179-182, оф. 315
8-912-922-80-87
эл. почта: tsniis@yandex.ru,
сайт: http://www.tsniis-vp.com

LLC “Top of Cognition”, Centre of
Scientific and innovative Collaboration
196084, Russia, Saint Petersburg,
Smolenskaya str., 9,
liter. A, P. 179-182, of. 315
8-912-922-80-87
e-mail: tsniis@yandex.ru,
site: http://www.tsniis-vp.com

Уважаемые руководители Департаментов, Отделов, Управлений образования, образовательных организаций, коммерческих учреждений и предприятий, индивидуальные предприниматели, учителя, деятели науки и образования, преподаватели и обучающиеся СПО и вузов, педагоги дополнительного образования!

Редакция журнала «Образование и качество жизни» приглашает заявить о своих профессиональных достижениях, научных мнениях и исследованиях, поделиться опытом своей работы, а также приглашает руководителей организаций, учреждений и предприятий к деловому партнерству и спонсорству и с удовольствием откликнется на Ваши предложения!

Наш журнал создается профессионалами-практиками в сфере образования и учеными из разных вузов России, зарубежными коллегами, объединенными общей идейной платформой, в соответствии с государственной политикой в сфере образования, и нацелен на пропагандирование новых подходов к формированию современной модели образования, отвечающей задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., Национальной инициативы «Наша новая школа», идеям Приоритетного национального проекта «Образование».

Журнал ориентирован на самый широкий круг людей, интересующихся проблемами качества образования и качества жизни. Нашей потенциальной аудиторией мы считаем всех субъектов образовательного процесса: родителей, обучающихся, руководителей организаций и учреждений, педагогов, представителей власти, предпринимателей.

Мы убеждены, что именно наша совместная работа поможет нам улучшить качество образования, качество своей жизни и российского общества! На этой прагматической ориентации зиждется уникальность журнала «Образование и качество жизни».

Учредителем и издателем журнала «Образование и качество жизни» является ООО «Центр научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания».

Журнал «Образование и качество жизни» зарегистрирован Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Тюменской области, Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре и Ямало-Ненецкому автономному округу, свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ТУ72-01381 от 14 сентября 2016 г.

01 апреля 2019 г. в запись о регистрации СМИ внесены изменения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в связи с изменением языка (русский и английский), изменением территории распространения (распространяется на территории Российской Федерации) – регистрационный номер ПИ № ФС77-75403 от 01 апреля 2019 г.

Журналу присвоен Международный стандартный серийный номер ISSN 2587-6155

Журнал «Образование и качество жизни» с 15 мая 2020 г. является электронным изданием. Эл № ФС77-78203 от 15 мая 2020 г. Периодичность издания журнала – 1 раз в три месяца.

Размещение электронной версии на сайте **http://www.tsniis-vp.com**

Заявки на публикации и размещение рекламы в журнале, а также материалы для публикации следует направлять главному редактору Федоряк Людмиле Михайловне по электронной почте tsniis@yandex.ru

ОБРАЗОВАНИЕ и КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

ISSN 2587-6155

№2 (28).
Апрель-июнь. 2022

Информационный, просветительский, педагогический, научно-методический журнал [Электронное издание]
Выходит один раз в три месяца. 6+

Издается с ноября 2016 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 01 апреля 2019 г. Запись о регистрации СМИ под номером ПИ № ФС77-75403 Эл № ФС77-78203 от 15 мая 2020 г.

Учредитель и издатель

ООО «Центр научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания»
196084. Г. Санкт-Петербург,
ул. Смоленская д. 9, литер. А,
П. 179-182, офис 315.
Тел. 8-912-922-80-87
Электронная почта: tsniis@yandex.ru
Сайт: **http://www.tsniis-vp.com**

Редакция

Главный редактор – Л. М. Федоряк
Ведущий редактор – А. А. Федоряк
Дизайн и вёрстка – М. Э. Наконечная

Адрес редакции

196084. Г. Санкт-Петербург,
ул. Смоленская д. 9, литер. А,
П. 179-182, офис 315.
Тел. 8-912-922-80-87
Электронная почта: tsniis@yandex.ru
Сайт: **http://www.tsniis-vp.com**

Редакционный совет

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, г. Ростов-на-Дону

Горшкова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург

Ким Светлана Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, г. Москва

Малярчук Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, доцент (председатель редакционного совета), г. Тюмень

Панасюк Василий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург

Медведев Павел Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь редакционного совета), г. Тюмень

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург

Супрунова Людмила Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, г. Пятигорск

Третьякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, г. Екатеринбург

Фёдорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор, г. Москва

Федоряк Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала (зам. председателя редакционного совета), г. Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАНИЕ и КАЧЕСТВО ЖИЗНИ
ISSN 2587-6155

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА 6

СТАНОВЛЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ ДОУ

Гаевская С. В. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в рамках реализации программы «Социокультурные истоки» (из опыта работы по реализации программы «Социокультурные истоки» в МБДОУ ЦРР «Детский сад № 20 «Сказка»)..... 8

Ганжала Г. П. Подготовка детей с глубокими нарушениями зрения к восприятию информации..... 16

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Носова Н. В., Перевозкина Г. А. Исследование речевой коммуникации у детей с нарушением интеллекта..... 24

ОПТИМИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СПО И ВУЗОВ

Федорова Е. Н., Хапалажева Э. А. Некоторые аспекты проблемы формирования духовно-нравственных ценностей молодежи..... 32

СОЗИДАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Федоряк А. Источники вдохновения для юных художников (из дневника событий I Арт-сессии «Вершина познания-2022» в Санкт-Петербурге)..... 39

Жабровец М. В. Возможности театральной лаборатории для создания комьюнити..... 47

ОБРАЗОВАНИЕ и КАЧЕСТВО ЖИЗНИ
ISSN 2587-6155

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Мицкевич А. Н. Актуальные аспекты оказания превентивной социально-психологической помощи обучающимся в системе образования.....52

Стойлов А. Ю. Коррекционо-реабилитационная работа с детьми с ОВЗ в процессе адаптивного конного спорта.....61

Федоряк А. Эталон гостеприимства, качества и традиций.....67

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

Федосенко Е. В. Профессиональный путь современного педагога в контексте его развития и самореализации.....71

Напольских Н. Б., Закирова А. Ф. Философские основания личностно-деятельностного подхода в научно-педагогическом исследовании.....82

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

Наконечная М. Scrum-подход в образовании: методический аспект и способы применения.....86

Князева А. Креативность в образовании: можно ли развить её только в школе?.....96

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



ЛЮДМИЛА ФЕДОРЯК

С глубоким уважением, главный редактор журнала «Образование и качество жизни», директор ЦНиИС «Вершина познания», доктор педагогических наук, профессор, академик МАНЭБ, президент МАСНКЖ

ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ, КОЛЛЕГИ, ЧИТАТЕЛИ, УВАЖАЕМЫЕ УЧЁНЫЕ, ПЕДАГОГИ, ОБУЧАЮЩИЕСЯ!

Искренне рада приветствовать вас на страницах нашего журнала!

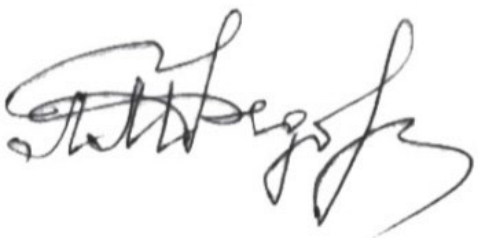
Редакция журнала благодарит всех наших авторов, которые в номерах журнала не только освещают актуальные и интересные темы, но и поднимают насущные проблемы, вызывают у читателей желание поделиться опытом, своими достижениями, принять участие в дискуссии и выразить своё мнение.

В этом выпуске поднимаются проблемы духовно-нравственного воспитания как детей дошкольного возраста (С. В. Гаевская), так и студенческой молодёжи (доц. Э. А. Хапалажева, проф. Е. Н. Федорова); представлен опыт проведения Арт-сессии в Санкт-Петербурге (А. А. Федоряк); описывается алгоритм создания профессионального пути современного педагога в контексте его развития и самореализации (доц. Е. В. Федосенко).

Особое внимание в журнале акцентируется на способах повышения качества жизни обучающихся с ОВЗ: описаны способы подготовки детей с глубокими нарушениями зрения к восприятию информации (Г. П. Ганжала); представлен опыт коррекционно-реабилитационной работы с детьми с ОВЗ в процессе адаптивного конного спорта (А. Ю. Стойлов); описаны инструментарий и результаты исследования речевой коммуникации детей с нарушением интеллекта (Н. В. Носова, Г. А. Перевозкина).

Благодаря всем вам, дорогие авторы, вашим статьям и материалам, присланным в редакцию, каждый выпуск журнала всё больше превращается в открытую площадку для обсуждения проблемы значимости качества образования в повышении уровня качества жизни не только субъектов образовательного процесса, но и всех граждан.

Впереди долгожданное лето! Пусть оно зарядит всех вас солнечной созидательной энергией, будет щедрым на приятные эмоции и новые яркие впечатления!



Людмила Федоряк,
главный редактор

ГАЕВСКАЯ Светлана Викторовна – старший воспитатель
МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №20 «Сказка»,
г. Ханты-Мансийск, ХМАО-ЮГРА



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ» В МБДОУ ЦРР «ДЕТСКИЙ САД №20 «СКАЗКА»)

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад №20 «Сказка» программа «Социокультурные истоки» реализуется с 2017 года.

Педагоги образовательного учреждения в деятельности с обучающимися нацелены на развитие подрастающего поколения через воспитание бережного отношения к историческому наследию народа, сохранение национальной культуры. На сегодняшний день программы «Социокультурные истоки» и «Воспитание» на социокультурном опыте успешно реализуется в 22-х группах, что составляет 100% охват воспитанников от 3 до 8 лет за счёт часов, формируемых участниками образовательных отношений как дополнительная программа.

В дошкольном учреждении создана нормативно-правовая база по реализации программы, разработана и утверждена «Дорожная карта». Приобретён программно-методический комплекс, который рассчитан на каждого обучающегося. Дошкольное учреждение обеспечено учебно-методическим комплексом в полном 100% объёме. Методический комплекс создаёт условия для успешного решения задач духовно-нравственного воспитания, патриотического социокультурного и речевого развития подрастающего поколения, а также способствует укреплению основ Семьи.

В дошкольном образовательном учреждении создана творческая группа, в которую вошли старшие воспитатели, воспитатели, а также специалисты (музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, педагоги-психологи), работающие на данных группах.

Педагоги, реализующие программу, прошли обучение на практико-ориентированных семинарах по программе «Социокультурные истоки» в соответствии с ФГОС ДО для педагогов дошкольного образования.

Главная цель в сфере дошкольного образования – качественное образование дошкольников, составляющей частью которого является социокультурное, духовно-нравственное развитие и воспитание. Содержанием духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в дошкольном учреждении являются ценности, хранимые в культурных, этнических, семейных и других социокультурных традициях, передаваемые от поколения к поколению, к чему мы в своей деятельности и стремимся.



Для успешной реализации программы в учреждении создана развивающая предметно-пространственная среда. В рекреации создан и функционирует мини-музей «Русская изба», в котором воспитанники могут познакомиться с предметами русского народного быта, творчества, русского народного костюма, узнать об обычаях, традициях русского народа. В рамках работы мини-музея обучающиеся не просто посещают экскурсии, а занимаются разнообразными детскими видами деятельности: игровой, театрализованной, познавательной, творческой.

Во всех групповых ячейках дошкольного учреждения созданы центры развития «Горница». Данные центры являются продолжением работы мини-музея «Русская изба», где также имеются атрибуты, утварь, посуда, изделия народного творчества, ремёсел, элементы костюмирования.



Согласно возрасту имеется подборка фольклорной, художественной литературы, методических пособий, разработаны картотеки потешек, считалок, песен, подобран иллюстрационный материал.

Воспитательно-образовательный процесс строится в соответствии с методическими рекомендациями программы «Социокультурные истоки». Освоение содержания программы реализуется в течение учебного месяца через совокупность образовательных областей, которые обеспечивают целостное развитие обучающихся с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития. Итоговые занятия с обучающимися проводятся в последнюю неделю каждого учебного месяца на основе интегративного подхода, чтобы воспитанники успели усвоить содержание темы и получили социокультурный опыт по ней. Учебно-методический комплекс книг развития используется как в образовательной деятельности в детском саду, а также для семейного чтения.

В контексте программы реализуются направления:

- Взаимодействие образовательной организации и семьи в воспитании и развитии личности обучающихся» (программа «Моя семья», «Семьеведение»);
- Речевое развитие и воспитание обучающихся;
- Патриотическое воспитание обучающихся (программа «Истоки Великой Победы»).

Во взаимодействии образовательной организации и семьи в воспитании и раз-

витии личности обучающихся педагоги на организационных групповых собраниях в начале учебного года знакомят родителей (законных представителей) с содержанием программы и планом мероприятий на год. Родители (законные представители) доброжелательны и заинтересованы во введении новой программы. Они активно принимают участие в предложенных образовательных мероприятиях, семейном чтении и активных формах деятельности.



Педагоги совместно с обучающимися и родителями (законными представителями) в течение учебного года создают альбомы пословиц, книжки-малышки со сказками, семейные альбомы с описанием истории семьи, альбомы о традициях семьи, творческие альбомы «Любимое имя», «Добрые слова», «Ласковая песня», «Колыбельная моей мамы», «Традиции семьи», «Добрый мир», «Любимая книга», «Дружная семья», «Семейные традиции», «Семейное древо», коллажи «Вместе весело…», «Мама, папа, я – спортивная семья», «Вместе познавательно читать», «Весёлые семейные выходные» (о совместных делах, увлечениях). В таких видах деятельности у обучающихся формируется система семейных ценностей.

Ежегодной традицией МБДОУ ЦРР «Детский сад №20 «Сказка» является организация творческих детско-родительских выставок: «Мама –солнышко мое», «Дорого яичко к пасхальному дню», «Русская народная игрушка», «Рождественский вертеп», «Волшебное кружево» и другие.

В приёмных групповых ячеек имеется информационное окно, где располагается «Слово к родителям» и материал по осваиваемой категории.

Развивая речь ребёнка, мы решаем задачу сохранения и защиты русского языка как государственного языка межнационального общения, ценности родной культуры. Осваивая родной язык, ребёнок присоединяется к социокультурному опыту. Развитие речи осуществляется в тесной взаимосвязи чтения обучающимся литературных произведений в книгах для развития речи и их осмысления, освоения новых слов и выражений. Чтение подкрепляется рассматриванием иллюстрационного материала, организацией игровой, театрализованной, подвижной деятельности.

Непосредственно-образовательная деятельность обучающихся организу-

ется в форме игры, игровых ситуаций и ситуаций общения. В деятельности с обучающимися педагоги разучивают и объясняют смысловую основу пословиц; знакомят с русскими народными песнями; разучивают стихотворения; оформляют страницы Альбома для рисования. Именно в разных видах деятельности происходит первоначальное прочувствование, осмысление и приобретение опыта социокультурных категорий. Итоговые занятия строятся на основе активного метода обучения и воспитания, диалогового общения всех участников образовательных отношений (педагогов – детей – родителей).

В дошкольном учреждении создана крепкая система патриотического воспитания. Семья, дом, родные и близкие люди, любимая книга, родная природа и деятельность в ней человека – становятся предметом изучения и нравственно-патриотического воспитания обучающихся. Именно в семье закладываются основы патриотизма и духовно-нравственных ценностей, семейных традиций и взаимоотношений.

Организация системы патриотического воспитания заключается в создании развивающей образовательной среды как средства формирования разносторонне развитой личности воспитанника; в воспитании гражданско-патриотических чувств, гражданской позиции; активном приобретении детьми культурного наследия русского народа, сохранения традиций культуры и быта русского народа; в уточнении и пополнении представлений о Родине, людях, совершивших бессмертный подвиг во имя будущего.

Служение Отечеству – одно из основных системообразующих направлений программы, что подтверждает создание в МБДОУ ЦРР «Детский сад №20 «Сказка» мини-музея «Годы, опаленные войной». Данная экспозиция расположена в рекреации дошкольного учреждения. Тематика и содержание музея меняется и дополняется.



Мини-музей разделен на развивающие центры музейной композиции:

- Центр экспонатов военного времени;
- Центр детского творчества «Этих дней не смолкнет слава» (украшают стены музея детские рисунки и творческие работы, выполненные детьми);
- Книжная полка «Дорогая сердцу книга о войне» (детская художественная литература, газеты, открытки и др.);
- Центр «Города-герои» (находятся папки с проектами «Города-герои» (в рамках реализации фестиваля «Калейдоскоп проектов «Города-герои» в ДОУ);
- Центр «Мой прадедушка - герой!» («Книга памяти», слайдовые презентации воспитанников детского сада о своих прадедах – воинах, фотогазеты «По фронтовым дорогам» (фотографии и информация о ветеранах, родственниках воспитанников ДОУ);
- Игровой центр (в игровом центре дети могут поиграть с разнообразными игрушками и макетами, сделанными своими руками в сотворчестве с воспитателями).

В мини-музее можно увидеть разнообразные исторические экспонаты, собранные усилиями педагогов, воспитанников и родителей (законных представителей). Экскурсия сопровождается презентацией, фильмами и парадом «День Победы». Учёт музейных экспонатов ведётся в специальном «Журнале инвентаризации музейных предметов «Годы, опаленные войной».

В 2021–2022 учебном году педагоги дошкольного образовательного учреждения начали работу по книге «Истоки Великой Победы» для развития речи детей 5–6 и 6–8 лет. В данной книге авторы предлагают родителям (законным представителям) вместе с детьми осмыслить Истоки Великой Победы нашего народа, восстановить связь времён. И обучающимся очень интересно познавать самые трудные времена для нашего Отечества, когда на



защиту родной земли были призваны славные богатыри, святые благоверные Великие князья, Великие русские полководцы, флотоводцы. В познании истории и истоков Великой победы помогает созданная в дошкольном учреждении картинная галерея, где на картинах великих художников раскрыта связь времён и череда событий, отражающих мужество, героизм, отвагу.

В дошкольном образовательном учреждении традиционно организуется интеллектуально-познавательная игра «Богатырская зарничка». Игра проходит в рамках фестиваля «Истоки великой Победы» и направлена на формирование основ патриотизма, уважения к историческому и культурному наследию России. Участниками игры становятся воспитанники подготовительных к школе групп. Каждый из ребят старается, поэтому все они достойны похвалы и победы!



Успешно организуются спортивные события, полоса препятствий, посвящённые Дню Защитника Отечества. Воспитанники принимают участие в смотре строя и песни «Аты-баты, шли солдаты».

В рамках реализации данной программы воспитанники, педагоги и родители (законные представители) участвуют в городских творческих конкурсах: в рамках фестиваля «Истоки великой Победы», Матрёшка», «Слово доброе о маме», «Богат талантами любимый город».

Наш долг – сохранить благодарную Память о величайшем подвиге нашего народа – Народа-Освободителя, укрепить в сердце детей верность родной земле, воспитать их в любви к своей семье, к нашему Отечеству.

Педагоги делятся своим опытом друг с другом, ведут наставническую деятельность с молодыми педагогами, студентами АУ ПО «Ханты-Мансийский технолого-педагогический колледж». На заседаниях творческой группы проходит обсуждение вопросов, трудностей, возникших при реализации программы. Идёт планирование мероприятий, организация и проведение активных форм обучения для обучающихся: ресурсный круг, работа в микрогруппе, работа в паре.

Ежегодной традицией стало проведение «Недели профессионального мастерства», где педагоги представляют открытые мероприятия по реализации программы «Социокультурные истоки». Организуются семинары-практикумы, мастер-классы,

где мы обогащаем свой педагогический опыт и пополняем педагогическую копилку идеями, находками. Также успешно проходят методические ме-



роприятия внутри детского сада: семинар-практикум «Театры бывают разные», смотр развивающего игрового пособия «Развивающее панно «Сказка за сказкой», мастер – класс «Организация хороводных игр, народных подвижных игр», педагогический совет «Реализация программы «Социокультурные истоки» и «Воспитание на социокультурном опыте», где освещаются актуальные вопросы в данном направлении деятельности и результаты.

Таким образом, работа педагогического коллектива МБДОУ «Центр развития ребёнка «Детский сад № 20 «Сказка» по реализации программы «Социокультурные истоки» ведётся в системе. Родители (законные представители) активно включились в сотрудничество по решению задач духовно-нравственного воспитания. На 2022–2023 учебный год запланировано продолжение работы по реализации программ «Социокультурные истоки» и «Воспитание на социокультурном опыте».



ГАНЖАЛА Галина Петровна, психолог филиала
ГАУК ОНБ «Специальная библиотека для слепых», г. Тюмень



ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К ВОСПРИЯТИЮ ИНФОРМАЦИИ

В статье представлен материал об организации и содержании коррекционно-развивающей работы с незрячим ребёнком, направленной на улучшение восприятия и усвоения информации. Раскрывается роль специальной библиотеки для слепых в сопровождении семьи незрячего ребёнка дошкольного возраста, подготовке к восприятию информации и обучению в школе.

Ключевые слова: восприятие информации, коррекционная работа, тактильная чувствительность, осязание, дети с глубокими нарушениями зрения, тактильная книга, рельефно-графическое издание.

The article presents material on the organization and content of correctional and developmental work with a blind child aimed at improving the perception and assimilation of information. It discloses the role of a special library for the blind in supporting the family of a blind child of preschool age, preparing for the perception of information and learning at school.

Key words: perception of information, correctional work, tactile sensitivity, touch, children with profound visual impairments, tactile book, relief and graphic edition.

Ребёнок любого возраста имеет право получать информацию и приобщаться к социокультурному пространству. При нарушениях зрения доступность информации значительно снижается. Многолетний опыт работы с незрячими детьми позволяет выявить некоторые трудности, с которыми сталкиваются незрячие дети и их родители при попытках получить информацию в доступном формате.

В настоящее время в г. Тюмень недостаточно выстроена система психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения дошкольного возраста. В большей степени это связано с небольшим числом слепых детей (1-2 ребёнка в одной возрастной группе) и высокими затратами на их сопровождение (тактильные книги, адаптированные игры, обучение специалистов коррекционно-развивающей работе, выделение тьютора и т. д).

За психолого-педагогической поддержкой в специальную библиотеку обращаются семьи с детьми от 2,5 лет. Основным запросом является помощь в сопровождении ребёнка дошкольного возраста, подготовка к восприятию информации и обучению в школе. Библиотека для слепых старается откликаться на запрос семей, воспитывающих детей с нарушением зрения и обеспечивать родителей необходимой информацией по воспитанию и обучению незрячего ребёнка, а также создаёт сенсорно-насыщенную среду, которая обогатит представления ребёнка об окружающем мире.

Проблема подготовки слепых детей к восприятию информации связана со следующими обстоятельствами:

- незрячий ребёнок к школьному возрасту в различной степени адаптирован к социальной жизни и обучению (с разного возраста получал коррекционную помощь, а его родители информационную поддержку);
- дефект зрения является зачастую не единственным нарушением (среди сопутствующих может быть ЗПРР, которое не обязательно является следствием несвоевременной коррекционной помощи, а может быть причиной различных нарушений в работе головного мозга);
- скудностью адаптирующей среды (небольшое количество игрушек, развивающих пособий, способных насытить сенсорный голод и ориентированных на детей с нарушением зрения);
- низкая осведомленность специалистов, занимающихся с незрячим ребёнком о специфике организации процесса игры и обучения, низкая мотивация к получению данных знаний;
- высокая трудоёмкость и большие временные затраты при изготовлении адаптированных пособий, тактильных рукодельных книг;
- отсутствие единой схемы работы и сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения в период от рождения до момента поступления в школу;
- необходимость большего количества времени для получения все-

стороннего представления о предмете явления, восполнение пробелов информации.

Нарушение зрения вносит серьёзные коррективы в способы получения информации об окружающем мире. Зрение, являясь дистантным способом познания мира, позволяет человеку получать информацию в непрерывном прямом потоке во время бодрствования. Зрячий человек получает довольно большой объём информации одномоментно. При нарушениях зрения подобная одномоментность восприятия недоступна. В связи с этим важным компенсаторным механизмом развития детей с глубокими нарушениями зрения является формирование их культуры использования альтернативных средств восприятия и познания окружающей среды [4, с. 98]. Развитие осязания и тактильной чувствительности рук является одним из важных направлений коррекционно-восстановительной работы с детьми, чьё зрение нарушено.

Ребёнок с нарушением зрения в силу возрастных и психофизических особенностей нуждается в особом подходе к решению проблемы доступности информации.

На уровне специальной библиотеки можно решить следующие вопросы:

- обеспечить доступность коррекционно-развивающих занятий (бесплатно, на постоянной основе, учитывая индивидуальные особенности ребёнка);
- включить родителей в процесс взаимодействия и постоянного поиска идей для выстраивания повседневной социально-бытовой жизни в соответствии с потребностями незрячего ребёнка;
- Обеспечить доступ к различным развивающим пособиям, тактильным книгам и рельефно-графическим изданиям.

Коррекционно-развивающая работа с незрячими детьми, направленная на улучшение восприятия и усвоения информации, включает в себя:

1. Работу с телесной организованностью ребёнка, готовностью в определенной рабочей позе воспринимать информацию.
2. Тренировку внимания, памяти и мышления через сохранные анализаторы: слух, осязание, остаточное зрение.
3. Развитие осязания и тактильной чувствительности как альтернативного способа восприятия и познания окружающей действительности.

Ребёнок с нарушением зрения в силу возрастных и психофизических особенностей нуждается в особом подходе к решению проблемы доступности информации. Зрячие дети с раннего возраста знакомятся с книгой. К школе они понимают иллюстрации, а многие умеют читать. Для детей-дошкольников со зрительной недостаточностью возможность читать, то есть самостоятельно получать информацию значительно отодвигается по времени. Обучение системе Брайля возможно только в специализированной школе. Незрячие дошкольники имеют возможность получать информацию из

тактильных книг, рельефно-графических пособий, аудиокниг. Однако тексты книг, не подкрепленные наглядным материалом, воспринимаемым с помощью сохранных анализаторов, не способствуют пониманию их содержания. Даже если ребёнок понял содержание аудиокниги в целом, то без опоры на наглядность многие слова остаются для него непонятыми. Для того, чтобы каждое слово приобрело под собой сенсорную базу и наполнилось ощущениями и впечатления, необходимо закреплять знания на доступных объемных моделях. У ребёнка с тяжёлыми нарушениями зрения должна быть постоянная возможность в игровой или учебной ситуации убеждаться в реальности и достоверности приобретаемых знаний об объектах окружающего мира [2, с. 38]. Это возможно при условии наличия специальных пособий, моделей и организации действий с ними.

Главная функция тактильных книг – помощь ребёнку с нарушением зрения в обследовании и восприятии окружающего мира.

Качество получаемой информации для незрячего зависит от развития тактильной чувствительности, умения самостоятельно обследовать объекты при помощи пальцев рук, а также использовать остаточное зрение. Тому, что зрячий ребёнок постигает самостоятельно, незрячего ребёнка необходимо специально учить: использовать тактильные ощущения для получения информации, выполнять предметно-практические действия с опорой на ощупь.

Качество получаемой информации для незрячего зависит от развития тактильной чувствительности, умения самостоятельно обследовать объекты при помощи пальцев рук, а также использовать остаточное зрение.

Одним из инструментов развития осязания на ранних этапах обучения детей с глубокими нарушениями зрения является рукотворная тактильная книга. Она предназначена для наглядно-практического восприятия предметов. Именно такое восприятие наиболее полно удовлетворяет потребности детей, активно расширяет их представление об окружающем мире. Тактильная книга – это книга с цветными рельефными рисунками, аппликациями, предметами, выполненными из различных материалов, по общему виду и ощущениям максимально приближенными к оригиналу. Тактильные книжки задействуют остаточное зрение, слух, осязание, обоняние и моторику, способствуя устойчивой сенсорной стимуляции, эмоциональному и физическому контакту с предметом. Главная функция тактильных книг – помощь ребёнку с нарушением зрения в обследовании и восприятии окружающего мира. Тактильные иллюстрации в книгах, адресованных незрячим и слабовидящим малышам, – понятие широкое. Оно объединяет и объёмные модели, в частности игрушки, специально соз-

данные или подобранные в качестве иллюстрации к тексту книги, и барельефные, и аппликационные, и рельефные, как силуэтные, так и контурные, изображения. В тактильных рукодельных книгах, имеющихся в библиотеках для слепых, имеются все перечисленные виды иллюстраций с использованием самых разных материалов и техник изготовления.

Ощупывая предметы пальчиками, (иными словами «читая» тактильную книгу), ребёнок знакомится не только с сюжетным повествованием, но и природными явлениями, животным миром, предметами домашнего обихода и т. д. и ассоциативно связывает их с настоящими предметами. С помощью тактильных книг ребёнок получает представление о крупных или, наоборот, очень мелких предметах, которые невозможно обследовать руками в реальных пропорциях.

При восприятии рельефного изображения важна безошибочность понимания смысла (содержания) информации.

Широкие возможности для формирования чувственного опыта незрячего ребёнка заложены в пособиях с рельефными изображениями. Тактильное обследование рельефного изображения позволяет развивать моторно-двигательные и осязательные навыки. После того как ребёнок освоит приёмы обследования тактильных изображений, ему легче переходить к осязанию выпуклых рисунков, карт, схем и даже трехмерных изображений, имеющих более сложное и серьёзное содержание [5, с. 205].

Широкие возможности для формирования чувственного опыта незрячего ребёнка заложены в пособиях с рельефными изображениями. Тактильное обследование рельефного изображения позволяет развивать моторно-двигательные и осязательные навыки.

Научиться незрячему понимать рельефный рисунок только с помощью осязания гораздо сложнее, чем нормально видящему ребёнку научиться понимать рисунки с опорой на зрение. В связи с этим необходимо устное сопровождение и описание воспринимаемых изображений. Обучение ребёнка «читать» рельефные рисунки в дошкольный период является важным этапом подготовки рук и осязания к пониманию иллюстрации учебника и чтению рельефно-точечного шрифта Брайля при обучении в школе [5, с. 205].

Понимание изображения – сложный психический процесс, проблема которого заключается в том, правильное ли сложится представление о предмете или нет. Это зависит не только от психических способностей, предыдущего опыта, но и от характера и способа изображения [6, с. 15]. При восприятии рельефного изображения важна безошибочность понимания смысла (содержания) информации. Предмет ребёнком узнается, в первую очередь, по форме, поэтому тактильное изображение должно быть максимально простым, с исключением мелких незначащих деталей, с выделением характерных признаков. Рекомендуется использовать контрастные цвета, предпочитая

в основном светло-яркие изображения на тёмном фоне, либо наоборот. Это облегчает рассматривание книжки детям с остаточным зрением. Осязательное восприятие незрячим осуществляется по частям таким образом, что объект постепенно ощупывается со всех сторон. Частичные представления и восприятия затем дополнительно соединяются в общее представление. Тифлографическое изображение должно представлять собой постепенное изображение отдельных сторон-частей изображаемого объекта [6, с. 32].

По мнению многих отечественных и зарубежных тифлологов, использование рельефно-графических пособий в образовательном процессе позволяет компенсировать отсутствие зрительного опыта, способствует формированию у слепых правильных предметно-пространственных представлений об окружающем мире. Осязательные сенсорные эталоны величины, формы, пространства, веса, плотности, упругости и др., усвоенные ребёнком, в дальнейшем применяются им в качестве образцов при обследовании других предметов [2, с. 41]. Именно развитие тактильных ощущений позволяет незрячему ребёнку наиболее тонко познать признаки и свойства предметов. Чем тоньше тактильные ощущения ребёнка, тем точнее он может сравнивать, объединять или различать окружающие его предметы и явления, то есть наиболее успешно упорядочить свои знания. Ощущения, идущие от рецепторов кожи, отражают механические, пространственные, временные признаки и свойства объектов, участвуют в образовании «схемы» тела. Кожные ощущения образуют сигнальную основу активного осязания – ведущего вида восприятия слепых. От развития движений пальцев рук зависит функционирование зон коры головного мозга, отвечающих за речь. Стимулирование тактильной чувствительности также оказывает положительное влияние на координацию, внимание, мышление, воображение и память [3, с. 16].

Основными направлениями формирования навыков осязания и мелкой моторики у незрячих детей являются:

1. Развитие тактильной чувствительности рук через обогащение опыта тактильных ощущений (ощупывание различных поверхностей, сравнение с образцом).

В коррекции осязания большое внимание должно уделяться подключению к процессу осязательного обследования обеих рук, развитию согласованности их движений.

2. Коррекция осязания, которая происходит в различных видах предметно-практической деятельности (обучение навыкам двуручного осязательного обследования).

3. Коррекция моторной координации движений рук (методы развития осязательной активности, физической силы пальцев рук, независимого движения пальцев) [4, с. 100].

Развивать тактильно-двигательную

чувствительность помогают различные виды деятельности: лепка из глины, пластилина, теста, сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу, игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором, пальчиковая гимнастика, элементы массажа и самомассажа рук, суджок терапия, игры с резинками.

В коррекции осязания большое внимание должно уделяться подключению к процессу осязательного обследования обеих рук, развитию согласованности их движений. Бимануальное обследование повышает качество восприятия, позволяет более точно определить объём, пространственные признаки и соотношение частей воспринимаемого. Для повышения точности и полноты осязательного восприятия ребёнка учат ребёнка разделять функции рук: одна рука выполняет контролирующую и направляющую функцию, другая рука – исполнительскую и изучающую функцию. В процессе обследования формы ребёнка учат определять точку отсчёта, последовательно обводить пальцами контур объекта, обращать его внимание на смену направления движения пальцев в соответствии с его конфигурацией [2, с. 41].

Для того, чтобы незрячий ребёнок смог воспринимать рельефно-графическую информацию, необходимо подготовить руки к активному восприятию посредством осязания. Важно развивать физическую силу пальцев рук, учить ребёнка ориентироваться в схеме тела, строении руки, расположении и названии пальцев. Для активного осязания важны нормализация тонической регуляции и обучение группировке отдельных мышц кисти [1, с. 77]. Когда незрячий ребёнок путается в схеме собственного тела, это не позволяет ему сориентироваться и в микропространстве рабочего места, листа бумаги, и в последствии верно воспринять расположение точек в шеститочии Брайля.

Основные методики и подходы, используемые в коррекционно-развивающей работе: мозжечковая стимуляция, метод замещающего онтогенеза, нейропсихологическая коррекция, развитие межполушарного взаимодействия, ритмотерапия, развитие тактильной чувствительности и осязания, работа с тактильной книгой.

Коррекционно-развивающая работа проводится в основном в индивидуальном формате. Дети, которые становятся готовы воспринимать словесные инструкции на слух, удерживать внимание на игровой задаче, умеют поддерживать коммуникацию, приглашаются для продолжения работы в мини группах по 2-3 человека. На протяжении всей работы ведётся индивидуальная карта развития ребёнка, в которой отражаются основные особенности развития, зоны роста, успехи.

Основные методики и подходы, используемые в коррекционно-развивающей работе: мозжечковая стимуляция, метод замещающего

онтогенеза, нейропсихологическая коррекция, развитие межполушарного взаимодействия, ритмотерапия, развитие тактильной чувствительности и осязания, работа с тактильной книгой. Для развития силы, ловкости, координации, гибкости и независимости пальцев на занятиях используется гимнастика для кистей рук «Finger Fitness» по методике Грега Ирвина.

В начале коррекционного процесса предпочтение отдаётся двигательным методам, которые активизируют, восстанавливают и простраивают взаимодействие между различными уровнями и аспектами психической деятельности и позволяют высшим психическим функциям заработать в полную силу. Итогом работы является выход на произвольную саморегуляцию и готовность ребёнка участвовать в совместных досуговых мероприятиях, игровом и учебном процессе.

Таким образом, подготовка детей с глубокими нарушениями требует системного подхода и должна быть своевременной и доступной. Это позволит избежать педагогической запущенности и позволит незрячим детям быт включёнными в социокультурную среду на ранних этапах развития.

Библиографический список:

1. *Ганжала Г. П. Восприятие собственного тела у детей с нарушением зрения / Г. П. Ганжала, Н. Н. Малярчук // Обзор педагогических исследований. – Махачкала: Издательство Дагестанского государственного педагогического университета, 2020. – №4. – Т .2. – С. 72-79.*
2. *Дружинина Л. А. Специфика коррекционной работы по развитию мелкой моторики и осязания у слабовидящих дошкольников в условиях образовательной организации / Л. А. Дружинина; Л. Б. Осипова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – С. 37-44.*
3. *Линден Д. Осязание. Чувство, которое делает нас людьми / Д. Линден. – Москва: Издательство «Синдбад», 2015. – 310 с.*
4. *Катунина Т. Н. Влияние осязания и мелкой моторики на развитие младших школьников с нарушением зрения / Т. Н. Катунина // Вопросы науки и образования. – 2018. – С. 98-100.*
5. *Кожанова Н. С. Рельефно-графические пособия как средство компенсации нарушений зрения / Н.С. Кожанова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета – 2012. – С. 204 – 210.*
6. *Петров И. Ю. Особенности восприятия рельефно-графических пособий незрячими: методическое пособие / И. Ю. Петро; Е. Н. Руцкая. Москва: «Логос» ВОС, 1993. – 57 с.*

НОСОВА Наталья Викторовна, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

ПЕРЕВОЗКИНА Галина Александровна, студентка ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень





ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье содержатся сведения об исследовании речевой коммуникации у подростков с умственной отсталостью. В данном исследовании изучены компоненты речевой коммуникации: сформированность характера общения, лексико-грамматического строя, связной речи, объёма активного и пассивного словаря и сформированность звукопроизношения. Подробно описаны данные диагностики по каждому испытуемому и какие особенности были выявлены.

Ключевые слова: умственная отсталость, речь, звукопроизношение, подростки, коммуникация.

The article contains information about the study of speech communication in adolescents with mental retardation. Such components of speech communication as formation of lexico-grammatical structure, formation of coherent speech and formation of pronunciation were studied in this research. The article describes in detail how each adolescent was diagnosed and what features were identified.

Key words: mental retardation, speech, sound reproduction, adolescents, communication.

Изучение интеллектуальной недостаточности имеет многолетнюю историю. С начала XIX века учёные занимались изучением особенностей психического развития детей (Х. С. Замский; П. И. Ковалёвский; Н. А. Бернштейн). Результаты исследований в течении XX и XXI века (Л. С. Выгóтский; З. А. Репина; Л. М. Шипицына) доказывают, что речь и мышление взаимосвязаны и влияют на формирование коммуникативной системы ребёнка.

Существует ряд исследований, посвященных проблемам коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенностями общения детей с интеллектуальной недостаточностью занимались И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гаурилюс, А. А. Байбородских, Е. Е. Дмитриева, Г. А. Карпова, Л. В. Кузнецова, Т.С. Никандрова, О. Н. Дианова, Е. С. Слепович и другие. М.И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская занимались изучением формирования речевой коммуникации.

В настоящее время мы сталкиваемся с проблемой роста количества детей, страдающих умственной недостаточностью. Это заболевание распространено среди населения всего мира, им страдают от 1% до 5% людей. За период с 1991 по 2000 год число впервые выявленных умственно отсталых детей и подростков в России возросло с 77,6 до 139,8 на 100 тыс. населения (И. Я. Гурович, В. М. Волошин, В. Б., Голланд, 2002). По исследованиям Всемирной Организации Здравоохранения (2017 год) с каждым годом количество детей с нарушениями интеллектуального развития имеет тенденцию к увеличению [1].

В настоящее время мы сталкиваемся с проблемой роста количества детей, страдающих умственной недостаточностью. Это заболевание распространено среди населения всего мира, им страдают от 1% до 5% людей.

Главное назначение языка – быть средством общения людей, средством формирования, выражения и сообщения мысли. Для того чтобы получать и передавать знания, выражать собственное отношение к происходящему, всем нам необходимо вступать в контакты с людьми. Между нами устанавливается так называемая коммуникация. Это слово происходит от латинского «communicatio» и подразумевает обмен информацией [5, с. 2].

Под речевой коммуникацией мы будем понимать речевую деятельность, осуществляемую в целях взаимодействия.

В трудах исследователей мы находим выводы о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью в структуре дефекта всегда отмечается недоразвитие всех структурных компонентов речи, вследствие чего нарушаются способности к языковым обобщениям: грамматических, фонематических и семантических систем, и как следствие, нарушается формирование коммуникативных навыков [2, с. 38]. Низкая речевая

активность, недостаточная сформированность психических процессов – всё это отрицательно влияет на формирование языковой компетенции.

Существует недостаток сведений о том, что представляет из себя речевая коммуникация у подростков с нарушением интеллекта. В психолого-педагогической литературе данный вопрос мало изучен, поэтому вопрос изучения речевой коммуникации у подростков с умственной отсталостью является актуальным.

Низкая речевая активность, недостаточная сформированность психических процессов – всё это отрицательно влияет на формирование языковой компетенции.

Исследование процесса речевой коммуникации у умственно отсталых подростков, по нашему мнению, может быть успешно реализован при условии учёта между собой следующих структурных компонентов речи: сформированность характера общения, сформированность лексико-грамматического строя, сформированность объёма активного и пассивного словаря, сформированность связной речи, сформированность звукопроизношения. Данные компоненты являются базовыми для успешного овладения речевой коммуникацией.

Существует недостаток сведений о том, что представляет из себя речевая коммуникация у подростков с нарушением интеллекта. В психолого-педагогической литературе данный вопрос мало изучен, поэтому вопрос изучения речевой коммуникации у подростков с умственной отсталостью является актуальным.

В нашем исследовании мы проводили наблюдение подростков в процессе учебной и вне учебной деятельности и экспериментально изучили вышеуказанные компоненты речи. Каждому компоненту были присвоены индикаторы от высокого уровня до низкого.

В эксперименте приняли участие 7 детей среднего школьного возраста (12 лет) с умственной отсталостью. Группа состояла из шести мальчиков и одной девочки.

Обследования структурных компонентов речи проводились индивидуально с каждым школьником и осуществлялись в период пребывания ребёнка в школе, в помещении логопедического кабинета. Это позволило избежать отвлекающих факторов и получить более достоверные результаты исследования. В итоге, по всем компонентам максимальное количество баллов, которое мог набрать испытуемый – 23 балла, а минимальное – 0 баллов. На основе оценки результатов по каждому показателю нами была сформирована балльно-уровневая характеристика сформированности речевой коммуникации подростков с умственной отсталостью. Например, умение согласовывать существительные, прилагательные и глаголы в роде, числе и падеже измеряются данными индикаторами: самостоя-

тельно и правильно образуют формы (3 балла) – высокий уровень; допускают 1-2 ошибки (2 балла) – средний уровень; допускают 3-5 ошибок (1 балл) – уровень ниже среднего; не могут самостоятельно образовывать формы (0 балл) – низкий уровень.

Данная форма позволила нам качественно оценить результаты обследования и подробно описать сформированность каждого выделенного компонента.

Методики были адаптированы нами в соответствии с возрастом испытуемых.

1. Для исследования характера общения были использованы методики Г. А. Цукерман и Н. Е. Веракса.

При исследовании характера общения 3 ученика (42%) показали уровень выше среднего, 2 испытуемых (29%) уровень средний, 2 испытуемых (29%) показали уровень ниже среднего, это выражалось в следующем.

Испытуемый 1 с легкостью находил контакт со сверстниками, ещё легче с детьми своего пола. Знает нормы взаимодействия и придерживается их. Испытуемый показал уровень выше среднего.

Испытуемый 2 в большей степени действовал индивидуально, не взаимодействовал с исследователем, однако в конфликтах уступает и идёт на компромисс, помощь принимает, но самостоятельно не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им. Испытуемый показал уровень ниже среднего.

Испытуемый 3 обсуждал варианты совместной работы, но всё же присутствовали разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора. Испытуемый показал средний уровень.

Испытуемый 4 с удовольствием общался со всеми сверстниками, следил за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремился обратиться ко взрослому или найти справедливое решение. Испытуемый показал уровень выше среднего.

Испытуемый 5 не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола, знает нормы взаимодействия и следует им. В конфликтных ситуациях стремился найти справедливое решение. Испытуемый показал средний уровень.

Испытуемый 6 показал уровень ниже среднего, он не проявлял активности, пассивно следует за инициативой других, не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола.

Испытуемый 7 с легкостью находил контакт со сверстниками, ещё легче с детьми своего пола. Знает нормы взаимодействия и придерживается их. Испытуемый показал уровень выше среднего.

2. Исследование понимания лексико-грамматического строя было проведено с использованием речевых проб, предложенных Р. И. Лалаевой (1988, 1993) и Н. В. Серебряковой (1989) [4, с. 5].

Испытуемый 3 просил повторить несколько раз инструкцию к заданию, допускал ошибки, но сразу их исправлял. Самым сложным заданием для учащегося оказалось образование уменьшительно-ласкательные формы существительных. Например, стул-стульчик или же собака-собачка. Испытуемый показал средний уровень.

Испытуемый 1 показал высокий уровень. Смог самостоятельно и правильно образовать все формы. В ходе исследования испытуемый чувствовал уверенность в своих силах, без сомнения отвечал на вопросы.

Испытуемый 2 допускал многочисленный ошибки – уровень ниже среднего. Подросток быстро утомлялся, акцентировал внимание на допущенных ошибках, в отличии от испытуемого 4, который акцентировал внимание исключительно на правильных ответах. Самым сложным для испытуемого оказалось образовывать единственное число во множественное (мешок – мешки) и называть существительное в родительном падеже (ежедневник – ежедневника).

У испытуемого 4 высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи. У него не возникло трудностей при согласовании существительных в роде, числе и падеже. Возникали вопросы по инструкции к заданию. Экспериментатор показывал картинку и задавал подростку вопрос: «Скажи, на этой картинке много чего?», подросток не понимал, что именно ему нужно назвать, всё сразу или в определенной последовательности.

Испытуемый 5 тоже показал высокий уровень, при обследовании чувствовал себя уверенно, с интересом выполнял задания.

Испытуемый 6 допускал незначительные ошибки, называя «малиночка» вместо малины, «домище» вместо домик, которые, предположительно, совершил из-за неустойчивости внимания и поэтому показал средний уровень.

Испытуемый 7 не мог самостоятельно образовывать формы слов самостоятельно и образовывал их исключительно по аналогии. Сначала исследователь озвучивает инструкцию и выполняет задание и потом выполняет задание испытуемый 7. У подростка был выявлен низкий уровень.

3. Для исследования сформированности качества и объёма пассивного и активного словаря у детей с умственной отсталостью 11-13 лет мы применяли методику Н. В. Серебряковой [4, с. 6].

При исследовании объёма активного и пассивного словаря подросткам предлагалось назвать слова по картинкам и показать картинку с нужным словом.

Например, испытуемый 1 смог назвать и показать все слова кроме слова «шляпа». Чувствовал себя уверенно, быстро показывал картинку и без колебаний называл её. Испытуемый 1 показал высокий уровень.

Испытуемые 2 и 4 правильно назвали 355 слов и набрали средний уровень. Достаточно лёгким для испытуемых 2 были слова из группы продуктов питания. Самым сложным для испытуемых было назвать

слова в группе посуды и животных. Школьники старательно выполняли задания, непонятные для них слова просили объяснить.

Испытуемый 3 показал высокий уровень и называл все слова безошибочно. Выбор осуществлялся быстро, без пауз. Речь была громкой и уверенной. В отличие от испытуемого 2 не требовалось перерыва. Подросток не уставал, вёл себя активно.

Испытуемый 6 правильно назвал 378 слов и набрал баллы высокого уровня. При незнакомой картинке ребёнок удивлялся и проявлял интерес, расспрашивал подробно про новое слово. К примеру, одно из таких слов было «люлька».

Испытуемый 7 показал средний уровень, назвал 360 слов верно, трудности возникли в таких словах как: кондитер, комбайн, кружево. Испытуемый не знал значение этих слов, так как, по его словам, он с таковым не встречался. При разборе данных слов подростку было интересно. Испытуемый задавал множество вопросов касательно новых для него слов.

4. Исследование сформированности связной речи проводилось по методике Т. А. Фотековой.

При исследовании уровня сформированности навыков связной речи школьников подросткам предлагалось составить рассказ по серии сюжетных картинок и пересказать прослушанный текст.

При исследовании уровня сформированности навыков связной речи школьников подросткам предлагалось составить рассказ по серии сюжетных картинок и пересказать прослушанный текст.

По результатам исследования, испытуемые 1 и 4 допускали единичные ошибки при выполнении заданий, например, пропускали картинки при составлении рассказа, упускали маловажные детали при пересказе. Испытуемые показали средний уровень, при допуске ошибок начинали нервничать, пропадал интерес к дальнейшей работе.

Испытуемый 2 сосредоточено выполнял задания, но допускал многочисленные ошибки. Пропускал важные факты при пересказе, при составлении рассказа отходил от заданной темы, повторял уже сказанные ранее предложения, показал уровень ниже среднего.

Испытуемый 3 показал средний уровень. Ошибки были при пересказе текста, подросток не сумел уловить важные детали, которые передавали смысл текста.

Испытуемый 5 затруднялся при пересказе текса «Горошины», допускал смысловые пропуски. Присутствовали единичные случаи поиска слов. При уточнении экспериментатора о том, что подросток пропустил слово подросток сразу же исправлялся. Подросток показал высокий уровень.

Испытуемый 6 показал уровень ниже среднего. Оба задания оказались для него сложными. Текст для пересказа повторялся четыре раза, но испытуемый всё равно не смог передать смысл текста. При составлении рассказа по картинкам подросток

путался в последовательности.

Испытуемый 7 при составлении рассказа «Бобик» не с первого раза расположил все картинки в правильной последовательности. Допускал неточное словоупотребление, несколько раз ему были заданы наводящие вопросы со стороны обследуемого. Подросток показал средний уровень.

Чем старше подросток, тем больше у него комплексов из-за дефектов звукопроизношения.

5. При исследовании параметра звукопроизношения были использованы методики, предложенные Р. И. Лалаевой и Е. В. Мальцевой.

У всех детей были выявлены нарушения звукопроизношения.

Уровень выше среднего набрали 3 ребёнка (44%), средний уровень набрали 2 испытуемых (28%), и низкий уровень – 2 ребёнка (28%).

Например, испытуемый 1 показал уровень выше среднего. Звуки [Ш], [Ж] нарушались в произношении слов по типу смешения (вместо жук произносит «шук», вместо жёлудь «шолудь»). Ребёнок смущался из-за дефектов речи.

Из-за часто повторяющихся вопросов и уточнений к говорящему подростку с нарушением интеллекта относительно смысла его сообщения, которое может быть сформулировано с грамматическими ошибками и воспроизведено с дефектами звукового наполнения слов, у него может возникать агрессия, обида и угасает интерес к коммуникации со сверстниками.

Испытуемый 2 показал уровень выше среднего. Заменял звук [Р] на звуки субституты («дадуга» вместо радуга, «долога» вместо дорога).

Испытуемый 3 показал средний уровень. Заменяет два звука из одной группы [ЗЬ] на [СЬ] (узел – «усел», обезьяна – «обесьяна»).

Испытуемый 4 показал средний уровень. Не произносил звуки [Р], [РЬ]. («песик» – персик, «ваенье» – варенье).

Испытуемый 5 показал уровень выше среднего. Он заменял звук [Ш] на звук [С] («подуска» – подушка, «мысь» – мышь).

Испытуемый 6 во всех позициях искажает группу свистящих звуков [С], [СЬ], [З], [ЗЬ], [Ц] по типу межзубного сигматизма. Ребёнок показал низкий уровень, при этом подросток не обращает внимания на дефект речи.

У испытуемого 7 был выявлен межзубный сигматизм, замена звука [Р] на субститут («домашка» – ромашка, «пексик» – персик), подросток показал низкий уровень сформированности звукопроизношения.

Исходя из данных, полученных в ходе исследования, можно отметить, что дети с умственной отсталостью в возрасте 12 лет владеют речевой коммуникацией на среднем уровне. Больше всего трудностей возникает из-за нарушений звукопроизношения, что вызывает смущение, неуверенность у подростков во время коммуникации со сверстниками. При общении со взрослыми людьми под-

ростки не испытывали дискомфорта. Чем старше подросток, тем больше у него комплексов из-за дефектов звукопроизношения. Так же подросткам с умственной отсталостью сложно передать свою мысль полноценно при коммуникации со сверстниками в полном объёме по причине ограниченности словарного запаса, сниженной скорости отбора лексических единиц, поэтому у учащихся узкий круг общения. Мальчики, в отличии от девочек часто стесняются первыми инициировать разговор. Из-за часто повторяющихся вопросов и уточнений к говорящему подростку с нарушением интеллекта относительно смысла его сообщения, которое может быть сформулировано с грамматическими ошибками и воспроизведено с дефектами звукового наполнения слов, у него может возникать агрессия, обида и угасает интерес к коммуникации со сверстниками. Более пассивны в общении учащиеся, у которых активный словарный запас на среднем уровне (испытуемый 2, 4, 7), если они инициируют речевое взаимодействие, то слушающие участники могут быстро «утомиться» и отвлечься от слушанья или поверхностно выслушать и коротко односложно ответить без продолжения речевого обмена.

Овладение высоким уровнем речевой коммуникацией, возможно только в процессе освоения всех структурных компонентов речи: звукового, лексического наполнений и грамматических закономерностей, что позволит развиваться полноценно связной речи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у подростков с умственной отсталостью имеются трудности во время речевой коммуникации в силу ряда причин, в том числе и из-за среднего уровня сформированности обозначенных нами показателей, что препятствует им в полной мере коммуницировать со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список:

1. *Всемирная организация здравоохранения Гризик Т. И., Тимощук Л. Е. Развитие речи детей 5-6 лет. Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений., М., Просвещение., 2007.*
2. *Киреева, М. Е. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью. / М. Е. Киреева // Из опыта работы специальных психологов и педагогов. Выпуск III: Сборник статей. / Под ред. С. М. Валявко, О. Б. Дудко / ГБОУ ВПО «МГПУ». Москва, 2013. – С. 40-43*
3. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.*
4. *Роготнева Е. Н. Речевая коммуникация: учебное пособие / Е. Н. Роготнева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 60 с.*

ФЕДОРОВА Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластенина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

ХАПАЛАЖЕВА Элионора Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластенина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва





НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается сущность духовно-нравственных ценностей, исследуются механизмы формирования духовно-нравственных ценностей будущих педагогов.

Ключевые слова: духовность, ценности, профессионально-мобильная личность будущего учителя, позиция.

The article examines the essence of spiritual and moral values, examines the mechanisms of formation of spiritual and moral values of future teachers.

Key words: spirituality, values, professional and mobile personality of the future teacher, position.

Как отмечал Ю. Н. Кулюткин, в эпоху глобальных перемен особый интерес представляют имеющие место изменения ценностно-смысловых структур человека: меняются не только ценности и ментальность человека, меняется сам смысл человеческой жизни [1].

Образование можно рассматривать как процесс педагогически целесообразной поддержки и сопровождения развивающейся личности в процессах социализации и инкультурации, ориентированных на творческое освоение ею изменяющегося мира и себя, адаптацию человека к постоянным социокультурным изменениям. Одновременно это и процесс педагогически целесообразного содействия развивающейся личности в формировании своего жизненного пути, самоидентификации и самореализации в различных творческих социальных практиках.

В ценностно-смысловой позиции проявляется миссия профессиональной педагогической деятельности будущего учителя.

Одной из сущностных характеристик образовательной и педагогической деятельности будущего педагога является онтологичность. Согласимся с мнением Юрия Васильевича Сенько в том, что «педагог поставлен перед необходимостью постоянно оценивать сам выбор, причем одновременно во взаимоисключающих этических, эстетических, психологических, дидактических категориях (и удачно, и неудачно; и легко, и трудно; и справедливо, и несправедливо). Все эти проблемы возникают не время от времени – они постоянно воспроизводятся логикой самого процесса образования как гуманитарного феномена» [2].

Одной из сущностных характеристик образовательной и педагогической деятельности будущего педагога является онтологичность.

Новые ресурсные возможности педагогического образования заключаются в его ориентации на подготовку профессионально-мобильной личности учителя, имеющей сформированную систему духовно-нравственных ценностей и ценностно-смысловую профессионально-педагогическую позицию. Именно ценностно-смысловой подход к реализации целей и задач педагогического образования позволяет решить проблему целостного осмысления образа учителя, как субъекта профессиональной педагогической деятельности, цели и результата непрерывного педагогического образования в условиях социокультурных трансформаций и системных изменений.

В ценностно-смысловой позиции проявляется миссия профессиональной педагогической деятельности будущего учителя. Эта позиция характеризуется уровнем развития профессионально-личностной идентичности, профессионально значимых компетенций и опытом дискурсивных практик, позволяющей успешно решать разно-

образные педагогические задачи в условиях неопределенности.

Целостный характер развития духовно-нравственных ценностей будущего учителя обеспечивается формированием совокупности профессионально значимых компетенций в решении учебно-профессиональных и профессиональных задач. И в данном аспекте нам представляются особенно актуальным вывод Виталия Александровича Сластенина о том, что «задачная рамка» предполагает логику их решения как восхождение от предметного и операционального уровней к личностному и рефлексивному уровням. Это обусловливает включенность будущего учителя в ситуацию поиска и выбора, смыслообразования, в результате чего происходит ценностно-смысловое самоопределение личности в профессиональной педагогической деятельности, что имеет принципиальное значение для разработки стратегий проектирования нового содержания и технологий непрерывного педагогического образования.

Воспитание духовно-нравственных ценностей будущего педагога представляет собой определённую программу развития, направленную на организацию нравственного уклада личности. Духовные ценности представляют собой ориентиры и установки, которые выступают в роли идеала или эталона должного. В будущем они будут определять отношение человека к окружающему миру, а также смогут регулировать его поведение и деятельность в социуме.

Духовно-нравственные качества личности проявляются в убеждениях, нравственных чувствах, навыках и привычках поведения, в нравственной устойчивости. Духовно – нравственные качества, представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, любовь, дружба являются одним из источников смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет и почему; какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни. Они оказывают сильное влияние на предпочтение человека, на принимаемые им решения и поведение. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества.

Духовные ценности представляют собой ориентиры и установки, которые выступают в роли идеала или эталона должного. В будущем они будут определять отношение человека к окружающему миру, а также смогут регулировать его поведение и деятельность в социуме.

В. А. Караковский предлагал довольно обобщенный комплекс общечеловеческих ценностей: человек, семья, труд, знания, культура, земля, мир [3]. Н. Е. Щуркова выстраивает следующую иерархию ценностей: природа, человек, общество, образ жизни, достойный человека, который строится на принципах добра,

истины, красоты, внутренний мир «Я» [4].

По определению академика Б. Т. Лихачёва, духовность – это нравственно-эстетическое состояние человека, выражающееся в приверженности таким ценностям, как свобода, гуманизм, социальная справедливость, истина, добро, красота, в бесконечном внутреннем диалоге, направленном на познание тайны своего назначения и смысла жизни.

Нравственность, как составная часть духовности, представляет собой сложное социально-психологическое образование, состоящее из личных убеждений и эмоциональных позиций, «контролирующих» потребности и мотивы и определяющих интересы личности, её духовный облик и образ жизни. Нравственность «задаёт» поведение человека изнутри, помогает устоять перед напором негативных внешних воздействий и противодействий, что обеспечивает уважение человека к самому себе. Поэтому нравственность можно определить как осознанное и выработанное личностью убеждение в необходимости придерживаться моральных норм в отношении к миру, людям и самому себе.

Нравственность «задаёт» поведение человека изнутри, помогает устоять перед напором негативных внешних воздействий и противодействий, что обеспечивает уважение человека к самому себе.

Какой же должна быть позиция будущего педагога в определении системы ценностей? Отвечая на данный вопрос, приведем мнение Н. Д. Никандрова. Он считает более правильным ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели воспитания. Такой подход предполагает творческое мышление учителя. Тем более что просто заимствовать какой-то набор ценностей из одного источника, никак не удастся по причине обширного разброса мнений [5].

Возрождать воспитание нужно с национальных ценностей. Академик Н. Д. Никандров по этому поводу пишет: «Здесь сразу же возникает проблема соотношения наших, российских, ценностей и ценностей общечеловеческих. Разумеется, можно философствовать и теоретизировать в любом направлении. Но если взять реальную жизнь, я с трудом представляю себе, чтобы воспитание сразу же опиралось на общечеловеческие ценности. Жизнь, родина, добро для ребёнка начинаются всегда с его ближайшего окружения. Лишь потом начинается постепенное расширение его горизонта. Именно так ставится вопрос в Конвенции о правах ребенка (1991 г.), где об образовании сказано, что оно должно быть направлено на «воспитание уважения к родителям ребёнка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны, в которой ребёнок проживает, страны его происхождения и к цивилизации, отличным от него собственной».

По мнению Н. Д. Никандрова, сейчас довольно абстрактной выглядит возможность полного слияния ценностей различных государств и наций: это смогут решить лишь будущие поколения, и сейчас трудно судить о том, нужно это или нет, сейчас гораздо более популярна идея поликультурности, т. е. сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей.

В современной психолого-педагогической литературе существует несколько точек зрения на механизмы исследуемого объекта. И. Ю. Кулагина объединяет такие элементы деятельности, как поиск, оценка, выбор и проекция в единую цепочку ценностных механизмов, обеспечивающих весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности [6].

В. И. Андреев предлагает следующий механизм: 1) педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей; 2) педагогическая инструментовка, вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями; 3) воспитание, которое на отдельных этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности [7].

С. И Маслов выстраивает следующую логику присвоения ценностей: их эмоциональное приятие (пробуждение адекватных эмоций), осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребёнка (ценностных сопоставлений) [8].

Человеческое сознание духовных ценностей включает в себя, как освоение их значения для конкретной общности людей (этнической, религиозной и т. д.), так и для извлечения личностного смысла этих ценностей, которые охватывают субъективное эмоционально-оценочное отношение к ценностям.

В контексте исследования мы провели *анкетирование студентов Института педагогики и психологии МПГУ* (всего опрошено 35 человек).

Анализировались духовно-нравственные ценности студентов.

Респондентам было необходимо определить значимость каждого ценностного ориентира по шкале приоритетности: «не имеет никакого значения», «иногда имеет некоторое значение», «иногда имеет большое значение», «имеет большое значение для всей жизни». Так, ведущими ценностями у 84% студентов являются «материальное благополучие», «любовь», «семья», 74% – «человечность», «доброта», 69% респондентов отметили такие ценности как «помощь другим», «отзывчивость». Студенты ценят в окружающих людях такие качества как: «общительность», «надёжность», «готовность помочь», «эмпатия».

Таблица № 1
Вопросы обучающегося по смысловым блокам взаимодействия

Тип взаимодействия	Вопросы
Перекрестный	Для чего необходима волонтерская деятельность? Какие направления, в которых добровольцы могут проявить себя и принести пользу обществу, Вы знаете?
Моноцентрический	Какова была цель Вашего участия в волонтерской деятельности? Вы делали это добровольно?
Интегрированный	Были ли раньше подобные движения молодежи? Какие цели преследовались?
Кооперативный	Каково было отношение других представителей молодежи к волонтерской деятельности? Кто становится волонтерами сегодня (выделите или дополните): – тот, кто может поделиться тем, что имеет, – тот, кто узнал, что помощь нужна, – тот, кто хочет получить новый опыт, – тот, кто хочет избавиться от страха.

Исследователи М. Л. Гольденберг, Ю. С. Усачева, В. В. Журавлев, А. К. Быков и др. говорят о том, что такая ценность, как духовность зарождается в семье. Духовность как ценность занимает особое положение в структуре направленности личности, являясь её ядром.

При изучении духовно-нравственных ценностей студентов мы предлагаем ответить на вопросы, касающиеся собственного выбора в сложных ситуациях. Студентам предлагается обсудить последовательность событий и возможные затруднения, предложить альтернативный вариант развития событий, соотнести полученные результаты с исходными данными, затем интерпретировать тексты, ситуации.

Тематика определяет стремление обучающихся общаться по проблемам семьи, дружбы, и т. д., в результате происходит самопродуцирование смысловых данных и шкалирование ценностных позиций. Каждая тема представлена как ответ на вопросы, которые можно разделить на четыре вида взаимодействия: перекрестное, моноцентрическое, интегрированное, кооперативное.

Например, тема «Роль молодёжи в волонтерской деятельности» выглядела разделённой на четыре блока вопросов взаимодействия (см. таблицу 1).

По результатам контент-анализа, 31,2% обучающихся не задумываются в полной мере о нравственном подвиге, героических поступках, 45,8% задумываются над поставленными проблемами, читают о них, находят ответы, 23% считают себя человеком, способным на подвиг, могут откликнуться на чужую беду, оказать помощь. К данной группе относятся студенты, участвующие в добровольческих отрядах. Наиболее значимыми для студентов оказались следующие ценности: верность (14%), благополучие близких (26%), помощь нуждающимся (54%), честность (6%).

Приведём обобщенный ответ студентов: «Компонентами нравственного подвига, героизма в наше время являются: служение людям, оказание помощи, волонтёрство, например, участие в поисково-спасательном отряде «Лиза Алерт», помощь детям, пожилым людям. Чувство ответственности за них».

Предложенные виды работы со студентами способствуют актуализации ценностно-смысловой сферы и ценностной ориентации личности, решая социальные проблемы общества и реализуя запрос на духовно развитую личность.

Библиографический список:

1. *Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблем. очерки / Ю. Н. Кулюткин. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.*
2. *https://iknigi.net/avtor-yuriy-senko/51665-pedagogika-ponimaniya-yuriy-senko/read/page-6.html*
3. *Караковский В. Общечеловеческие ценности основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. –1993. – №4. – С. 2-8.*
4. *Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.*
5. *Никандров Н. Д. Общечеловеческие ценности и воспитание // Педагогика. – 1997, №6.*
6. *Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М. Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.*
7. *Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Кн. 2. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 318 с.*
8. *Маслов С. И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 2000. – 302 с.*

ФЕДОРЯК Александра, директор по стратегическому развитию ЦНиИС «Вершина познания», ведущий редактор журнала «Образование и качество жизни»



ИСТОЧНИКИ ВДОХНОВЕНИЯ ДЛЯ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ (ИЗ ДНЕВНИКА СОБЫТИЙ I АРТ-СЕССИИ «ВЕРШИНА ПОЗНАНИЯ-2022» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ)

В начале мая стартовал новый проект – I Арт-сессия «Вершина познания-2022», в котором принимали участие ребята из Тюменского района. Программа была очень насыщенной. В первый же день участники познакомились не только с основными достопримечательностями величественного Санкт-Петербурга: Зимним дворцом, возвышающимся на Дворцовой площади, Исаакиевским, Казанским, Спаса на крови и другими соборами, разводными мостами и даже загадали желания в мистических местах города.







В этот же день ребята приняли активное участие в анимационном мастер-классе, на котором узнали о жизни и творчестве Анри Матисса, создавали образы для будущего мультфильма.



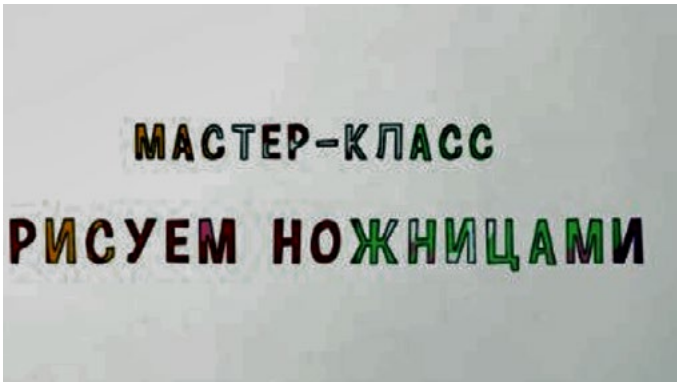


Созданные мини-сюжеты легли в основу мультфильма «Матисс-Джаз». Что получилось в итоге – вы можете посмотреть в нашей группе ВКонтакте «Вершина познания».

Участники Арт-сессии ежедневно посещали различные мастер-классы, одним из которых был мастер-класс по живописи, который погрузил участников в цветовую палитру воображения.















Необычайно увлекательным был мастер-класс по графике.









Каждый мастер-класс не только обогатил участников сессии новыми знаниями и навыками, но и позволил расширить границы своего видения прекрасного.

Удивительными и насыщенными были дни посещения главного музея Эрмитажа и Русского музея, где ребята познакомились со знаменитыми полотнами как выдающихся классиков, так и работами современников.

На кулинарном мастер-классе ребята смогли убедиться в том, что кулинария – это тоже искусство.









Особый интерес вызвало знакомство с уникальными и редкими книгами, а также с иллюстрациями к ним во время посещения библиотеки, расположенной в одном из дворцов города. А открытие 3D мира привело к перезагрузке сознания и мировосприятия участников сессии.





В рамках программы I Арт-сессии ребята побывали в ведущих университетах, в которых посетили выставки произведений искусства. Работы выпускников ВУЗов помогли им расставить приоритеты и понять, в каком направлении двигаться дальше.

Огромное впечатление произвел Музей-усадьба И. Е. Репина «Пенаты», где участники смогли увидеть, как жил величайший художник, открыть для себя много нового и удивительного, а также проникнуться атмосферой, почувствовав дух того места.









В этот день стояла безветренная, солнечная, теплая погода, и это позволило ребятам прогуляться вдоль Финского залива, зарядиться положительной энергией и получить вдохновение для своих новых шедевров. Ведь именно так делал великий И. Е. Репин.

Незаметно для всех прошли незабываемые, насыщенные и такие полезные для творчества и создания новых задумок дни I Арт-сессии «Вершина познания-2022». Ребят переполняли эмоции, радостные впечатления и благодарность её организаторам из Центра научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания» (**www.tsniis-vp.com**). Непросто было уезжать из Северной столицы, которая на неделю стала такой родной и близкой! Но участники сессии были уверены, что обязательно сюда снова вернуться и откроют для себя ещё много новых и прекрасных мест этого чудесного города!



ЖАБРОВЕЦ Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры режиссуры ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры», Заслуженный работник культуры РФ, г. Тюмень



ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМЬЮНИТИ

Лаборатория, по существу, является проектом, объединяющим людей в дружественный союз, сообщество, нацеленное на решение той или иной художественно-педагогической проблемы, что, в свою очередь, помогает решению более широких общественных проблем.

Ключевые слова: лаборатория, комьюнити, сетевое сообщество, партиципация, трансформация, художественно-педагогические функции лаборатории.

The laboratory is essentially a project that unites people into a friendly union, a community aimed at solving a particular artistic and pedagogical problem, which, in turn, helps to solve broader social problems.

Key words: laboratory, community, network community, participation, transformation, artistic and pedagogical functions of the laboratory.

В последние годы понятие «комьюнити» расширило свои границы и не ограничивается только интернетом. Этому в немалой степени способствует стремительно развивающаяся во всем мире партиципация – соучастие людей в различных общественных, политических, производственных, художественных и образовательных процессах.

Культура соучастия постепенно начинает преобразовывать пассивную роль потребителя на роль «актора», преобразователя среды, в которой человек живет. Мир стремительно меняется и иногда это приводит к появлению серьёзных проблем, которые оказываются слишком велики, чтобы один человек или отдельная организация смогли с ними справиться. Комьюнити является партиципаторной практикой, которая помогает решать некоторые проблемы совместно. Например, благоустройство территории, создание общественных пространств, творческих, художественных или образовательных проектов, а также оказывать помощь другим людям. Многие учёные и практики видят будущее нашего общества именно в развитии культуры соучастия, в создании комьюнити и открытых инновациях, и с этим невозможно не согласиться.

Театральная лаборатория содержит в себе все эти признаки и наиболее полно реализует запросы времени, по сути, являясь художественно-педагогическим проектом, объединяющим людей в сообщество по решению той или иной творческой и педагогической проблемы. Организовав лабораторию, театр перестает быть «высказыванием», но попадает в процесс диалога, и это меняет само представление о театре. Он не просто высказывает свою позицию, не занимается нравоучительством, а ведёт разговор на конкретную тему и дает участникам лабораторного эксперимента возможность нового опыта. Педагогическая составляющая лаборатории помогает реализации образовательных, воспитательных и развивающих задач, создаёт группу – комьюнити – для исследования того или иного художественного направления. Постановка театрального эскиза не является конечной целью. Находясь внутри лабораторного комьюнити, каждый участник получает возможность найти единомышленников и новых друзей, справиться с трудностями, используя групповую поддержку, и получить результат – стимул и возможность для личностного и профессионального роста.

В течение двух последних лет в Тюмени в Театральной мастерской «Будильник» совместно с кафедрой режиссуры Тюменского института культуры были организованы четыре Трансформирующие театральные лаборатории («TTLab» – Transforming theatre laboratory), что дало богатый материал для расширения представлений о потенциале лабораторной практики и методах его реализации.

Создатели этого лабораторного движения **Ю. Ю. Демчук** и **М. В. Жабровец** так отвечают на вопросы о его целях и особенностях:

1. На чём основывается «TTLAB»?

– Начнём с науки. Термин «трансформация» пришел к нам из молекулярной биологии и генной инженерии. Он означает направленный перенос и встраивание в геном клетки небольшого фрагмента чужеродного ДНК с целью преобразования, усиления первоначальных наследственных свойств клетки, к появлению у неё новых наследуемых признаков, характерных для организма-донора. Вызвать трансформацию возможно в лаборатории, но, чтобы она произошла успешно, принимающие клетки должны находиться в состоянии «голодания» и проницаемости клеточного покрова.

– Наша Лаборатория с помощью опытных педагогов и режиссёров помогает встроить в себя, впитать уникальный «клеточный материал» театра, накопленный им за тысячелетия. У человека, казалось бы, далекого от искусства, возникают новые свойства, характерные для «организма-донора» – свобода, эмоциональность, артистическая выразительность, творческое мышление и много новых практически полезных умений – владение голосом, телом, самоконтролем и др.

2. Кто может принять участие в Лаборатории и с какой целью?

– Все (20+), кто заинтересован во внутренней трансформации, развитии творческого и аналитического мышления, в раскрепощении, преодолении психо-физических зажимов, овладении новыми знаниями и навыками публичной деятельности и др.;

– руководители творческих коллективов и театральные педагоги, которые хотят обогатить свой профессиональный багаж новыми творческими технологиями;

– актёры и студенты театральных учебных заведений, мечтающие попробовать свои силы в новых жанрах и сценических формах.



3. Сколько времени это займёт?

– 60 часов, 14 дней, три-четыре раза в неделю в дневное, вечернее или ночное время.

4. Что в итоге?

– Премьера и открытое обсуждение лабораторного экспериментального спектакля (каждая новая лаборатория посвящена изучению и освоению новых форм театра и драматургии);

– вручение Сертификата, подтверждающего участие в Лаборатории и повышение квалификации;



– бессрочное участие в театральном комьюнити, обретение среды, пространства для развития, роста и поддержки, возможности найти друзей и единомышленников, влиться в театральное сообщество Тюмени.

Этот двухлетний опыт показал, что создание комьюнити в ходе лабораторий – вполне реальная и достижимая цель. В настоящее время комьюнити постоянно пополняется новыми членами; участники регулярно доверительно общаются на страницах интернет-ресурса (в специальной закрытой лабораторной группе и чате); поддерживают комфортный психологический микроклимат; наблюдается конструктивное взаимодействие между членами комьюнити по осуществлению совместных проектов – участие в театральных фестивалях, капустниках, праздниках, выездах на природу; сообща обсуждаются резонансные театральные и социальные темы; а также члены комьюнити помогают друг другу в решении личных проблем и др.

Местные СМИ так пишут об этом явлении: «Какая бурная и насыщенная лабораторная жизнь кипит в «Будильнике»! Причём бурление не заканчивается и после завершения лаборатории. Десяток молодых людей, незнакомых друг с другом и с театром, примерно 22-40 лет, неожиданно для себя и окружающих сходятся в стенах театральной мастерской и с разбегу, как с «тарзанки», прыгают в стремнину непривычных, неожиданных, стрессовых заданий и художественных задач.

Бросают себе вызов: смогу ли я за



две недели создать спектакль в необычном жанре и стать артистом, преодолеть зажимы и наросшие по ходу жизни стереотипы, публично проявить новые для себя творческие качества? Творческий союз не распадается после двухнедельного лабораторного марафона, а перерастает в длительную дружбу, в новые планы и мечты о будущих проектах… Для участников лаборатория становится своеобразной зоной свободы от рутины, переходной зоной между прошлым и будущим, между «Я» и «Мы».

Практика «TTLab» продолжается, она ещё не до конца осмыслена и требует дальнейшего развития, но уже сейчас очевидно, что этот опыт поможет выпускникам режиссёрской кафедры, театральным педагогам, руководителям и режиссёрам театральных коллективов более эффективно реализовывать художественно-педагогический потенциал театральных лабораторий как новой формы комьюнити и тем самым способствовать укреплению общества.

Критик Олег Лоевский, организатор многих известных российских театральных проектов, рассуждая о лабораториях, выдвигает, по сути, ту же идею: «Люди ищут «бомбоубежище», хотят найти своё сообщество. А дальше работает желание искать своих за его пределами, поделиться выстраданным, быть услышанным, расширить круг общения. В любой стране общество складывается из неких комьюнити – групп людей, объединённых общим стремлением и общим увлечением».

МИЦКЕВИЧ Александр Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва



АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ ПРЕВЕНТИВНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные научно обоснованные подходы к целесообразности применения возможностей социальной психологии в системе образования: оказания превентивной психологической помощи детям, подросткам, обучающимся в системе общего образования.

Ключевые слова: психологический стресс, психологическая помощь, превентивная психологическая помощь, первая психологическая помощь, экстренная психологическая помощь, повседневная жизнедеятельность, трудная жизненная ситуация.

The article discusses current scientifically based approaches to the feasibility of using the capabilities of social psychology in the education system: providing preventive psychological assistance to children and adolescents studying in the general education system.

Key words: psychological stress, psychological help, preventive psychological help, first psychological help, emergency psychological help, daily life activity, difficult life situation.

Бурное развитие общества в современных условиях, наряду с сопутствующим ему прогрессом основных сфер жизни человека – социальной, экономической, политической и духовной, в повседневной жизнедеятельности несёт с собой ряд потенциальных и реальных угроз. Часть из них, в виде психологических и физических нагрузок, возрастающего информационного потока, мы преодолеваем.

Проблема состоит в том, что повседневные нагрузки и жизненные ситуации различной трудности, возникающие в обществе и ближайшем социальном окружении в значительной мере провоцируют возникновение стрессов в нашей жизни и деятельности, прямо или опосредованно нанося моральные и психологические травмы не только взрослым, но и наиболее ранимой части нашего общества – детям и подросткам. Сложившаяся в социальной, дифференциальной, клинической психологии практика показывает, что исторически вопрос оказания психологической помощи детям и взрослым ставился после того, как человек мог «сломаться», попав в экстремальную или чрезвычайную ситуацию. При этом многими авторами вполне обоснованно рассматривались пути, формы, методы и методики оказания экстренной и первой психологической (и медицинской) помощи пострадавшим. Проблема же оказания им превентивной психологической помощи, позволяющая преодолеть или значительно снизить негативное влияние стрессогенных факторов, ни в рамках научно-теоретических подходов, ни с позиций практики, реально проработана и освещена явно недостаточно.

Сам факт психологического воздействия различных жизненных ситуаций повседневной жизнедеятельности, экстремальных и чрезвычайных ситуаций, в особенности на детей и подростка, а так же их сила и внезапность могут быть в значительной степени ослаблены и успешно преодолены личностью в случае превентивной психологической подготовки.

Важно, что сам факт психологического воздействия различных жизненных ситуаций повседневной жизнедеятельности, экстремальных и чрезвычайных ситуаций, в особенности на детей и подростка, а так же их сила и внезапность могут быть в значительной степени ослаблены и успешно преодолены личностью в случае превентивной психологической подготовки. Эффект воздействия снижается также в случае своевременного оказания превентивной психологической помощи со стороны ближайшего социального окружения (социальной микросреды); работы психологов и педагогов, представителей социальных, служб, органов и институтов (соци-

Сложившаяся в социальной, дифференциальной, клинической психологии практика показывает, что исторически вопрос оказания психологической помощи детям и взрослым ставился после того, как человек мог «сломаться», попав в экстремальную или чрезвычайную ситуацию.

альной макросреды); международных профессиональных, гуманитарных, социальных организаций и объединений (социальной мегасреды).

Проблема оказания психологической помощи для нашего общества в целом является сравнительно новой. Имеющийся российский опыт основан на научных разработках, результатах фундаментальных и экспериментальных исследований величайших российских учёных, работавших в сфере методологии общей психологии Б. Г. Ананьева, социальной психологии и психологии социального познания – Г. М. Андреевой, психологии общения и межличностных отношений А. А. Бодалева, психологии развития, Ю. Б. Гиппенрейтера, детской психологии и дефектологии Л. С. Выготского, психологии труда Е. А. Климова.

Социально-психологические аспекты проблемы оказания превентивной психологической помощи заложены в самой парадигме этого понятия. Это обусловлено тем, что с одной стороны, мы осознаём важность, необходимость и обязательность наличия такой помощи, а, с другой стороны, самоуверенно полагаем, что с нами ничего не произойдет, а если даже что-то и случиться, то есть ряд государственных и негосударственных структур, которые обязательно окажут нам эту психологическую помощь.

Наше государство и общество предпринимают максимум усилий, чтобы решить эту задачу, обеспечить социальную, организационно-административную и психологическую защиту личности. Это обеспечивает ряд нормативных актов, реализуемых у нас в системе образования: Декларация прав ребенка, принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 1959 г.; Конституция Российской Федерации, всенародно принятая 12.12.1993 года; Федеральный закон РФ от 21.12.1996 г. №159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, отставших без попечения родителей»; Федеральный закон РФ от 24.07.1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»; Федеральный закон РФ от 29.12. 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 г. №223-ФЗ; Постановление Правительства РФ от 31.07.1998 г. №867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», Указ Президента РФ №537 от 12.05.2009 г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» и ряд других документов принятых Министерствами образования РФ, субъектов Федерации, их департаментами образования, администрацией образовательных учреждений.

Одной из причин болезней сердца и развития диабета во взрослом возрасте является детский стресс.

По мнению ряда учёных, одной из причин болезней сердца и развития диабета во взрослом возрасте является детский стресс. В исследовании, которое продолжалось в течение 45

лет, участвовали 7 тыс. человек 1958 года рождения. Разница в возрасте между ними в пределах одной недели. Авторы исследования отслеживали состояние психического здоровья и влияние стрессовых ситуаций на участников, когда им было 7, 11, 16, 23, 33 и 42 года. В возрасте 45 лет у каждого добровольца были взяты анализы для оценки 9 биологических индикаторов. Эти индикаторы позволяют оценить риск развития кардио-метаболических заболеваний. Выяснилось, что чем чаще в детстве у человека случались длительные стрессы, тем выше у него был риск болезней сердца и диабета во взрослом возрасте. Влияние детского стресса на развитие этих болезней оказалось даже сильнее, чем фактор лишнего веса в детстве [9].

В психологии выделяются следующие типы жизненных ситуации, определяемых реакцией организма на различные по уровню объективной сложности их разрешения для нашей нервной системы и организма:

– «сложные ситуации», по определению К. Лазаруса, проблемы и различные неприятности, возникающие в нашей повседневной жизни;

– «трудные жизненные ситуации» повседневной жизнедеятельности, самоопределения и выживания, потерь и утрат, потребовавшие значительных психологических, психических и психофизиологических усилий, чтобы не сломаться;

– «трудные жизненные ситуации, выходящие за рамки повседневности» или «экстремальные ситуации» социального, техногенного, природного характера и их психологические последствия.

«Повседневные неприятности» или «ситуации повседневной жизни» –это, как правило, ситуации, проявляющиеся эпизодически в обыденной повседневной жизни и легко разрешаемые нами (мелочи жизни). «Трудные жизненные ситуации», возникающие в рамках обыденной повседневной жизнедеятельности, к которым мы адаптируемся, требуют значительных усилий для их разрешения, но не нарушают нормального устоявшегося течения нашей жизни. «Трудные жизненные ситуации, выходящие за рамки повседневности» – это события, отличающиеся высокой степенью сложности адаптации к ней и зачастую коренным образом ломающие личность, привычные рамки, нормы и устои ее поведения и жизнедеятельности: болезни, несчастья, утраты, трагические события, опасные, экстремальные и чрезвычайные ситуации [8].

Психологические исследования, проведенные российскими учёными, свидетельствуют о том, что к трудным жизненным ситуациям большинство сограждан причисляют обыденные часто встречающиеся в повседневной жизни ситуации, вызывающие дискомфорт, а не экстремальные [3] (Е. А. Белан, 2010; Н. А. Цветкова, 2008).

При этом в нормальных условиях 70,5% ситуаций повседневной жизни люди называют трудными для них ситуациями, а 29,5% ситуаций (выживания в трудных и опасных для жизни и здоровья условиях, психологического слома, насилия, переживания тяжёлых

утрат), сопровождающихся разрывом жизненного пути, – выходящими за рамки повседневности (Н. А. Цветкова, 2008).

Таким образом, на этом наглядном примере мы можем сделать ряд очень важных методологических выводов.

Во-первых, степень сложности и трудности сложившейся ситуации наши сограждане определяют ситуацией и условиями повседневной жизнедеятельности.

Во-вторых, степень трудности и возможности преодоления сложившейся трудной ситуации каждый человек определяет для себя сам, соотнося её со своим жизненным и практическим опытом наличия и особенностей преодоления имевшихся ранее трудностей и проблем.

В-третьих, успешность и эффективность преодоления возникающих жизненных проблем человеком в значительной мере определяется наличием и способностью выработки личностью новых приёмов, форм, методов, тактики и стратегии преодоления возникших трудностей (зачастую в психологии под ними понимаются копинг-стратегии).

Почему мы об этом говорим, обсуждая проблемы оказания превентивной психологической помощи применительно к детям и подросткам? Это обусловлено тем, что поиск и выработка этих путей, форм и методов, тактики и стратегии преодоления возникших трудностей наиболее эффективно осуществляется личностью именно в детском и подростковом возрасте, не обременённом стереотипами социально-психологической феноменологии поведения в социуме, макро и микросреде.

Исключительность ситуации состоит в том, что степень сложности и трудности ситуации для каждого человека, в том числе ребёнка и подростка, обучающегося в системе общего образования, определяется им самим и в значительной степени она может быть более высокой, независимо от его психофизиологического состояния и возраста, чем у его родителей и сверстников.

Возможность выработки необходимых социально-психологических, психологических и психофизиологических качеств, обеспечивающих эффективное преодоление возникающих трудностей, у современных детей и подростков поколения Z, живущих в эпоху киберсоциализации, могут значительно превосходить и зачастую превосходят перечень аналогичных качеств их предшественников, родившихся и живших даже 25-50 лет назад [2, 3, 9, 10].

Интересно то, что в настоящее время в нашем обществе и образовательной среде наблюдается устойчивая тенденция в увеличению числа сложных и трудных ситуаций в повседневной жизни, а также резкий скачек количества экстремальных и чрезвычайных ситуаций, требующих твёрдых знаний оказания экстренной психологической помощи и самопомощи [1, 11].

Выводы, сделанные учёными, наглядно свидетельствуют о том, что выйти победителем из самых различных жизненных ситуаций помогают: учёт личностных социально-психологических и эмоциональных ресурсов; привлечение и использование помощи

других людей: родителей, друзей, одноклассников, психологов, педагогов; знание и/или наличие информации о способах разрешения трудных жизненных ситуаций; наличие и использование собственного опыта преодоления аналогичных ситуаций; способность прогнозирования возможных вариантов выхода из сложившейся ситуации и поиска новых решений [1, 9, 11].

Результаты исследований, проведенных в Московском педагогическом государственном университете по изучению особенностей выбора и реализации копинг-стратегий поведения подростками с различным уровнем сформированности стрессоустойчивости в условиях повседневной жизнедеятельности Л. Ф. Мамедовой, подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что что у подростков с высоким уровнем стрессоустойчивости преобладают продуктивные когнитивные копинг-стратегии поведения, а у подростков с низким – непродуктивные эмоциональные.

Исследование проводилось на выборке подростков 50 человек учеников 10-11 классов в возрасте 16-17 лет. Для диагностики применялись различные методы, включавшие наблюдение, беседы, анализ результатов их деятельности, психодиагностику с использованием методики выявления степени подверженности стрессам Е. А. Тарасова, теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона), методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.

В ходе проведенного исследования также было выявлено, что лица из экспериментальной группы, обладавшие необходимыми знаниями и умениями, морально и психологически подготовленные к преодолению жизненных трудностей после проведения тренингов стрессоустойчивости, в дальнейшем справлялись с ними более успешно. Подтверждением этому был выбор продуктивных копинг-стратегий поведения в условиях повседневной жизнедеятельности, более высокие результаты учебы, снижение числа конфликтов, выбор оптимальных способов их разрешения.

Оказание помощи детям, подросткам в системе общего образования в выборе продуктивных и более эффективных копинг-стратегий поведения может в значительной степени помочь им в процессе социализации, социально-психологической адаптации, повышении эффективности деятельности и, что для них очень важно, общения.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что оказание помощи детям, подросткам в системе общего образования в выборе продуктивных и более эффективных копинг-стратегий поведения может в значительной степени помочь им в процессе социализации, социально-психологической адаптации, повышении эффективности деятельности и, что для них очень важно, общения.

В настоящее время в научной литературе достаточно широко применяются и раскрыто содержание таких понятий как стресс, первая психологическая помощь, экстренная психологическая помощь.

Психологический стресс – это состо-

яние чрезмерной психической напряженности и дезорганизации поведения, которое развивается в результате угрозы или реального воздействия экстремальных факторов социального, психологического, экологического и профессионального характера [4, 5].

Это состояние возникает в случае воздействия на психику человека раздражителей (стресс-факторов), превосходящих по силе и/или внезапности пороговые значения органов чувств человека или его реальные (и даже зачастую потенциальные) возможности, вызывая различные эмоциональные и психологические состояния. Мы их рассмотрим чуть позже (таблица 1).

В настоящее время в науке и психологической практике наиболее часто встречаются понятия первая и экстренная психологическая помощь. Они близки по своему смыслу, но не равнозначны по содержанию.

Их объединяет и является общим то, что они применяются, как правило в случае возникновения экстремальных и/или чрезвычайных ситуаций с отдельным лицом или различными социальными группами. Граница между ними достаточно условна, но существенна. Разница заключается в том, что первая психологичная помощь оказывается по возможности сразу, при возможности в непосредственной близости к месту возникновения экстремальной и/или чрезвычайной ситуации лицами способными её оказать: участниками, пострадавшими или свидетелями этой ситуации, волонтерами, другими людьми готовыми и способными оказать психологическую помощь до прибытия специалистов-психологов и врачей.

Экстренная психологическая помощь — это система краткосрочных мероприятий, направленная на оказание помощи одному человеку, группе людей или большому числу пострадавших после кризисного или чрезвычайного события в целях регуляции актуального психологического, психофизиологического состояния и негативных эмоциональных переживаний, связанных с кризисным или чрезвычайным событием, при помощи профессиональных методов, которые соответствуют требованиям ситуации [8]. Она оказывается специалистами-психологами (прежде всего МЧС) и предполагает регуляцию психологического и психофизиологического состояния пострадавших, а также профилактику посттравматического стресса путем применения специальных психологических приемов, методов и методик, включая аппаратные, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Превентивная психологическая помощь рассматривается нами, как комплекс долгосрочных профилактических мероприятий, направленных на предупреждение отклоняющегося (девиантного) поведения и регуляцию стрессов, возникающих у людей в различных ситуациях повседневной (обыденной) жизни и трудных жизненных обстоятельствах. Она предполагает психологическое просвещение, психологическое информирование, психологическую диагностику личности и социальных групп, психологическое консультирование и другие виды психологической помощи.

Задачи превентивной психологической помощи в системе образования могут решаться по целому ряду разнообразных и самостоятельных направлений.

Они могут включать превентивную психологическую помощь при проблемах, возникающих в повседневной жизнедеятельности: недостаточной социализации и социальной адаптации; слабой успеваемости обучающихся: низкой дисциплинированности; при заниженной самооценке; высокой конфликтности; склонности к отклоняющемуся и асоциальному поведению; при участии обучающихся в неформальных группах и объединениях; вовлечении их в религиозные секты и культы и ряде других ситуаций.

Превентивную психологическую помощь не следует отождествлять с превентивной психологией. Превентивная психология изучает закономерности и особенности отклоняющегося (аморального или граничащего с преступным) поведения личности; факторы, вызывающие социопатогенез; вопросы психологического обеспечения социально-правовой и коррекционно-реабилитационной работы учреждений и специальных служб различных ведомств по предотвращению такого асоциального поведения.

Изучение и реализация превентивной психологической помощи направлена на обеспечение успешной социализации и адаптации личности в различных условиях жизнедеятельности и, безусловно, предотвращение отклоняющегося поведения.

В то же время превентивную психологическую помощь мы не отождествляем с психогигиеной и психопрофилактикой. Это обусловлено с тем, что психогигиена является неотъемлемой составной частью общей гигиены. Она занимается разработкой и реализацией системы медицинских мероприятий, направленных на формирование, поддержание в пределах нормы и укрепление психического здоровья людей.

Психопрофилактика – раздел общей профилактики в медицине, который решает вопросы и проблемы, связанные с предупреждением психических расстройств личности. Её главная задача – предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, подростков и других категорий лиц.

Психопрофилактика – раздел общей профилактики в медицине, который решает вопросы и проблемы, связанные с предупреждением психических расстройств личности.

Радует то, что в настоящее время ряд ведущих институтов и гуманитарных вузов нашей страны, включая Институт педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, готовит достаточное количество педагогов-психологов, социальных педагогов и психологов, обладающих знаниями, умениями и компетенциями, необходимыми для оказания превентивной психологической помощи. В ряде вузов в Москве (МГУ, МПГУ, МГППУ, МГПУ), Санкт-Петербурге (ЛГУ им. А. С. Пушкина) и других городов созданы центры экстренной психологической помощи. В случае необходимости экстренную

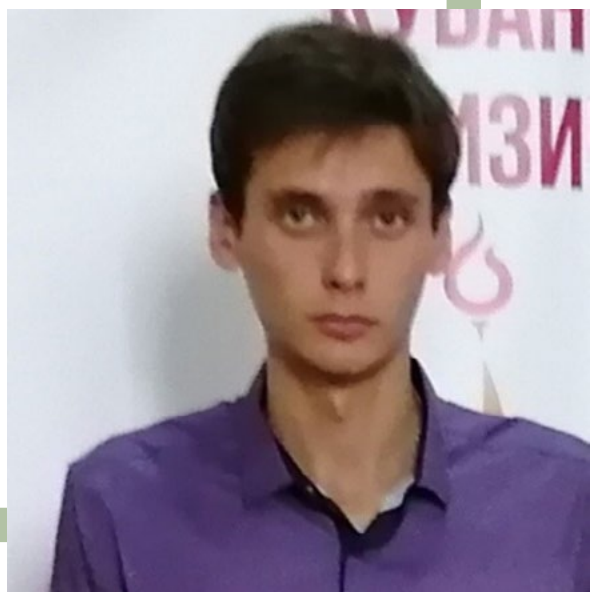
психологическую помощь оказывают службы, центры и специалисты МЧС России, региональные и муниципальные специализированные психологические учреждения.

Это внушает уверенность в том, что проблема оказания превентивной психологической помощи в системе образования в нашей стране будет спроектирована, налажена и эффективно функционировать, привнося позитивные плоды в систему образования и качество нашей жизни.

Библиографический список:

1. *Битюцкая Е. В., Баханова Е. А., Корнеев А. А. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией. // Национальный психологический журнал. – 2015. – №2 (18). – С. 41-55.*
2. *Доброва Д. А. Социально-психологические качества подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. С. 203-208.*
3. *Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 35-летию Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского) / под ред. Л. И. Дементий. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009 – 394 с.*
4. *Маленова А. Ю., Агалакова А. С. Интернет-коммуникация как ресурс копинг-поведения в юношеском возрасте. с. 229-233.*
5. *Мицкевич А. Н. Основы психодиагностики личности. – Москва: ФГБОУ ДПО «ЦГМА» Управления делами Президента РФ, 2017. – 56 с.*
6. *Мицкевич А. Н. Психология труда в схемах и таблицах: учебное пособие. Москва: Оригинал-макет, 2017. – 128 с.*
7. *Первая и превентивная психологическая помощь в повседневной жизнедеятельности: памятка для педагогов, родителей, студентов, волонтеров, вожатых, работников социальных организаций / А. Н. Мицкевич, С. В. Петров; под ред. Ю. И. Полищука. – Москва: МПГУ, 2018. – 60 с.: ил.*
8. *Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. – 319 с.*
9. *Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – М.: Академия, 2008. – 288 с.*
10. *Хазова С. А. Креативность как ресурс совладающего поведения. С. 111- 115.*
11. *Bityutskaya E. V., Bakhanova E. A., Korneev A. A. (2015). Modeling coping with a difficult life situation. National psychological journal. 2 (18), 41-55.*
12. *Влияние стресса на ребенка и его здоровье в будущем. Журнал «Телеграф» https://telegraf.com.ua/zhizn/zdorove/2095201-vliyanie-stressa-na-rebenka-i-ego-zdorove-v-budushhem.html от 26.01.2019. Интернет-источник.*

СТОЙЛОВ Антон Юрьевич, тренер ГКУ КБР «Спортивная школа Олимпийского резерва №3», магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование», Институт педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик



КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ АДАПТИВНОГО КОННОГО СПОРТА

В данной работе автор рассматривает коррекционно-реабилитационную работу в процессе адаптивного конного спорта в учебно-тренировочном процессе. Проблема психолого-педагогического сопровождения в образовании нуждается в научно-исследовательской работе и отборе эффективных тенденций развития психологических практик в образовании для решения данной проблемы.

Ключевые слова: конный спорт, адаптивная верховая езда, иппотерапия, психолого-педагогическое сопровождение, адаптивный конный спорт.

In this work, the author examines the correctional and rehabilitation work by means of equestrian sports in the educational process. The problem of psychological and pedagogical support in education requires research work and the selection of effective trends in the development of psychological practices in education to solve this problem.

Key words: equestrian sport, adaptive riding, hippotherapy, psychological and pedagogical support, adaptive equestrian sport.

В настоящее время проблема образовательных технологий в развитии инклюзивной культуры в образовании нуждается в научно-исследовательской работе и отборе наиболее значимых и эффективных путей решения данной проблемы. Одним из допустимых решений проблемы является применение занятий адаптивным конным спортом. Актуальность исследования: увеличение доли лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 10 до 18 лет ставит пред нами задачу улучшения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья путём привлечения их к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом направлены на развитие, коррекцию и реабилитацию конников с ограниченными возможностями здоровья Целью исследования является определение теоретических аспектов, методики построения тренировочных занятий адаптивным конным спортом. Объектом исследования выступает учебно-тренировочный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. Предмет исследования: тренировочные занятия адаптивным конным спортом. Задачи исследования: 1) изучить особенности тренировочных занятий конным спортом; 2) выявить теоретические аспекты адаптивного конного спорта; 3) установить специфику организации и проведения тренировочных занятий адаптивным конным спортом. Конный спорт с участием людей с ограниченными возможностями здоровья можно классифицировать по следующим дисциплинам: параолимпийская выездка, параолимпийский конкур и параолимпийский драйвинг и соревнования по специальной программе для лиц с ментальным поражением [1, 2].

Курс коррекционно-реабилитационной работы представлен различными дисциплинами конного спорта. Наиболее целесообразным и широко используемыми являются программы по иппотерапии и адаптивному конному спорту. Данный выбор обоснован особенностью работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и спецификой подбора средств конного спорта.



Адаптивная верховая езда направлена на удовлетворение потребности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в его самореализации в адаптивной верховой езде. Адаптивная верховая езда затрагивает физическую, психологическую и морально-волевую деятельность ребёнка.

Физическая подготовка делится на общую и специальную. Общую подготовку применяют с целью коррекции уровня физических способностей и качеств ребёнка для успешного освоение верховой езды. Специальная физическая подготовка направлена на приобретение и рост спортивной техники верховой езды. Психологическая подготовка позволяет ребёнку приобрести благоприятное отношение к лошади, выстраивает в ребёнке психологические особенности, присущие спортсменам. Психологическая роли в конном спорте отводится значимое место, так как она позволяет ребёнку привести свои мысли в порядок через лошадь. Именно забота и ответственность за свою лошадь даёт ребёнку осознание необходимости контроля своих чувств и планирования дальнейших действий [3]. Морально-волевая подготовка вырабатывает в ребёнке моральные принципы и закаляет его характер через контакт с лошадью и с окружающей её социальной средой. С ощущением необходимости заботы об лошади, у ребёнка формируются моральные качества личности. Волевые качества позволят ребёнку сформироваться как независимой личности, с приобретением качеств спортсмена, что, в свою очередь, позволит сформировать характер и выстроить свою позицию по отношению к работе.

Морально-волевая подготовка вырабатывает в ребёнке моральные принципы и закаляет его характер через контакт с лошадью и с окружающей её социальной средой.

При адаптивной верховой езде первоначально решается задача основного дефекта путем реабилитационно-коррекционной работы с дальнейшим решением вторичных дефектов и компенсацией заболевания. Совокупность сторон подготовки адаптивной верховой езды через систематические занятия верховой ездой позволит повысить уровень сенсорно-перцептивной, двигательной и умственной деятельности. Адаптивная верховая езда затрагивает трудовое, эстетическое, умственное, физическое и нравственное воспитание. Цель адаптивной верховой езды реализуется путем овладения ценностей физической культуры, результат которой отражён в развитии спортивной культуры занимающегося. При решении поставленной цели занимающийся конник реализует в процессе подготовки реабилитацию и коррекцию возможностей здоровья развитием и увеличением двигательных умений и навыков, позволяющим самореализовать свои способности.

Адаптивная верховая езда затрагивает трудовое, эстетическое, умственное, физическое и нравственное воспитание.

Адаптивный конный спорт и адаптив-

ная верховая езда основываются на теории и методике физической культуры. Данные дисциплины конного спорта включают в свою деятельность физическое воспитание и развитие физических качеств через верховую езду, через включение в верховую езду и её окружающий социум. Социальная среда, окружающая верховую езду, позволяет коннику приобрести и развить навыки социального общения. Среда представлена персоналом, взаимодействующим с ребёнком, персоналом, обслуживающим лошадь и собственно лошадью. Ключевыми фигурами в данных дисциплинах являются всадник и лошадь. Адаптивный конный спорт является компонентом адаптивной физической культуры.

В процессе адаптивного конного спорта результат представлен в достижении гармонии взаимодействия с лошадью.

Одной из многих возможностей, решаемых адаптивным конным спортом, является самоактуализация. Тема самоактуализации была затронута во многих трудах психологов, рассматривавших рост и развитие личности. Одним из первых, затронувших и выделивших рост и развитие личности, был Абрахам Маслоу. Самоактуализация в предложенной иерархии человеческой потребности человека занимает главенствую место. В своей пирамиде иерархии потребностей человека, Маслоу выделил семь основных уровней:

1) потребности физиологические;
2) потребность в безопасности;
3) потребность в любви и принадлежности;
4) потребность уважения;
5) потребность в познании;
6) потребность в эстетике;
7) потребность в само актуализации.

Дадим характеристику понятию самоактуализации через призму Маслоу и адаптивный конный спорт. Самоактуализация представляет собой результат достижения, роста и становления способностей, заключающийся в синергии личности. В процессе адаптивного конного спорта результат представлен в достижении гармонии взаимодействия с лошадью. Путь роста и становления способностей отражён в процессе спортивной подготовки, изучении, овладение и совершенствовании двигательных



навыков верховой езды. Через процесс многогранной спортивной подготовки затрагиваются все стороны подготовки, оказывающие влияние на формирование и становление личности конника. Самоактуализация может различаться у каждого занимающего конника в зависимости от цели и жизненных установок. В параолимпийском и адаптивном конном спорте самоактуализация заключается в победе, участии в играх, представлении своей многолетней спортивной подготовки; в адаптивной верховой езде – уровнем развития навыка общения с лошадью и навыка верховой езды. В большинстве случаев самоактуализация заключается в достижении гармонии с лошадью, необязательно через победы на крупных соревнованиях и в зависимости от уровня навыка верховой езды. Достижение гармоничного взаимодействия с лошадью, как правило, влечет за собой и мастерство. Цель самоактуализации позволяет достичь и пройти многогранный этап спортивной подготовки, принять и приобрести единство и интеграцию личности.

Основные средства адаптивного конного спорта нацелены на формирование физической, психологической подготовки, корректируют личностно-поведенческие особенности и развивают коммуникативные навыки общения.

Иппотерапия, как отрасль конного спорта, характеризуется коррекционно-реабилитационной работой, направленной на развитие занимающегося. В Российской Федерации иппотерапия впервые была организована в детском экологическом центре «Живая нить» в 1991 году на базе Центрального Московского ипподрома. Лечебная верховая езда применяется в качестве реабилитационного метода. В настоящее время всё большее значение приобретают программы по иппотерапии и адаптивному конному спорту, связанные с обеспечением инклюзивного образования [4]. Основные средства адаптивного конного спорта нацелены на формирование физической, психологической подготовки, корректируют личностно-поведенческие особенности и развивают коммуникативные навыки общения.

При работе с ребёнком, занимающимся иппотерапией, подключают психолога, педагога дефектолога, инструктора по иппотерапии. Иппотерапия вносит значительный вклад в коррекционно-реабилитационную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья при соблюдении комплексного подхода и регулярном посещении занятий.

Особенностью иппотерапии является то, что ребёнок взаимодействует непосредственно с лошадью, что и обеспечивает благоприятный эмоциональный фон занятия.

При коррекционно-реабилитационной работе занятия направлены на всадника, развитие его познавательной сферы, навыка общения, межполушарного взаимодействия, самопознания и интересов. Особенностью иппотерапии

является то, что ребёнок взаимодействует непосредственно с лошадью, что и обеспечивает благоприятный эмоциональный фон занятия. Восприятие аллюра лошади при верховой езде применяется в занятиях иппотерапией при нарушениях опорно-двигательного аппарата. Лошадь является партнером и другом для всадника, данный фактор позволяет проводить занятия с детьми, имеющими аутичным спектр отставания. Путём общения и верховой езды ребёнок стремится к развитию и снижает поведение. Ребёнок через общение с лошадью, команды произносит слова, выражает свои эмоции и мотивирует себя на овладение навыком верховой езды.

Адаптивный конный спорт и верховая езда оказывает значительное влияние на подготовку детей с ограниченными возможностями здоровья и оказывает значительное влияние на физическое воспитание и развитие физической. технической, тактической, психической и морально-нравственной подготовки. Грамотно выбранная специфичная дисциплина конного спорта для работы с детьми ограниченными возможностями здоровья позволит раскрыть личность и интегрировать в социум ребёнка. Уделить внимание коррекции или компенсации основного заболевания всадника и расширить его творческий потенциал и двигательные способности. Раскрыть его потенциал через систематические занятия адаптивной верховой ездой для самого ребёнка, его родителей и окружающей среды.

Литература:

1. *Стойлов А. Ю., Шерхова К. З. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом для детей с ограниченными возможностями здоровья / Стойлов А. Ю., Шерхова К. З. // В сборнике инклюзивное образование результаты, опыт и перспективы. Материалы II Всероссийского форума с международным участием. 2021. – с. 334-339.*
2. *Стойлов А. Ю Психологическая подготовка всадников на учебно-тренировочных занятиях конным спортом / Стойлов А. Ю. // В сборнике: психология и образования, опыт, перспективы, инновация. Материалы III Всероссийского форума с международным участием. 2021. – с. 64-67.*
3. *Омельченко И. К. Влияние иппотерапии на эмоциональную сферу личности подростка / Омельченко И. К. // В сборнике: актуальные проблемы современной науки. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». 2014. – с. 211-216.*
4. *Ловыгина О. Н., Рахманский В. Л., Величко Е. Н., Новоячев А. А. Реабилитация детей с умственной отсталостью методом иппотерапии / Ловыгина О. Н., Рахманский В. Л., Величко Е. Н., Новоячев А. А. // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2008. №12. – с. 183-186.*

ФЕДОРЯК Александра, директор по стратегическому развитию ЦНиИС «Вершина познания», ведущий редактор журнала «Образование и качество жизни», г. Санкт-Петербург



ЭТАЛОН ГОСТЕПРИИМСТВА, КАЧЕСТВА И ТРАДИЦИЙ

Именно так заслуженно хочется сказать о санатории «Центросоюз-Кисловодск», который в прошлом году отпраздновал свой 85-летний юбилей славной истории. И сегодня по итогам XX юбилейного Всероссийского форума «Здравница-2021» санаторий «Центросоюз-Кисловодск» получил золотые медали в номинациях «Лучшая бальнеолечебница», «Лучшая здравница по организации анимационно-досуговой деятельности».

Санаторий можно смело назвать территорией идеального лечения: приём природной минеральной воды в сочетании с уникальным климатом курорта и прогулками по Кисловодскому парку даёт замечательный комплексный эффект. Отдыхающие отмечают уникальность расположения, ухоженность территории, изобилие на ней сосен, елей, кленов, множества цветов и декоративных кустарников, переливчатое пение птиц.

Достоинством здравницы и главной ценностью является Человек, что ощущается с первых минут пребывания в ней. Персонал санатория не только стремится обеспечить высокий уровень здоровья отдыхающих, но и повысить продолжительность активной, полноценной жизни.

Именно этот санаторий стал одним из первых, кто смело распахнул свои двери для отдыхающих во время первых снятий ограничений в постковидный период, а для восстановления после перенесенного заболевания COVID-19 его специалисты разработали новую лечебную программу «Кладовая жизненных сил».

Отдыхающие неоднократно выражают глубокую благодарность за оптимально подобранный курс лечения, процедур, внимательное, чуткое отношение главному врачу Ирине Борисовне, которая чудотворно возвращает к жизни даже совсем отчаявшихся пациентов, кардиологу Юрию Алексеевичу, гирудотерапевту Альбине Адольфовне и другим врачам.





Профессионализм медицинского персонала постоянно повышается проведением на базе санатория обучающих мероприятий.



А участие в городских семинарах, посещение курсов повышения квалификации способствует росту профессионального мастерства, которое обеспечивает высококвалифицированные оздоравливающие процедуры, укрепляющие здоровье и повышающие качество жизни отдыхающих.

Из отзывов отдыхающих: «Прекрасный санаторий с отличным обслуживанием, с собственным выходом в парк. Профессиональные врачи, доброжелательный, вежливый персонал и обширный перечень процедур. Богатый шведский стол с домашней кухней, тщательное соблюдение сотрудниками всех мер безопасности. Мы получили незабываемый отдых и эффективное лечение» (Елена П.).



Обеденный зал санатория всегда накрыт вкусной полезной едой, ассортимент которой разрабатывается на любой вкус. Строгое разделение блюд

по номерам диет, обеспечивающее правильное сбалансированное питание, позволяет каждому отдыхающему не только насладиться ароматной выпечкой, паровыми мясными и творожными изделиями, хрустящей свежей зеленью и сочными овощами, но и поддерживать своё здоровье.

Приветливые администраторы всегда радушно и участливо помогут в выборе блюд, организуют индивидуальное питание и создадут домашнюю атмосферу.

Еженедельно работники радуют отдыхающих тематическими вечерами, относясь к их подготовке с особой ответственностью, начиная с разработки меню и заканчивая костюмами и музыкальным сопровождением.







Из отзывов отдыхающих: «Питание было замечательным! Большой выбор, всё аппетитное, вкусное, а салат с сельдереем – теперь моя любовь, делаю дома!» (Татьяна Н.).

«Не передать словами всех эмоций и восхищения! Вы лучшие! Нигде не видела такого комфорта и заботы о людях, побывав во многих странах» (Елена П.).

«Пишу отзыв с тёплым чувством благодарности. В санатории я отдыхала впервые. Мне понравилось его уникальное расположение, красивая и ухоженная территория. Большое спасибо хочется сказать сотрудникам санатория: спортивному инструктору Татьяне, заряжающей всех энергией, оптимизмом и хорошим настроением, массажисту Алексею за профессиональную работу и доброе отношение, а также всем радушным и доброжелательным сотрудникам» (Наталья Б.).

ФЕДОСЕНКО Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор по воспитательной и научно-организационной работе ЧОУ ВО «Балтийский Гуманитарный Институт», г. Санкт-Петербург



ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПУТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЕГО РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются теоретико-методологическое основы самореализации педагога с точки зрения системного подхода.

Отмечается, что главным результатом труда педагога является наличие позитивных качественных изменений в психическом (умственном, личностном) развитии обучающихся: в обеспечение знаний, умений, навыков, соответствующих образовательным стандартам, принятым в обществе; в формировании качеств личности, необходимых для активной жизнедеятельности в обществе; в формировании качеств личности, необходимых для активной жизнедеятельности в обществе, для решения задач следующего возраста.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, самореализация, саморазвитие.

The article discusses the theoretical and methodological foundations of the teacher's self-realization from the point of view of a systematic approach. It is noted that the main result of the teacher's work is the presence of positive qualitative changes in the mental (mental, personal) development of students: in providing knowledge, skills, skills that meet educational standards accepted in society; in the formation of personality qualities necessary for active life in society; in the formation of personality qualities necessary for active life in society society, to solve problems of the next age.

Keywords: professional development of a teacher, self-realization, self-development.

Изучение педагога как субъекта своего профессионального пути, его самореализации в рамках психологического знания предполагает системный анализ. Обращение к принципу системности в психологии отражает актуальное состояние и генеральную тенденцию этой науки. Учитывая непрерывное втягивание психологии в решение задач различных сфер общественной жизни (обучение и воспитание, управление коллективами, охраны здоровья, политики и многих других) психология всё больше превращается в область профессиональной практической деятельности, которая формирует собственные нормы и принципы работы, понятийный аппарат, методы и задачи. Складывается основание научно-практического направления системного подхода, связанного, с одной стороны, с идентификацией психологических проблем в разных сферах деятельности человека, а с другой стороны, – с использованием психологических знаний в реальных жизненных ситуациях.

Как известно, попытки прямого внедрения концепций человеческой психики и поведения в различные сферы практики, в частности в педагогическую деятельность, наталкиваются на непреодолимые трудности. Как отмечает В. А. Барабанщиков, встаёт задача разработки понятийного аппарата и соответствующей методологии, которые позволили бы конкретизировать научное знание применительно к реальной жизни и деятельности педагога [1]. Её решение невозможно вне системного анализа самой практической сферы «реального объекта», способов его соотнесения с теоретической моделью и связи психологии с другими научными дисциплинами, в частности с педагогикой, акмеологией и социологией.

Согласно принципу системности, изучаемые явления рассматриваются с точки зрения целого и обладают свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей. На передний план выдвигается логика целостности, синтеза, взаимопереходов и взаимовключений. «В определённом смысле системный подход и есть методологическое средство изучения интеграции, точнее интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий» [1; 258].

Развитие принципа системности в психологии связаны с именами Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, которые разрабатывали его положения в единстве с решением проблем психологии. Б. Ф. Ломов явился классиком системного подхода в отечественной психологии, осуществив определенную рефлексию, формализацию принципа системности. Во-первых, он реализовал системный подход в функции упорядочивания, систематизации и психологического знания. Во-вторых, благодаря обозначению ряда проблем в категориях системного подхода, он открыл новые перспективные исследовательские направления.

В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии на сегодняшний день выступают две задачи: построение на основе принципа системности предмета и разработка

системного метода познания психических явлений. Полнота и эффективность решения названных задач определяют уровень развития системных исследований в целом.

Проблема психического развития занимает в психологии одно из центральных мест и имеет глубокое общепсихологическое содержание. Психическое развитие личности в процессе самореализации нами рассматривается как сложная система, отражающая профессиональный путь педагога. Учитывая, что к развитию способны целостные образования, находящиеся в пересечении детерминант; обратной стороной психического развития выступает закономерное движение этой системы: изменение состава, структуры и способов детерминации психики и её компонентов. При данном условии само развитие приобретает очертания органического целого, т. е. системы. Это позволяет более дифференцированно подойти к решению проблемы нашего исследования и акцентировать внимание на не всегда выделяемые измерения детерминационных процессов: их динамичность, нелинейность и опосредованность. По этой линии прослеживается связь психологии с синергетикой [2].

В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии на сегодняшний день выступают две задачи: построение на основе принципа системности предмета и разработка системного метода познания психических явлений.

Психическое развитие личности в процессе самореализации нами рассматривается как сложная система, отражающая профессиональный путь педагога.

При изучении психического развития нередки случаи, когда исследователи пытаются установить некоторую универсальную детерминанту, якобы ответственную за этот процесс (в нашем случае, процесс самореализации личности), и обеспечивающую переход новообразования с одной стадии на другую. Действительная же картина психического развития оказывается более сложной. Любой результат развития педагога (когнитивный, личностный, операциональный), достигнутый на той или иной стадии, включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутреннего фактора, предпосылки либо опосредующего звена по отношению к результату следующей стадии. Тем самым складывается новая ситуация, обеспечивающая возможность перехода на следующую ступень психического развития. По существу, динамика стадий (этапов, фаз, ступеней) развертывания психического отражает движение всей системы детерминант, которая непрерывно доопределяется в процессе развития и потому никогда не может быть предсказана полностью [1].

С точки зрения системного подхода психическое развитие не только многосторонне, но и многовариативно. В рамках единого процесса различные

психические образования (свойства, функции) развиваются неравномерно и имеют собственную «траекторию движения». Новая система может возникнуть как в результате интеграции, так и дифференциации целостных образований. Источниками развития оказываются противоречия между разными уровнями организации, свойствами или функциями единого и того же целого. Психическое развитие представляет собой полиморфный процесс, включающий прогрессивные и регрессивные качественные преобразования, возможность стагнации и тупиковых линий движения. Это не только рождение нового, но и трансформация и разрушение неэффективных форм психической организации и поведения человека. Источник развития, пути, средства и формы его осуществления носят системный характер.

С точки зрения системного подхода психическое развитие не только многосторонне, но и многовариативно.

Психическое развитие представляет собой полиморфный процесс, включающий прогрессивные и регрессивные качественные преобразования, возможность стагнации и тупиковых линий движения.

Предпринимая попытку «очертить» методологическую базу исследования самореализации педагога на протяжении его профессионального пути, необходимо акцентировать внимание на усиление субъектного подхода в современных психологических исследованиях. В соответствии с которым и психические процессы, и деятельность (либо поведение, общение) рассматриваются в конкретной отнесённости к тому, кому они принадлежат. Как показывают исследования, даже самый простой психический акт представляет собой акт конкретного субъекта жизни и включен в общий контекст его развития. В рамках системного подхода субъект также должен рассматриваться как дифференцированное многомерное целое (система).

Таким образом, если основанием системы самореализации педагога является его личность, то ее системообразующим фактором является субъект, т. е. личность, выступающая в качестве субъекта. Принцип субъекта является парадигмальным в нашем исследовании самореализации педагога на протяжении его профессионального пути. Принцип субъекта, веками разрабатывающийся с той или иной степенью интенсивности в истории философии, в отечественной психологической науке был актуализирован и разработан С. Л. Рубинштейном в его многогранном и вместе с тем системообразующем качестве. В качестве основного признака субъекта он выделил его способность совершенствования, способность человека достигать высшего оптимального уровня своего развития, идеала. С этого момента методология развития перестала сводиться к движению по горизонтали, к стадиальности. Открылась «вертикаль» в развитии человека, его восходящий характер. Этот аспект понимания субъекта

близок западной философской идее человека как проекта, идее Ш. Бюлер о врождённой потребности личности в самореализации.

Личность задает уровень сложности решаемых задач, который соответствует её возможностям, её притязаниям. Как мы уже отмечали, некоторые понятия зарубежной психологии (Ш. Бюлер, А. Маслоу и др.) перекликаются с идеей субъекта, однако ими не были раскрыты механизмы самоактуализации и самореализации личности как субъекта. Самореализация (объективация, по Д. Н. Узнадзе) осуществляется в контексте самой действительности во всей её сложности, противоречивости, изменчивости. Поэтому личность не автоматически актуализирует свои способности в соответствии со своими желаниями, а вырабатывает осознанную необходимость самореализации. Кроме будущей перспективы самореализации – деятельного проекта, плана, она отвергает или использует опыт прошлой самореализации, она рассматривает свои предлагаемые личностные ресурсы (потенциальные или реальные) в выделенном для самореализации жизненном пространстве, в частности, в профессиональной деятельности. Тем самым осуществляется оптимизация активности, деятельность приобретает продуктивность, личность удовлетворенность.

При раскрытии механизма самореализации и самовыражения учитывается индивидуальность личности. Индивидуальность человека проявляется в чертах темперамента, характера, специфике, интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей человека и определяется как своеобразие психики и личности индивида, её неповторимость.

Особое место в формировании и развитии индивидуальности занимает аутопсихологическая компетентность личности, обеспечивающая не только осведомлённость личности о собственных сильных и слабых сторонах, особенностях характера, мышления, эмоциональных реакций, но и позволяющая индивиду компенсировать негативные проявления негативные проявления и слабые стороны, усовершенствовать имеющиеся способности сформировать в себе новые качества и умения.

Аутопсихологическая компетентность позволяет актуализировать имеющийся у человека внутренний психологический потенциал, что способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, развитию креативности, формирования эффективных стратегий карьерного и жизненного развития. Аутопсихологическая коптентность является одной из важнейших видов личностно-индивидуальной компетентности профессионализма педагога [1].

Возвращаясь к проблеме субъекта и индивидуальности, необходимо отметить, что, во-первых, субъект использует свои индивидуальные возможности, преимущества, во-вторых, он создаёт индивидуальные композиции из объективных и субъективных составляющих деятельности. Индивидуальный субъект нахо-

дится в ситуации многочисленных разнородных, разнопорядковых, разнокачественных детерминант. Его централизующая и координирующая роль заключается в том, что он достигает той или иной меры гармонии в их соотношении.

Но у разных личностей существует разная мера (уровень) активности, разная мера развития, мера интегративности, самоопределения, самосознания. Так осуществляется синтез категорий субъекта и индивидуальности. Эта мера определяет степень самостоятельности личности педагога или её потребность в психологической поддержке (или характер сочетания того и другого). Если личность в процессе своего функционирования берётся за решение задачи, превосходящей её личностные возможности, она оказывается в ситуации предела своих психических и даже физиологических ресурсов. Психологическая поддержка соответственно носит совершенно разный характер, действует в разном направлении. Для одного типа личности педагога нужна актуализация её рефлексивных способностей, для другой организационных, для третьей способностей планирования времени и т. п.

Особенно остро данная проблема встаёт в педагогической деятельности, учитывая, что объектом труда педагога является психика другого человека, являющегося активным соучастником педагогического процесса, обладающего своими целями, мотивами, своей логикой поведения, а также находящегося в процессе становления и развития. Главным результатом труда педагога является наличие позитивных качественных изменений в психическом (умственном, личностном) развитии обучающихся: в обеспечение знаний, умений, навыков, соответствующих образовательным стандартам, принятым в обществе; в формировании качеств личности, необходимых для активной жизнедеятельности в обществе; в формировании качеств личности, необходимых для активной жизнедеятельности в обществе, для решения задач следующего возраста. Поэтому вопрос самореализации педагога имеет не только и не столько индивидуальное значение для личности самого учителя, а становится основой самореализации личности обучающегося.

Продуктивная самореализация педагога невозможна без его личностной зрелости.

Продуктивная самореализация педагога невозможна без его личностной зрелости. Личностная зрелость, по мнению В. Н. Маркина, выступает как переход к самодетерминации и проявляется в способности индивида жить через свое «Я», т. е. через свой жизненный выбор и ответственность за него. Эта черта является главной и в характеристике творческого, авторского субъекта профессиональной деятельности.

Таким образом, мы выходим на несколько иной, инновационный уровень профессионализма педагога. Под про-

фессионализмом педагога, по мнению А. В. Марковой, понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся) [1].

Профессионализм педагога должен отвечать ряду критериев:

- объективные критерии: эффективность педагогической деятельности;
- субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как к профессионалу, удовлетворённость трудом;
- процессуальные критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своём труде;
- результативные критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

Профессионализм педагога должен включать в себя три составляющих:

- эффективное с высокой результативностью выполнение видов педагогической деятельности (обучающей, развивающей, воспитательной, диагностической, коррекционной, самообразовательной и др.);
- полноценное гуманистически ориентированное педагогическое общение, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками педагогического процесса (с учащимися, с коллегами педагогами, с администрацией);
- зрелость личности педагога, характеризующаяся сочетанием профессионально важных качеств, необходимых для высоко результативной педагогической деятельности и гуманистически ориентированного педагогического общения [1].

Категория профессионализма педагога была затронута нами не случайно, так как, на наш взгляд, именно профессионализм педагога является главным условием и целью его продуктивной самореализации.

Рассматривая самореализацию педагога с точки зрения системного подхода, необходимо обратить внимание на перспективу, так называемой «логики целостности», которая позволит усилить и развить свои позиции.

Таким образом, мы предприняли попытку рассмотреть самореализацию педагога на протяжении его профессионального пути, основываясь на методологии системного подхода. Процесс самореализации (как и её результат) представляется нам как сложноорганизованная система, развитие которой непрерывно и гетерохронно. Личность педагога в данном случае выступает как основание системы

самореализации педагога, а системообразующим фактором является субъект, т. е. личность, выступающая в качестве субъекта.

Рассматривая самореализацию педагога с точки зрения системного подхода, необходимо обратить внимание на перспективу, так называемой «логики целостности», которая позволит усилить и развить свои позиции. Особый интерес в этом плане представляют принципы взаимовключения и дополнительности.

Взаимовключение психических явлений – обратная сторона их взаимосвязи. Единство внутреннего мира человека оборачивается взаимопроникновением психических процессов, свойств и состояний. Это предполагает не хаос и беспорядочность включений, а их организованность в рамках и на «территории» локального целого организованность, выступающую непременным условием возникновения и развития конкретного психического явления. Соответственно любое психическое образование носит двойственный характер.

С данной точки зрения психические феномены не могут не рассматриваться как проявления интегральных образований, вписанных в контекст жизни. Только при этом они получают опору как во внешнем, так и во внутреннем мире человека, выражают формы, проявления и порождения бытия. Это, в свою очередь, открывает возможность их эффективного исследования, формирования и коррекции.

На сегодняшний день «логика целостности» не может обойтись без «логики дополнительности». Рассматриваемый в широком значении принцип дополнительности (Н. Бор) предполагает многообразие не только феноменов, но и оснований психического. Имеются в виду разные измерения самой сущности феноменов, не сводимые в общем случае к противоречию сторон. Это означает, что выделяемые стороны достаточно самостоятельны, но не разобщены. Отсюда следует постнеклассический познавательный норматив, допускающий альтернативное описание субъекта по отношению к любой его теории: поскольку теория призвана вырабатывать целостное представление об объекте, её познавательная ценность как целостной теории всегда оказывается ограниченной [1].

Представление о многомерности природы феномена самореализации позволяет по-новому взглянуть на взаимоотношения альтернативных представлений о данном понятии. Дух конфронтации различных представлений, точек зрения на природу самореализации может уступить место новому пониманию этого феномена. «Единство в многообразии» фундаментальное требование познания сложно организованных развивающихся целостностей (к каким и относится процесс самореализации) выступает как признак взаимопонимания, взаимодополнения различных точек зрения на данный феномен. Причем,

На сегодняшний день «логика целостности» не может обойтись без «логики дополнительности».

особую сложность на методологическом уровне вызывает неразработанность самого понятия самореализация». До сих пор учёным очень сложно прийти к единому мнению даже относительно формы феномена самореализации. Что же это: процесс или результат, явление или свойство, или что-то иное [4].

Таким образом, мы считаем, что использование в качестве методологической базы системного подхода для изучения такого сложного феномена как самореализация, в частности самореализация педагога на протяжении его профессионального пути, может стать важным шагом в разностороннем и глубоком его изучении, прольет свет на основы единой концепции самореализации.

При разработке концептуальных основ самореализации педагога в профессиональной деятельности мы опирались на следующие общеметодологические принципы:

- принцип детерминизма;
- принцип развития;
- принцип гуманизма.

Эти принципы общеизвестны, поэтому не будем специально останавливаться.

Категории профессионального сознания. Существует много трактовок данной категории, мы остановились на определении В.А . Сластенина, который под профессиональным сознанием понимает «многоуровневое интегральное психологическое образование, направленное на изучение сторон Я личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла. Оно позволяет учителю самоопределиться и самореализоваться, решить для себя проблему смысла жизни».

В процессе осуществления механизмов самореализации педагога участвуют два континуума этого процесса: «саморазвитие-самореализация» и «самоопределение-самоактуализация».

В процессе осуществления механизмов самореализации педагога участвуют два континуума этого процесса: «саморазвитие-самореализация» и «самоопределение-самоактуализация».

Рассмотрим их более детально:

«Самоопределение-самоактуализация»

Феномены самоопределения и самоактуализации, реализуют активную связь и взаимообусловленность саморазвития и самореализации. Самоопределение не только обеспечивает в той или иной степени определение, оценку себя, но и способность «к соотнесению поставленных целей, избранных средств и ситуации действия»: «Я уверен в успехе, принимаю решение и начинаю действовать».

Самоактуализация выступает как бы пусковым механизмом развёртывания самореализации.

«Саморазвитие-самореализация»

Самореализация выступает как обязательный момент развития в онтогенезе, без которого не может быть адекватным его саморазвитие (в никуда) и развитие в целом, получающее бесцелевое назначение в постоянно прогрессирующем изменении социума.

Самореализация в своём развитии предполагает постоянное накопление и интеграцию феноменов саморазвития (самосознание, самопознание, самопонимание, самовосприятие и т. п.) в качестве необходимого условия своего воспроизводства, поскольку саморазвитие и самореализация находятся в обоюдной взаимообусловленности.

В ходе анализа литературы и опытно-экспериментальных исследований нами было выявлены основные критерии самореализации педагога.

К ним мы относим:

- психологическое здоровье педагога;
- профессиональную удовлетворенность;
- научно-методическую компетентность.

Все эти критерии – комплексные характеристики, включающие целый спектр психолого-педагогических характеристик.

Выделив критерии самореализации педагога в профессиональной деятельности, перед нами встала задача разработки этапов самореализации педагога в профессиональной деятельности. Учитывая специфику психологического знания, нами было выделено 3 основных глобальных этапа самореализации педагога:

1 этап – профориентационный, мы рассматриваем его как начальный этап профессиональной самореализации педагога. Он может длиться на протяжении начального пути жизни человека. В классическом варианте теории профориентации он начинается с 13-14 лет, когда с учащимися начинают проводиться профориентационные занятия. Однако мы считаем (опираясь на наши опытно-экспериментальные исследования), что у продуктивных специалистов данный этап начинается значительно раньше, в дошкольном детстве и проявляется в ролевых и сюжетных играх.

2 этап – профессиональной подготовки, этот этап не требует дополнительных разъяснений и не был предметом нашего исследования, так как существует достаточно большое количество исследований в этой области, данные период самореализации специалиста изучен более всего.

3 этап – собственно профессиональной самореализации. Это самый сложный в плане научного изучения и самый длительный этап в профессиональной деятельности педагога. Существует достаточно большое количество исследований профессиональной деятельности педагога, мы же стремимся рассмотреть этот длительный этап с точки зрения акме-синергетических исследований о моделях реализации профессионала и о достижении вершин профессионализма. Этап собственно профессиональной самореализации рассмотрен с точки зрения акме-синергетических исследований о моделях реализации профессионала и о достижении вершин профессионализма. Модифицированы 4 модели (В. П. Бранского и С. Д. Пожарского): одновершинная, многовершинная, макровершинная и безнизинная и рассмотрены как модели профессиональной самореализации субъ-

екта образования. У субъектов образования преобладают 2 основные модели профессиональной самореализации: макровершинная и безнизинная. К промежуточным вершинам профессиональной самореализации субъектов образования относим: административная должность (завуч); высшая категория; награды («отличник образования» и т. п.); овладение компьютером; появление чувства уверенности в себе на любом уроке и с родителями; научная деятельность (аспирантура).

Ключевыми категориями, на которые мы опираемся при рассмотрении концептуальной основы самореализации педагога в профессиональной деятельности, являются:

- самосознание личности;
- профессиональное самосознание.

Самосознание личности и профессиональное самосознание стало в нашем исследовании основными факторами самореализации педагога.

Выявлены внешние и внутренние факторы профессиональной самореализации субъектов образования. Внешние факторы, с объективными условиями окружающей среды, рассматриваются на двух уровнях взаимодействия человека с социумом как открытой системы (по Б. Г. Ананьеву): макроуровне и микроуровне. Внутренние факторы, отражающие субъективные потенциалы человека, дифференцируются на группы факторов, непосредственно влияющих на процесс профессиональной самореализации (уровень самосознания: особенности Я-концепции, самооценка, локус контроля, психологическая защита, рефлексия; особенности мотивационной сферы личности (мотивация и мотивы, направленность, уровень притязаний, целевой компонент); ценностные ориентации; особенности эмоционально-волевой сферы; системное и дивергентное (творческое) мышление) и оказывающих опосредованное влияние.

Барьеры профессиональной самореализации субъекта образования дифференцируются по результатам экспериментальных исследований: психофизиологические, психологические и социальные.

Таким образом, мы рассмотрели теоретико-методологические основы концепции самореализации педагога в профессиональной деятельности.

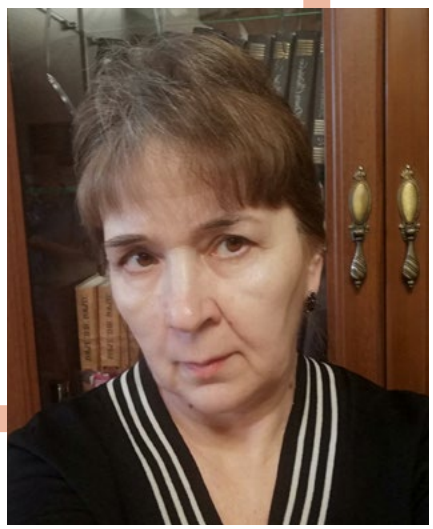
Библиографический список:

1. *Акмеология: Учебник / Под общ ред. А. А. Деркача. М: РАГС, 2002.*
2. *Ананьев Б.Г. Человек как предмет сознания / Б. Г. Ананьев. СПб: Питер, 2010.*
3. *Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. М: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2010.*
4. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М: Политиздат, 1975.*
5. *Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. 1987. №3.*

НАПОЛЬСКИХ Надежда Борисовна, аспирант, академическая кафедра «Методологии и теории социально-педагогических исследований», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

ЗАКИРОВА Альфия Фагаловна, научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор, и.о. зав. академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, председатель специализированного совета 212.274.01 ТюмГУ, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень





ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В статье рассмотрены основные компоненты оснований научной деятельности, предпринята попытка изучения личностно-деятельностного подхода как одной из ключевых стратегий в научно-педагогическом исследовании, а также выявлены философские основания личностного и деятельностного компонентов личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: философские основания, личностно-деятельностный подход, научно-педагогическое исследование

The article considers the main components of the scientific activity foundations. The author attempted to study the personal and activity approach as one of the key strategies of scientific and pedagogical research. The philosophical foundations of the personal and activity components of the personality-activity approach are also revealed.

Key words: philosophical foundations, personal and activity approach, scientific and pedagogical research

Современная стремительно меняющаяся действительность вызывает закономерные изменения в образовании: обновляются цель, содержание, внедряются новые технологии. Успешный педагог сегодня – это в первую очередь исследователь, включенный в непрерывный педагогический поиск с целью совершенствования индивидуальных образовательных практик воспитания и обучения, готовый внести свой вклад в решение многих проблем образования и развития личности.

Безусловно, целью современного педагогической исследовательской деятельности должна стать личность обучающегося во всём многообразии её проявлений. Современной наукой накоплен богатейший теоретический и эмпирический материал о многообразных специфических особенностях, характеризующих личность в разных аспектах. По справедливому замечанию В. И. Загвязинского, научно-педагогическое исследование включает множество направлений практических поисков: в социальных науках, в психологии, в валеологии, в психологии, в культурологии и др., – все их невозможно определить одним термином. «Весь этот спектр практических поисков связан теснейшим образом с развитием общества и обращён прежде всего к детям, подросткам, юношам, хотя охватывает и вопросы образования и развития взрослых» [1, с. 7]. Научно-педагогическое исследование – это поисковая деятельность творческого характера, нацеленная на открытие нового знания и постижение смысла, на поиск эффективного решения проблем.

Современный учитель-исследователь или творческий педагог-практик, опираясь на гуманно-личностную парадигму, приступает к педагогическому исследованию с позиций определённого подхода. В педагогике подход определяется как «исходная позиция, доминирующая идея, а также совокупность методов, которые определяют направленность достижения цели» [2, с. 206]. Педагогами применяются комплексные подходы: личностно-деятельностный, деятельностно-развивающий, социально-личностный, культуротворческий, индивидуально-личностный и др.

Суть личностно-деятельностного подхода заключается в развитии личности воспитанника, превращение его в субъект своей образовательной деятельности.

Суть личностно-деятельностного подхода заключается в развитии личности воспитанника, превращение его в субъект своей образовательной деятельности. Применение этого подхода в педагогической практике предполагает, что развитие личностных качеств обучающегося происходит в процессе овладения им не только знаниями, но и опытом той деятельности, в которой они будут применяться. Понимание значимости личностно-деятельностного подхода в научно-педагогическом исследовании требует его более глубокого философского обоснования.

Многообразие знаний в рамках каждой научной дисциплины организуется в единое системное целое благодаря

основаниям, на которые они опираются. Основания являются своеобразной матрицей, определяющей стратегию научного поиска, систематизацию полученных знаний и обеспечивающей их включение в культуру определенного исторического периода.

Научное познание, как и всякая деятельность, имеет свои основания. Главными компонентами оснований научной деятельности В. С. Степин называет идеалы и нормы исследования, научную картину мира и философские основания науки [3, с. 191]. Идеалы и нормы исследования отражают представления о целях научной деятельности и способах их достижения. Их основные формы: объяснение и описание, доказательность и обоснованность знания, построение и организация знаний, – в совокупности образуют своеобразную схему метода исследовательской деятельности.

Ещё одним компонентом оснований науки является научная картина мира или, говоря точнее, картина исследуемой реальности. Это обобщенная схема – образ предмета исследования, при помощи которого фиксируются системные характеристики изучаемой реальности. Обобщенная характеристика предмета исследования создается через представления о фундаментальных объектах, из которых складываются изучаемые объекты, о типологии изучаемых объектов, о закономерностях их взаимодействия, о пространственно-временной структуре реальности. Вне картины мира не может быть выстроена целостная теория.

Третьим компонентом оснований научного знания является его философское обоснование посредством обосновывающих постулатов, философских идей и принципов. Философские основания науки обеспечивают своеобразную «стыковку» научных картин мира, идеалов и нормативных структур науки с мировоззрением определенной исторической эпохи, с категориями её культуры. Философские основания имеют четкую системную организацию, объединяющую две взаимосвязанные подсистемы: онтологическую, представленную категориями, которые служат основой познания исследуемых объектов, и эпистемологическую, представленную категориальными схемами, которую характеризуют познавательные процедуры и их результат. Таким образом, философские основания науки выступают особым звеном, определяющим связь науки с культурой.

Далее мы предпримем попытку рассмотреть философские основания компонентов личностно-деятельностного подхода. Выделение личностного и деятельностного компонентов является условным, так как оба компонента анализируемого подхода неразрывно связаны друг с другом.

Личность в философском понимании – это «индивидуальный человек как субъект общественной жизни, общения и деятельности, а также – своих собственных сил, способностей, потребностей, интересов, устремлений и т. д.» [4, с. 356]. Структура личности

в философском понимании трехмерна: уровень человеческого тела, уровень психической природы человека и уровень трансцендентальной сущности человека, воплощающийся в духовности, идеях, ценностях, идеалах. Именно третий уровень является проявлением личности, воплощением «очеловеченного человека» [5, с. 8].

По утверждению В. М. Розина, личность, как «человек переходящий к самостоятельному поведению, создающий индивидуальный, не совпадающий с общественным культурный сценарий и картину мира», формируется только в обществе [6, с. 23]. Личности, по мнению философа, присущи такие характеристики, как активность, направленность, взаимодействие (общение) в рамках общества, что и определяет её самодвижение, саморазвитие.

Б. Т. Лихачёв в качестве основных компонентов нравственного ядра личности выделяет внутреннюю личностно-нравственную свободу образа мыслей и поступков и сознательную ответственность. Именно свобода и ответственность стимулируют саморазвитие таких качеств, как гуманность, воля и стойкость, готовность к самостоянию и отстаиванию своих убеждений, внутренняя опора на себя и духовность [7, с.31-32]. Личность, по убежд ению философа, всегда имеет определенное отношение к общественно значимым ценностям, стремится к осмысливанию и поискам смысла.

Личность – это результат активного взаимодействия с миром, с другими личностями через такие константы личностного бытия, как самосознание, ответственность, свобода, смысл, деятельность.

Высшим уровнем развития личности является осознание её самоценности — не ценность для себя, а проявление стремления найти себя, оставаться самим собой, самореализоваться, определить своё место в жизни и заниматься своим делом, творчески проявляя себя. Личность, осознавшая свою самоценность, принимает личную ответственность и поступает в соответствии с этой ответственностью.

Личностное всегда социально опосредовано: способствуя включению человека в круг межсубъектных отношений, социализация одновременно формирует условия выключения личностью себя из этого круга, что приводит в действие два взаимообусловленных процесса – аккультурацию и индивидуализацию, которые инициируют развитие личности, оформление её в неповторимое целое. В философии выделяется несколько концепций, коррелирующих с различными формами реализации социальных связей. Концепция социализации рассматривает личность как индивид человека, принимающий формы и стандарты функционирования социальной системы. Акцентирование внимания на социализации личности как условии устойчивого развития общества приводит к недооценке личности как самодвижущей силы. Концепция самореализации (самоактуализации, самодетерминации) личности подчеркивает субъектность человека, значимость его «внутренних»

ресурсов [4, с. 357]. Следует отметить, что и социализация, и личность в философском понимании обнаруживают свою процессуальность как самоосуществление в деятельности.

Таким образом, личность – это результат активного взаимодействия с миром, с другими личностями через такие константы личностного бытия, как самосознание, ответственность, свобода, смысл, деятельность.

В философском понимании деятельность – это «способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром» [4, с. 186]. По определению Э. Г. Юдина, «деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [8, с. 246].

Природа деятельности двойственна: с одной стороны, она, являясь одним из уровней проявления человеческого бытия, может быть описана, с другой – она является инструментом, позволяющим обнаруживать и воспроизводить связи социального процесса.

Важной концептуальной идеей в понимании проблемы качества деятельности является осмысление связи отношений людей к вещам, друг к другу и самим себе. Основное условие продуктивности и социальности деятельности – наличие самореализации, которую нельзя «включить» в деятельность или «выключить» из неё. Из этого следует, что для решения проблем воспитания учитель-исследователь должен учитывать важность присутствия в процессе педагогического взаимодействия хотя бы минимального напряжения, создаваемого самореализацией человека.

Ещё одной характеристикой деятельности является её предметность, которую нельзя понимать прямолинейно, как овеществление её. В философском плане предметность деятельности означает её социальность, так как предмет не замыкает самореализацию человека на себе, а открывает её другому человеку, социальному миру. Именно предметность деятельности связывает человека со множеством других людей без прямого контакта с ними. Это значит, что, организуя, например, учебно-исследовательскую деятельность школьников, учитель должен рассмотреть социальное значение предметности этого вида деятельности, не замыкаясь только лишь на поставленном исследовательском вопросе или на процессе деятельности. От педагога требуется умение осуществлять «настройку» на личность ученика, на логику социальных взаимодействий и, исходя из позиций ученика, выявить его личностные смыслы самореализации в этом виде деятельности.

Основное условие продуктивности и социальности деятельности – наличие самореализации, которую нельзя «включить» в деятельность или «выключить» из неё.

В деятельности человек овладевает способами взаимодействия, учится че-

ловеческому отношению к себе и к другим людям, так как в деятельности он может предметно представить и определить значения и смыслы своих и чужих поступков. Следует отметить, что в философии деятельность и общение рассматриваются в едином контексте, их нельзя разграничить, так как это приводит к натуралистическим и технологическим трактовкам.

В деятельности человек овладевает способами взаимодействия, учится человеческому отношению к себе и к другим людям, так как в деятельности он может предметно представить и определить значения и смыслы своих и чужих поступков.

Итак, в философском смысле деятельность – это способ бытия человека, многоаспектный процесс создания субъектом своей среды, процесс преобразования социальной реальности в соответствии с личными и общественными целями, задачами, потребностями, смыслами. В философском понимании личность и деятельность неразрывно связаны между собой.

Опираясь на изложенные философские идеи, можно утверждать, что личностно-деятельностный подход в научно-педагогическом исследовании предполагает организацию и осуществление целенаправленной познавательной деятельности обучающегося с учетом направленности его интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, осознания смысла обучения для развития творческого потенциала личности. Эта стратегия ориентирует педагога на развитие личности обучающегося, на поддержание её индивидуальности, самобытности, полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов. Такой подход предполагает свободу выбора каждым обучающимся содержания и способов образования, траектории личностного развития в культурно-образовательном пространстве. В процессе педагогического взаимодействия в условиях ситуации свободы выбора, возникшей случайно или специально смоделированной учителем для обучающихся, формируется личностно-значимое, ценностное отношение к достояниям человеческой культуры, регулируемое правом свободы выбора, которое может быть реализовано только вкупе с осознанной ответственностью за свой выбор. Переживая ситуацию выбора, обучающийся приходит к осознанию ответственности за свои действия, что актуализирует формирование ответственного поведения. Чтобы выбор был эффективным, обучающемуся должны быть заданы верные ориентиры. До недавних пор в педагогической науке наиболее точным ориентиром считались знания. Однако научно-педагогические исследования XX века доказали, что овладения одними только знаниями недостаточно для формирования человеческих качеств. Основой человечного в человеке яв-

Основой человечного в человеке является его духовность, определяющая свободу личности.

ляется его духовность, определяющая свободу личности. Отсюда задача педагога – не только и не столько донести до учащегося знания в чистом виде, не только дать инструменты для применения полученного знания, но, воздействуя на его чувственную сферу, касаясь граней духовности, привести его к осознанию (к прочувствованию) ценности получаемого знания для себя, для общества, для человечества в целом.

Моделирование педагогических ситуаций с позиции личностно-деятельностного подхода оказывает воздействие не только на личность обучающегося, но и на личность учителя.

Моделирование педагогических ситуаций с позиции личностно-деятельностного подхода оказывает воздействие не только на личность обучающегося, но и на личность учителя. Конструируя культурно-образовательное пространство для развития личности обучающегося, учитель определяет в нём и собственную роль, и собственную позицию. Целенаправленно воздействуя на развитие личности обучающегося, задавая вектор его личностного развития, учитель не останавливается в личностном развитии. С позиций личностно-деятельностного подхода это значит, что процессы педагогического взаимодействия должны осуществляться как взаимная реализация духовных потенциалов учителя и обучающихся.

Библиографический список:

1. *Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.*
2. *Хуторской А. В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.*
3. *Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В. С. Степин. — М.: Гардарики, 2006. — 384 с.*
4. *Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск.: Панпринт, 1998. – 1064 с.*
5. *Королев В. А. Личностное бытие: экзистенциально-феноменологический анализ. Автореф. к. филос. наук. – Иваново. 2008. – 30 с.*
6. *Розин В. М. Конституирование и природа индивидуализации. – М.-Тверь: «СФК-офис», 2014. – 290 с. (Серия «Библиотека тьютора». Вып. 5.)*
7. *Лихачев Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.*
8. *Огурцов А. П., Юдин Э. Г. Деятельность // БСЭ / гл. ред. А. М. Прохоров. М., 1972. Т. 8: Дебитор-Евкалипт. С. 180-181.*

НАКОНЕЧНАЯ Марина, внештатный корреспондент журнала «Образование и качество жизни», выпускница Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов направления «журналистика», г. Санкт-Петербург

SCRUM-ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ

КАК СДЕЛАТЬ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЕЕ И СКОНЦЕНТРИРОВАТЬСЯ НА ПРАКТИКЕ, А НЕ НА ТЕОРИИ?





«Традиционное образование основано на фактах, числах и экзаменах, а не на истинном понимании материала и получении навыков по его использованию в реальной жизни».
Уилл Смит

Современные методы обучения эффективно преобразовывают весь образовательный процесс. Они позволяют глубже вовлекать учеников, наслаждаться получением новых знаний и развивать гибкое мышление. Сейчас предпочтение отдаётся не пассивному заучиванию теории, а практической направленности и ориентации на опыт. Ведь такой подход приносит лучшие результаты. И одним из подобных образовательных направлений стала методика Scrum, пришедшая из IT-сферы. Теперь получать знания – не нудно и скучно, а увлекательно!

История Scrum-подхода

Методология впервые была описана в конце XX века в командном спорте как «подход регби». Затем Scrum была представлена Швабером и Джефом Сазерлендом. Суть заключалась в том, что проекты, над которыми работают профессионалы различной категории, чаще всего производят наиболее лучшие результаты. На протяжении многих лет они работали вместе, чтобы описать свой опыт и четко сформировать её основные положения. Швабер и Сазерленд продолжили работать над этим подходом и написали руководство в 2009 году под названием «The Scrum Guide», а затем в 2014 году Джеф опубликовал свою книгу «Scrum. Революционный метод управления проектами». Постепенно подход стали перенимать крупные компании в IT, HR и маркетинге.

Позже Scrum был тщательно разработан и использован в образовании. Основной этому послужила авторская методика Вилли Вейнандса, преподавателя из Нидерландов. Он желал изменить привычную всем консервативную систему обучения. Тем самым он создал среду, в которой школьники и студенты становились активными участниками образовательного процесса – от пассивного потребления знаний к активной форме реализации их на практике.

Идея eduScrum (от слияния английских слов education, «образо-



вание», и scrum, «схватка) пришла к нему в 2011 году, когда приятель поделился с ним тренингом Джеффа Сазерленда и применением Scrum в работе его компании. Сначала Вилли применял этот подход в одном классе, затем экспериментировал и с другими учебными группами. Преподаватель стал расширять свой опыт и познания, делился умениями с коллегами. Так образовалось международное сообщество педагогов, работающих по eduScrum.

Знание в eduScrum построено на теории эмпирического управления, то есть на опыте.

На вопрос о том, каким глобальным изменениям способствует его работала, Вилли отвечает: «Воспитанию самомотивированных к обучению студентов. И результаты поразительны: классы, работающие с eduScrum, заканчивают изучение программного материала на несколько недель раньше, и их оценки в целом сопоставимы или на 10% выше обучающихся по традиционной системе».

Scrum основан на гибком управлении проектами. Цель методики – улучшить процесс обучения за счёт того, что ученик осознанно осваивает полученный материал на практике через взаимодействие в команде с другими участниками.

Интересно, что в 2018 году он прилетал с обучающим семинаром по eduScrum в Москву и выпустил первую партию педагогов в стиле Agile (общее обозначение ряда «гибких» подходов, которые применяются для разработки продуктов и др.).

Принципы работы

Scrum основан на гибком управлении проектами. Цель методики – улучшить процесс обучения за счёт того, что ученик осознанно осваивает полученный материал на практике через взаимодействие в команде с другими участниками. За короткие промежутки времени они должны выполнить определённые задачи (проекты) и тем самым достигнуть конечного результата.

Так как это пришло из спортивной сферы, обратимся к ней за более понятным определением Scrum. Чтобы победить команде на турнире, тренер разрабатывает план интенсивных тренировок, в которых за небольшое время команда, слаженно взаимодействуя друг с другом, достигает эффективного результата и оценивает его. Вместо длинной дистанции здесь основным артефактом выступает спринт, период, за который команда должна выполнить поставленные перед ними задачи и достигнуть промежуточной цели. Но как это реализовывается в образовании?

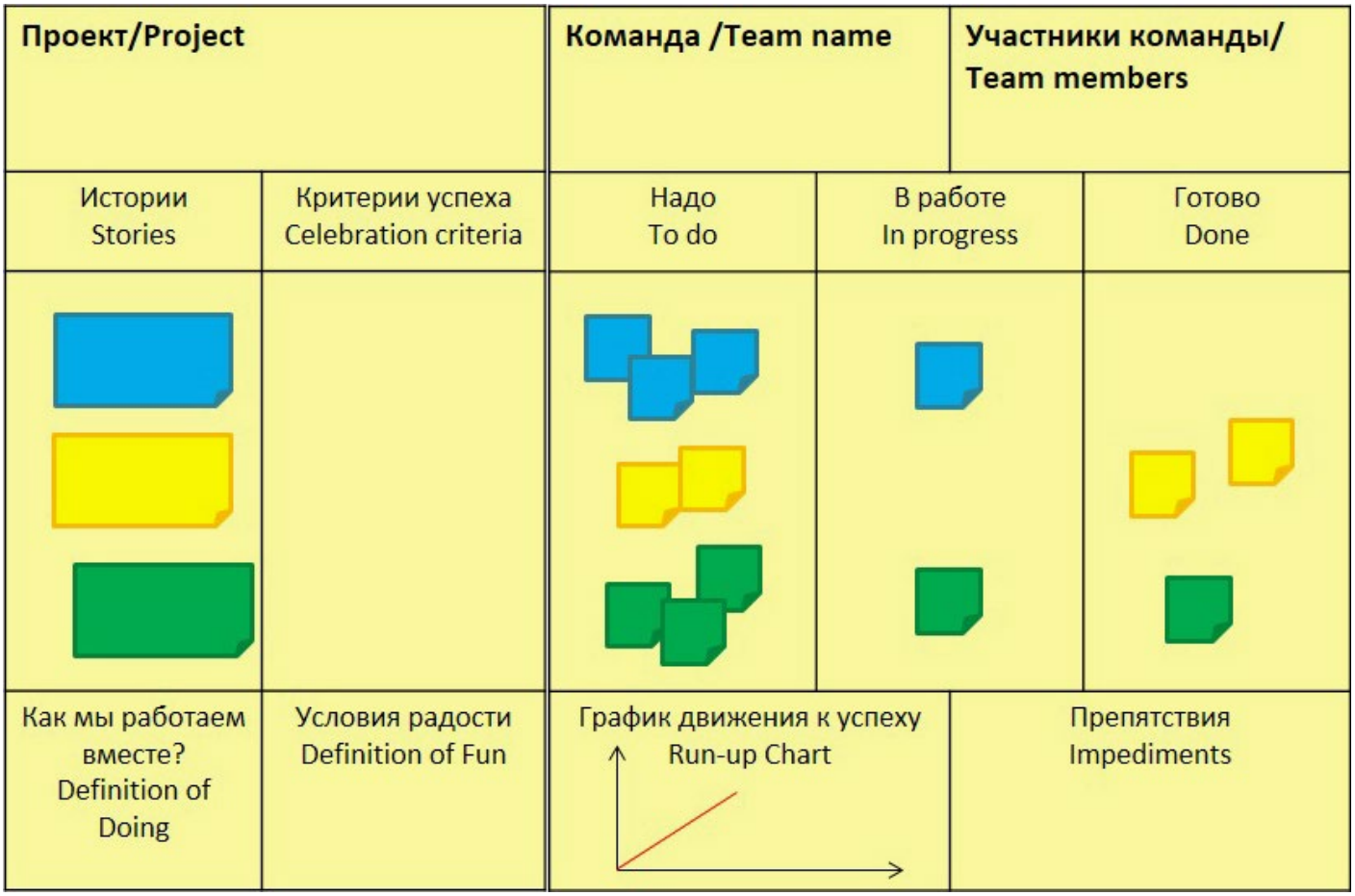
Знание в eduScrum построено на теории эмпирического управления, то есть на опыте. Подход отличается свой гибкостью, умением подстроиться под любые условия и простотой в использовании. Сначала необходима небольшая команда (например, группы каких-либо курсов от четырёх до шести человек), а за-



и формы контроля.

У команды должен быть свой Scrum-мастер. Он помогает пошагово выстраивать деятельность в коллективе и отвечает за расположение стикеров на доске. Но мастер никогда не вмешивается в рабочий процесс, а занимается поддержкой атмосферы и удобной работы. Scrum-доска – важнейший элемент этой методики, напоминающий таск-менеджер. На ней представлена общая таблица задач, поделённая на категории *«Надо» (To do), «В работе» (In progress) и «Готово» (Done)*. Каждое задание должно иметь разный уровень сложности. В течение всего спринта мастер ко-

тем разрабатывается специальный маршрутный лист для предстоящего спринта. В нём планируются ближайшие задачи: необходимые умения, которые ученик должен получить в результате, перечень источников теории и практических заданий и сроки



манды расставляет задачи и следит за выполнением. Основной принцип Scrum – наглядность. И, как известно, более 80% информации человек воспринимает визуально. А доска помогает команде видеть свои результаты и невыполненные планы.

Залог эффективного результата в Scrum – регулярные встречи и совместное планирование учебной деятельности. Команда постоянно обсуждает выполненные задачи, недочёты и совместно работает над улучшением своего проекта в начале каждого семинара или урока. Это позволяет восполнить пробелы в знаниях и умениях, не дожидаясь тестирования. Вместо классической формы контроля усвоенных знаний ученики после спринта делятся впечатлениями, обозревают и сами оценивают созданный ими продукт. Здесь начинается этап ретроспективы. Чтобы провести самооценку, участникам выдают лист обратной связи, где они отмечают, чему научились, а чего пока не умеют делать. Он может содержать такие вопросы: «Чему новому я научился?», «Что я пока не умею делать, но хотел бы в себе развить?» Человек сам понимает, чего ему не достает в знаниях и опыте. Scrum-подход учит видеть собственные недостатки и тем самым быть адаптивным членом команды.

EduScrum в России

Во многих городах нашей страны, например, в Москве, Ворожене, Краснодаре, Томске, Иркутске, педагоги начинают постепенно тестировать эту методику и делиться своими впечатлениями и результатами в социальных сетях. Так, **Екатерина Бредихина**, лицензированный тренер eduScrum и официальный представитель автора eduScrum в России с 2013 года занимается игровым обучением детей. В 2020 году она получила сертификат Professional Scrum Master level I. Сейчас она проводит очные тренинги и онлайн-курсы по eduScrum для педагогов, которые желают освоить гибкое обучение. Она рассказывает о том, что такое eduScrum и почему именно эта методика наиболее успешна в образовании.

– В чем самое главное преимущество Scrum-подхода по сравнению с классической моделью образования?

– Главное преимущество – это ак-



Екатерина Бредихина

тивное участие учеников в процессе обучения. Из получателей знаний они становятся соучастниками и могут влиять на то, как им достигать поставленных образовательных целей.

– Вы уже имели опыт проведения уроков по этой методике? Расскажите, пожалуйста, как сильно отличаются результаты учеников в отличие от традиционного обучения. Есть ли ощутимая разница?

– Я не обучаю детей по eduScrum, у меня опыт в применении подхода в тренингах. Но у моих коллег и других тренеров такой опыт есть, как и у автора eduScrum Вилли Вейнандса. Результаты учеников не меняются значительно с точки зрения оценки, появляются другие дополнительные результаты: понимание изучаемого предмета, развитие навыков работы в команде, знакомство с организацией работы с помощью eduScrum. Мне понравилось, как сказал один из учителей: детей становится видно, они раскрываются.

В большей степени педагог выполняет в Scrum-подходе роль наставника и эксперта.

Трансформация роли педагога

В большей степени педагог выполняет в Scrum-подходе роль наставника и эксперта. Он подготавливает учебную программу, определяет, что и зачем изучать, и формирует ключевые идеи, направленные на усвоение материала и мотивирование учеников. Ему отводится организаторская деятельность: привлечь внимание детей, собрать команды и следить за выполнением задач и взаимодействием людей.

Вместо классической формы контроля усвоенных знаний ученики после спринта делятся впечатлениями, обозревают и сами оценивают созданный ими продукт.

Екатерина поясняет, что «роль учителя в eduScrum со стороны кажется менее активной, но на самом деле она требует много времени и различных умений». «В первую очередь, это тот, кто отвечает за достижение образовательных целей: нужно дать чёткое понимание, к чему в итоге работы над учебным проектом должны прийти команды и зачем командам работать в таком формате, изучать эту тему. Такое понимание обеспечивает возможность самостоятельной работы».

Педагог находится во главе процесса, но постепенно отдаёт главенствующие роли самим командам. Тем самым дети учатся брать на себя ответственность за достижение результатов, адаптируются слаженно работать в команде и развивают soft skills, навык саморефлексии, лидерские качества и умение договариваться и приходить находить компромисс. Работа по Scrum-методике должна проходить гармонично и без постоянного участия педагога.

«Во-вторую очередь, это роль фасилитатора – того, кто организует работу команд, помогает им настроить внутреннее взаимодействие, чтобы они могли учиться самостоятельно учиться. Он

также и эксперт, который в нужный момент может дать консультацию по запросу или выступить с лекцией по теме, один из источников информации. И коуч, который задаёт наводящие вопросы, которые помогают команде найти собственное решение, создать свой способ работы», – рассказывает она.

Он ни в коем случае не наказывает учеников за допущенные ошибки, а помогает им проанализировать свои недочёты и восполнить пробелы в знаниях на опыте. И, самое важное, учитель, работающий по этой методике, интересуется личностью обучающегося и подстраивается под его интересы и навыки. Чаще всего такой подход идёт вразрез с устоявшейся программой общего образования, поэтому его сложнее всего реализовать в школах. Такие уроки необходимо согласовывать с администрацией учебного заведения.

Чаще всего такой подход идёт вразрез с устоявшейся программой общего образования, поэтому его сложнее реализовать в школах.

Таким образом, основная задача учителя – дать необходимую для выполнения проекта теорию и грамотно организовать учебный процесс и проследить за ним. А ученики в команде в рамках заданного времени должны самостоятельно погрузиться в тему и создать готовый и уникальный проект.

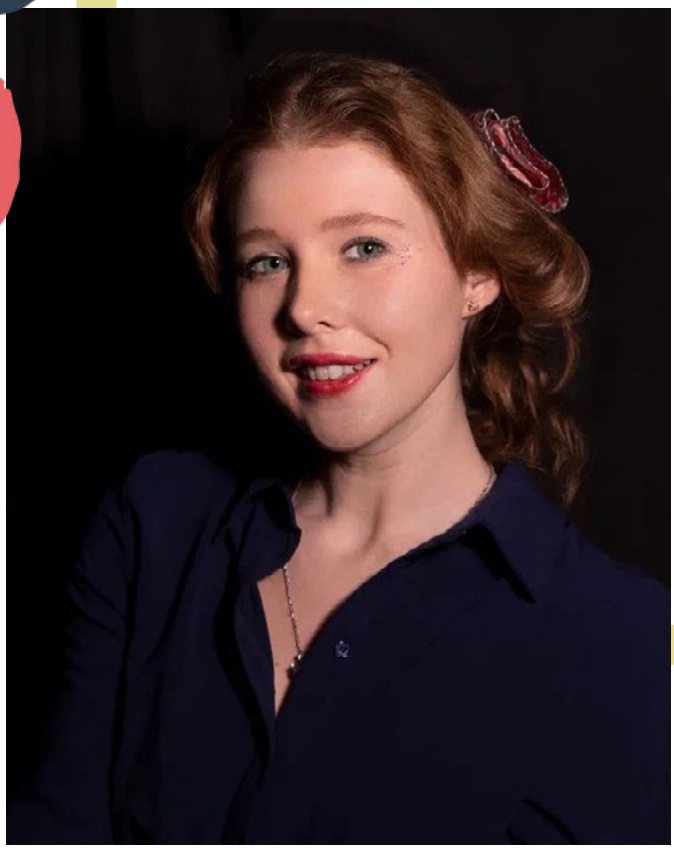


Зачем нужны скучные лекции, когда на основе изученного можно создать уникальный проект собственными руками и получить бесценный опыт? Осознанное получение знаний, а не пассивное нахождение на уроке – это основа образования будущего. Методика Scrum не требует каких-либо вложений или сложных навыков, нужно лишь желание педагога и одобрение администрации. В ней используется игровой подход: команды сами проводят мозговые штурмы и генерируют креативные идеи, формируют нестандартные формы решения задачи, тем самым превращая процесс учёбы в игру. Исследования подтверждают, что это повышает активность и внимание каждого участника, что делает обучение познавательным и позволяет получить опыт, который несомненно может пригодиться в профессии. И всё, что для этого нужно, – дать ученикам немного свободы и позволить творчески двигаться к цели.

КНЯЗЕВА Анастасия, выпускница Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов направления «журналистика», г. Санкт-Петербург

КРЕАТИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: МОЖНО ЛИ РАЗВИТЬ ЕЁ ТОЛЬКО В ШКОЛЕ?





Если мы проведём короткий анализ, то быстро сообразим, что в школах нет почти никакого развития креативности как навыка. Под креативностью, в первую очередь, подразумевается развитие нестандартного мышления, повышающего эффективность обучения. То есть, не пересказ страниц учебника или заучивание формул, а синтез полученных знаний. Для дальнейшего размышления необходимо уточнить, что с греческого «школа» переводится как «место для беседы и досуга». Если обобщить, то это единое пространство, где каждый может получить необходимые знания и навыки в различных областях.

Субъектное воспитание подразумевает непрерывное развитие индивидуальности и креативности каждого.

Однако существует проблема. Сегодня в школах мы наблюдаем объектный подход к детям. Например, когда ребёнок умеет больше, он не укладывается в границы нормы, и если меньше, то естественно тоже. Таким образом, приводя всех под общий знаменатель, формируется личность ребёнка под внешним воздействием. Целенаправленное давление на сознание порождает постоянное нахождение ребёнка в чужой власти, он должен так или иначе подстраиваться под стандарты, вынужденно забывая о своей индивидуальности. Я сейчас не критикую систему образования, а лишь говорю о том, что подгонять всех под один стандарт – это ошибка. Если бы учителя делали акцент не на отрицательных качествах детей, а на том, что каждый отличается друг от друга, то у детей была бы поддержка в развитии тех или иных способностей. Субъектное воспитание подразумевает непрерывное развитие индивидуальности и креативности каждого. Здесь работает гуманистическая модель воспитания, в которой ребёнок рассматривается как главная, высшая ценность в области образования и воспитания.

Целенаправленное давление на сознание порождает постоянное нахождение ребёнка в чужой власти, он должен так или иначе подстраиваться под стандарты, вынужденно забывая о своей индивидуальности.

Каждый сталкивался или наблюдал следующие ситуации: ученикам дали задания в группах, и отличник взял все обязанности на себя, в то время, как учитель не позаботился о распределении ролей. Таким образом, другие ученики не поняли своей задачи и потеряли интерес к выполнению задания. Если бы каждый понимал, что за ним закреплена индивидуальная роль, он бы выдал что-то совершенно невероятное, своё. Ведь все мы разные: один генератор идей, другой скептик, третий реалист и необходимо это учитывать.

Существует множество упражнений и техник для развития креативности. Все они направлены на улучшение мыслительной деятельности,



развитие творческого потенциала личности. Но как это сделать, если наша система образования до сих пор не подразумевает регулярное выполнение упражнений, стимулирующих развитие креативности? Выход есть. Следует обратить внимание на центры дополнительного образования в сфере становления личности.

Ярким пример того, как грамотно развивать у ребёнка креативное мышление и другие навыки, является деятельность Центра научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания» (**www.tsniis-vp.com**). Она ориентирована на то, чтобы привести школьника к высокому качеству жизни через опыт и ощущения. ЦНиИС «Вершина познания» – уникальная образовательная территория, где у каждого есть возможность принять участие в интеллектуальных состязаниях, олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках,

Если бы каждый понимал, что за ним закреплена индивидуальная роль, он бы выдал что-то совершенно невероятное, своё. Ведь все мы разные: один генератор идей, другой скептик, третий реалист и необходимо это учитывать.



а также попробовать свои силы на проектных, профильных и других культурно-познавательных сессиях в городах России, Венгрии, Испании, Сербии, Чехии и др. стран.

ЦНиИС «Вершина познания» находит, через какую дверцу каждому ученику интересно будет зайти, чтобы стать успешным и развить свою индивидуальность, умение нестандартно мыслить. А опыт работы показал, что систематическое развитие креативности у детей способствует полноценному формированию личности.

Образовательные программы Центра также рассчитаны и на учителей, которые желают принять участие в проведении информационных и научно-практических мероприятий в различных форматах: семинаров, конференций, выставок, психолого-педагогических и профессиональных тренингов. Учитель также, как и ребёнок, должен исследовать себя и окружающий мир. Если учитель будет говорить: «Садимся за парту, будем работать в группах», то кто-то обязательно спросит: «А зачем нам работать, если в группе есть отличница? Разве она сама не справится?». Проект в сфере дополнительного образования ориентирован на то, чтобы сформировать у детей чувство индивидуальности, умение работать в команде, а также навык нестандартного мышления.



ОБРАЗОВАНИЕ и КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

Информационный, просветительский, педагогический, научно-методический журнал

Выходит один раз в три месяца

№2 (28). Апрель-июнь. 2022

Подготовлено к электронному изданию 30.06.2022 г.
Объём 6,125 печ. л. Формат 60x80/8