

ISSN 2499-9830



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

И Н К Л Ю З И Я

в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году

- **Инклюзивное образование**
- **Открытое пространство инклюзии**
- **Теория и практика инклюзии**
- **Клиническая и специальная психология**
- **Коррекционная педагогика**

Том 5 № 3 2020

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 5, № 3 (19), 2020 год

ISSN 2499-9830

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

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Технический редактор – Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, вице-президент РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушанский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Соловьева И.Л.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

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

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

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

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

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

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Подписано к печати: 12.12.2020 г.
Усл. печ. л. 12,3. Заказ № 120. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре
УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2020 год

СОДЕРЖАНИЕ

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Валеева К.А., Шиварёв И.О. ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ ПО СЛУХУ	7
---	----------

Соловьева С.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ОЦЕНКАХ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА, НЕДОСТАТКИ, РИСКИ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ	18
---	-----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Гарифуллина И.И. СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА – ПУТЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	55
---	-----------

Сулейманов Т.Ф., Касенкин В.А. СОТЕРИОЛОГИЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ЧАСТЬ БОГОСЛОВИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ (Часть I)	64
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Артюхина В.А., Дегтярева П.Л., Рыжова О.А. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	110
---	------------

Кириллова Л.И., ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ С ДРУГИМИ КОМПОНЕНТАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ	124
--	------------

Микляева Н.В., Мурылева И.С. ИГРОВОЙ КОНСТРУКТОР МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ «ЖИВЫЕ ЗАДАЧКИ» В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ	131
Фаленвайдор Э.О. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ И НЕТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ	151

Уважаемые читатели и коллеги!

Представляем вашему вниманию третий выпуск журнала 2020 года «Инклюзия в образовании». Выпуск представлен 8 статьями от 13 авторов из Казани, Екатеринбурга, Набережных Челнов, Уфы, Барнаула и Москвы.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии» и «Теория и практика инклюзии».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены две статьи авторов из Казани и Екатеринбурга. Авторы статьи «Доступность образовательных ресурсов для студентов с ОВЗ по слуху» рассматривают вопросы обучения студентов с ОВЗ по слуху в системе высшего профессионального образования на примере Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ, в частности, вопрос решения проблем доступности образовательных ресурсов для студентов с ограниченными возможностями здоровья, создания специальных условий для обучения, обеспечения качественного и комфортного учебного процесса этой категории учащихся, а также рассматриваются материально-технические средства, необходимые для организации обучения инвалидов по слуху. В конце статьи изложен план развития Казанского учебно-исследовательского и методического центра. Статья «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования Свердловской области в оценках руководящих работников: преимущества, недостатки, риски и условия успешности» основана на анализе результатов эмпирического исследования методом экспертного опроса 2018 г., проведенного на базе ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». Исследование посвящено изучению и анализу мнений руководителей Управления образованием и общественных организаций о состоянии инклюзивного образования детей с ОВЗ в системе общего образования Свердловской области.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена двумя статьями авторов из гг. Набережные Челны и Уфа. Статья «Создание оптимального коррекционно-развивающего пространства – путь к социализации детей с нарушением слуха» посвящена рассмотрению методологических основ конструирования специального образовательного пространства в целях обеспечения

личного развития детей с нарушением слуха на примере работы и программы развития ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ограниченными возможностями здоровья». Актуальность статьи «Сотериология как основополагающая часть богословия Русской православной церкви (Часть I)» обусловлена ростом масштабов и обострением глобальных проблем, стоящих перед всем человечеством, ведущих к милитаризации экономики и проблеме СПИДа. В статье рассматривается проблема инклюзии в теологическом контексте, особое внимание уделено отличительным чертам православно-христианского учения о спасении человека, где акцент делается на модель мировоззрения, основанного на этическом, а не на юридическом (правовом) подходе.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена четырьмя статьями авторов из Барнаула, Москвы и Казани. В статье «Конфликтологическая компетентность педагогов в контексте инклюзивного образования» рассматривается роль профессиональных и личных качеств педагога, занимающегося обучением и развитием детей с ОВЗ, как факторов эффективной реализации инклюзивного образования. Особое внимание уделено вопросам необходимости формирования и повышения у педагогов конфликтологической компетенции. В статье «Взаимосвязь методов развития зрительного восприятия с другими компонентами коррекционно-развивающей системы» описывается система коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия дошкольников. Особое внимание уделено методикам развития зрительного восприятия и их адаптации к работе с детьми, имеющими нарушения зрения. Статья «Игровой конструктор математических задач «Живые задачки» в практике обучения детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием» посвящена проблеме обучения дошкольников с нормальным и нарушенным развитием решению арифметических задач и подбору вариативного демонстрационного материала, позволяющего освоить детям алгоритмы их решения. Заключительная статья номера «Сравнительный анализ виктимности студентов творческих и нетворческих направлений обучения» посвящена сравнительному анализу поведения студентов творческих и нетворческих специальностей по методике «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой, проведенному путем опроса студентов I курса Казанского государственного института культуры.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании».

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

УДК 376.356

ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ ПО СЛУХУ

К.А. Валеева, И.О. Шиварёв

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

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые вопросы обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья по слуху на примере КНИТУ-КАИ. Изложены планы развития Казанского учебно-исследовательского и методического центра по профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху с целью расширения перечня специальностей для таких лиц, а также более качественного и комфортного процесса их обучения.*

***Ключевые слова:** высшее образование, нарушения слуха, слабослышащие обучающиеся, развитие образования лиц с ОВЗ.*

XXI век характеризуется существенными изменениями в профессиональном образовании инвалидов. Они направлены на расширение перечня доступных специальностей, повышение уровня знаний и улучшение качества профессионального образования категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и людей с инвалидностью.

Современная система высшего профессионального образования должна соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности студента. Включение студентов с особыми образовательными потребностями (студентов с инвалидностью, студентов с ограниченными возможностями здоровья) в общий образовательный процесс вуза, иными словами, инклюзивное обучение студентов – относительно новый подход в российском образовании. Проблема формирования инклюзивного образования состоит в том, что вуз общего назначения в случае обучения в нем студентов с особыми образовательными потребностями должен расширять свои социальные функции, решая не только профессионально-образовательные, но одновременно и реабилитационные задачи, и выступая тем самым в качестве двойственной реабилитационно-образовательной педагогической системы.

Особенности включения студентов с нарушением слуха в образовательные учреждения в течение долгого времени изучались учеными, педагогами, психологами (И.В. Королева, Н.И. Букуна, М.Л. Любимов, А.П. Гозовой, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Л.И. Тигранова, А.И. Иваницкий, П. Бейкер, М. Джонсон, П.А. Янн и др.), однако данная проблема по-прежнему остается актуальной и малоизученной.

Исследования зарубежных и российских ученых подтверждают, что учащиеся и студенты с ОВЗ по слуху – самая сложная аудитория для обучения. На это указывает ряд особенностей.

Первой из них является возраст потери слуха. Данная особенность влияет на развитие мышления и речи у рано оглохших (в возрасте до 3-х лет) и поздно оглохших (в возрасте от 6 лет). Они развиваются по-разному, что влияет на психологические процессы: память (слуховую и зрительную), устойчивость внимания, восприятие.

Второй особенностью является степень потери слуха. Врожденные или приобретенные дефекты слуха могут варьироваться от полной глухоты до частичной потери слуха. Слабослышание и глухота – это разные степени нарушения слуха. Для педагога или дефектолога данные термины имеют большое значение, ведь подход к обучению будет напрямую зависеть от степени недуга. Слабослышащими считаются люди, которые распознают звуки в диапазоне от 15 до 75 дБ. Более глубокие нарушения принято называть глухотой. Слабослышащий человек способен воспринимать речь и накапливать словарный запас. У глухих же людей речь может быть сохранена только, если она была сформирована до потери слуха. Если глухота врожденная, то требуется серьезное педагогическое воздействие, чтобы не возникла глухонмота, которая, в свою очередь, сказывается на психическом и физическом развитии, затрудняет ориентировку в пространстве, становится причиной шаркающей походки, необычных голосовых реакций. При слабослышании человек может полагаться на остаточный слух, а его, в свою очередь, можно усилить при помощи слухового аппарата. Это позволяет компенсировать недостаток и помогает слабослышащему овладеть речью. При глухоте ребенок, как правило, полагается на другие сохраненные анализаторы, но не имеет возможности овладеть словесной речью и использует мимико-жестикуляторную, а также предметы, действия, рисунки. Требуется специальное обучение, для того чтобы сформировать у такого человека речевое мышление.

Дети с менее тяжелой потерей слуха могут быть интегрированы в общие учебные программы при усвоении ими определенных навыков. Для детей с более тяжелой потерей слуха наиболее предпочтительнее помещение в специальные учреждения, где нет общей универсальной программы обучения.

Еще одной особенностью является развитие коммуникативных навыков, ведь овладение искусством общения, искусством слова, культурой речи необходимо для каждого человека, несмотря на наличие или отсутствие каких-либо ограничений (слуховых, речевых, двигательных).

Создание наиболее эффективных условий формирования личности глухого ученика, включение его в общественно полезную деятельность и социально активную жизнь предполагают развитие способности понимать обращенную к нему речь собеседника и говорить разборчиво, понятно для окружающих.

Овладение связной речью необходимо каждому человеку. Ребенок с недостатками слуха в силу ограниченного словесного общения особенно нуждается в понимании письменных текстов и в письменном продуцировании собственных высказываний.

Развитие коммуникативных навыков у слышащих и не слышащих детей зависит от того, насколько ребенок овладевает чтением с губ (обучение по системе Леонгард) и жестовой речью.

Коммуникативные навыки формируются у обучающихся в процессе всей образовательно-коррекционной работы в ходе целенаправленного развития речевого поведения. Умение общаться с окружающими – достаточно большая проблема для людей с нарушениями слуха. Их словарный состав ограничен, а речь маловыразительна. Потеря возможности у них устной коммуникации чаще всего делает их замкнутыми и пассивными. Они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми. Но ежедневно и многократно учащимся приходится обращаться к кому-то, приветствовать своих знакомых, прощаться, кого-то благодарить, перед кем-то извиняться.

Опыт работы с не слышащими детьми показал, что словесные формы, которыми пользуются дети, бедны. Поэтому необходимо проводить специальное обучение формам общения, учитывая возрастные особенности учащихся и сохраняя единые речевые ситуации. Современные исследователи в области сурдопсихологии (Д.И. Тарасов, А.Н. Наседкин, В.П. Лебедев, О.П. Токарев и др.)

пришли к выводу, что все причины и факторы нарушений слуха оказывают влияние на всю рече-слуховую и коммуникативную систему человека.

Немаловажной особенностью является и наличие или отсутствие кохлеарных имплантов, ведь их наличие играет большую роль в социально-психологической адаптации и социальной компетентности учащихся и студентов.

Под эффективностью кохлеарной имплантации мы подразумеваем возможность для человека свободно воспринимать речь (на слух или слухо-зрительно), что позволяет обеспечить формирование и развитие речи в соответствии с возрастом (или сохранить ее для оглохших), формировать внятную, членораздельную, естественную устную речь. Нормализация речевого развития дает возможность естественного и бесстрессового интегрирования в среду слышащих сверстников. Для большинства глухих пациентов программой максимум, к реализации которой необходимо стремиться, является полноценная интеграция имплантированного в общество слышащих детей и взрослых.

Последней из выделяемых нами особенностей является особенность развития эмоционально-волевой сферы. Обзор литературы показывает, что распространенность негативного поведения у глухих студентов варьируется от 4,8% до 50,3% в зависимости изучаемой выборки и типа этого поведения.

В настоящее время Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ реализует подготовку 75 бакалавров из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху (ЛОВЗ). Для этого создана специальная структура - Казанский учебно-исследовательский и методический центр по профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху (КУИМЦ). Политика Университета в отношении студентов с нарушениями слуха заключается в предоставлении студентам возможности обучения по специальностям с обеспечением высокого качества обучения от базового высшего образования до магистратуры.

Обучение ведется по программам бакалавриата по следующим направлениям: 11.03.01 «Радиотехника», 22.03.01 «Материаловедение и технологии материалов», 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника».

Свою учебно-педагогическую работу профессорско-преподавательский состав ведет в тесном сотрудничестве с Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана (ГУИМЦ), в котором накоплен большой опыт работы с такой категорией студентов.

Решение проблем доступности образовательных ресурсов для студентов с ограниченными возможностями здоровья требует принципиально новых подходов к построению всех компонентов учебного процесса и самой системы профессионального образования инвалидов, таких как:

1. Углубление уровня интеграции - от изолированных групп 1-го, 2-го и 3-го года обучения (базовое высшее образование) к интеграции на этапах бакалавриата и магистратуры.
2. Разработка индивидуальных образовательных программ для каждого инвалида, а также программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей и персонала вуза.
3. Оборудование инфраструктуры безбарьерного образовательного пространства и создание специализированных лабораторий (программно-аппаратные комплексы образовательно-реабилитационного назначения).
4. Использование в учебном процессе новых, в том числе информационных, технологий.

Индивидуальные программы, по которым обучаются студенты, разрабатываются с учетом их конкретных слухоречевых возможностей и знаний школьных предметов. Время обучения в Университете студентов с ОВЗ на год больше, чем у слышащих студентов. В связи с этим значительно увеличено количество индивидуальных занятий с педагогами, введен ряд реабилитационных дисциплин.

Очень важно, что на одного профессора по штату приходится всего 6 студентов (вместо 10-12 человек в слышащей аудитории). В учебных группах с ОВЗ учатся по 8-10 человек.

С целью обеспечения качественного и комфортного учебного процесса было сделано многое: выделены удобные учебные аудитории и лаборатории, оснащенные качественным физическим, оптическим и другим учебным оборудованием, а также необходимой аудио- и видеоаппаратурой. Физической культурой и спортом студенты Центра занимаются в современном спортивном комплексе «Олимп» под руководством специально подготовленных наставников.

Все иногородние студенты проживают в студенческом общежитии бесплатно. Компактное проживание является важным спланирующим фактором для людей с ограниченными возможностями с такой нозологией. В общежитии также установлена специальная пожарная сигнализация.

Специфика работы с глухими и тугоухими ставит перед руководством КУИМЦ ряд проблем. Большим недостатком является низкая школьная подготовка студентов. Основной же проблемой является незнание русского устного и письменного языка, неумение читать книги из-за малого словарного запаса. Этот недостаток сказывается на слабом виртуальном мышлении и памяти. Подмена устной речи жестовой ведет к ухудшению усвоения поступающей информации и к сложностям при работе над письменной речью. Отсутствие в Центре сурдопедагога, сурдолога, аудиолога и тьюторов не способствует глубокому изучению внутреннего состояния обучающихся, постоянному мониторингу и поддержанию слухоречевых возможностей, а также тщательному углубленному освоению естественно-научных и специальных дисциплин.

Обучение слабослышащих и тугоухих является наиболее сложным и затратным делом. Создание специальных условий для этой категории обучающихся включает: увеличение срока обучения на один год, увеличение числа преподавателей и численности учебно-вспомогательного персонала, наличие сурдопереводчика на каждую учебную группу, состоящую из 8-10 студентов, наличие сурдотехнической, звукоусиливающей и приемопередающей аппаратуры.

Для инклюзивного обучения глухих и слабослышащих детей необходимо создать условия обучения в образовательных организациях, сформировать инновационные решения развития социальной среды, в том числе на основе современных технических средств и методик обучения. Для обучения глухого человека нужна система, которая позволит ему научиться слышать, понимать услышанное и говорить. В КУИМЦ такая система была создана. С целью развития применяемого подхода система «ВекарМ» была модернизирована за счет замены смартфоном с вибронаушниками и разработки нового программного и информационного обеспечения.

Программно-аппаратный комплекс «ВекарМ» предназначен для обучения глухих и слабослышащих людей в соответствии с методикой «Слышать, понимать услышанное и говорить» для использования с

мобильными устройствами на основе разработанного архива обучающих аудио- и видео-мультимедийных файлов. Программно-аппаратный комплекс включает:

- сайт системы в сети Интернет на web-сервере КНИТУ-КАИ (Векар.kai.ru) для предоставления доступа обучаемых с ОВЗ по слуху к обучающим материалам с мобильных устройств через Интернет;
- серверное программное обеспечение «ВекарМ» программно-аппаратного комплекса (ПАК) слухоречевого тренажера, доступное в сети Интернет по адресу: Векар.kai.ru;
- базу данных учебных материалов на сервере системы;
- мобильное приложение «ВекарМ» слухоречевого тренажера для лиц с ОВЗ по слуху.

Разработанные технические средства позволяют организовать самостоятельное обучение инвалидов по слуху в дистанционной форме, что является актуальным в современном мире. Разработка позволяет существенно расширить возможности речевого тренажера, в частности воспроизводить мультимедиа учебный контент, снизить стоимость тренажера за счет применения широко распространенных мобильных устройств, что позволит применять разработанные методики обучения слабослышащих и глухих детей в коррекционных школах и других образовательных организациях, в первую очередь на уроках по коррекции речи.

Также теоретический и практический анализ проблемы обучения глухих и слабослышащих студентов показал, что освоение ими учебной программы будет наиболее эффективным при создании специальных условий в вузе, а именно – при наличии материально-технических ресурсов и асситивных технологий.

К материально-техническим ресурсам относятся архитектурная среда учреждения и организация рабочего пространства студента с нарушением слуха в аудитории.

Архитектурная среда учреждения предполагает структурирование информационного пространства учебного здания, акустическую подготовку аудиторий, создание специальных кабинетов для коррекционных занятий.

Рабочее место обучающегося с нарушением слуха в аудитории состоит из исправного слухового аппарата / кохлеарного имплантата студента, заранее выбранной парты, оснащенной мультимедийной аппаратурой и асситивными технологиями кабинета.

Использование технических средств обучения (ТСО) в подготовке слабослышащих студентов играет важную роль и обеспечивает решение следующих задач:

- Повышение качества знаний студентов. Использование ТСО позволяет создать условия для обучения студентов умению анализировать, сравнивать и обобщать изучаемый материал, устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать; расширяются возможности для формирования научных понятий.

- Рациональное использование учебного времени, увеличение плотности занятий, повышение продуктивности труда преподавателя и студента.

- Обеспечение наглядности обучения, что способствует лучшему восприятию и усвоению материала.

- Стимулирование самостоятельной творческой деятельности и повышение мотивации учения студентов. При просмотре материала на интерактивной доске преподаватель может ставить перед студентами проблемные вопросы и задания (например, на сопоставление, поиск недостающей информации, обобщение, систематизацию), активизируя тем самым познавательную деятельность и интерес к приобретению знаний

Путь развития КУИМЦ включает также:

1. Установку связей с промышленными предприятиями, поиск предприятий – спонсоров целевого обучения студентов.

2. Создание межрегионального технического учебного центра (МТУЦ) по профессиональной реабилитации инвалидов и ЛОВЗ.

3. Участие в грантах Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере: У.М.Н.И.К., СТАРТ -1, 2, 50 лучших идей РТ.

4. Развитие студенческого спортивного сурдлимпийского клуба «Олимп».

5. Воспитание патриотических чувств к Центру, Университету, к Республике Татарстан, Российской Федерации.

6. Расширение взаимодействий с университетами, имеющими центры обучения инвалидов и ЛОВЗ (МВТУ им. Н.Э. Баумана, Московский педагогический ГУ, Новосибирский технический ГУ, Челябинский ГУ, Владимирский ГУ).

7. Установление связей с Галлоудетским университетом (крупнейшая школа глухих студентов в США).

8. Расширение всесторонних связей с Всероссийским обществом глухих Республики Татарстан и Российской Федерации (ВОГ РТ и ВОГ РФ).

9. Расширение методических работ по созданию словаря жестов специальных и технических терминов силами сурдопереводчиков Центра.

10. В рамках Методического объединения сурдопереводчиков Центра совместно с Московским педагогическим ГУ продолжать работу по совершенствованию РЖЯ (русского жестового языка).

11. Проведение курсов повышения квалификации сурдопереводчиков в рамках перехода от калькирующего жестового языка к РЖЯ, ставшего государственным языком.

12. Создание учебного класса по дисциплине «Радиотехника» для проведения практических заводских операций по настройке и регулировке приемных и передаточных устройств, а также высокочастотных антенных устройств.

13. Создание учебного класса по дисциплине «Метрология» для проведения практических занятий.

14. Проведение мероприятий по трудоустройству выпускников Центра совместно с администрацией казанских предприятий, Минтруда и социальной защиты, ВОГ РТ.

15. Расширение работы со СМИ и Минобрнауки РФ с целью введения в штат Университета должностей: сурдолог, сурдопедагог, аудиолог, тьютор.

Разработанная концепция учитывает основные направления, в соответствии с которыми в ближайшие 5 лет будет развиваться КУИМЦ.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 г. № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 г. № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. - 01.07.2020. - № 31. - Ст. 4398.
2. Абдуллина А.А. Правовое регулирование занятости населения. Понятие занятости населения // Социология. - 2014. - № 4. - С. 72-78.
3. Анвартдинова Г.Ф. Профорientационная работа и трудоустройство выпускников вузов (инвалидов). [Текст]. - Казань: Казанский гос. энергетич. ун-т, 2016.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профорientология: теория и практика. [Текст]. - Екатеринбург, 2004.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование. [Текст]. - СПб.: Питер-пресс, 2000.

6. Алтухов В.В. Как найти себя на рынке труда? «Профкарьера» как инструмент выбора профессионального пути // Студенческая Ярмарка, РТВМедиа. - 2006. - Вып. 2.
7. Педагогические приемы профессионального образования студентов с нарушение слуха и речи (ОВЗ). - URL: <https://www.informio.ru/publications/id2176/Pedagogicheskie-priemy-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-s-parushenie-sluha-i-rechi-OVZ> (дата обращения: 14.10.2020).
8. Официальный сайт Татарского республиканского отделения Общероссийской общественной организации инвалидов Всероссийского общества глухих. - URL: <https://www.tatvog.ru> (дата обращения: 14.10.2020).
9. Особенности обучения студентов с нарушениями слуха. - URL: <https://infourok.ru/osobennosti-obucheniya-studentov-s-narusheniyami-sluha-3810226.html> (дата обращения: 14.10.2020).

Авторы публикации

Валеева Ксения Анатольевна, канд. техн. наук, доцент кафедры специальных технологий, Казанский национальный исследовательский технический университет, г. Казань, Россия. E-mail: kocherginakseniya@mail.ru; тел.: +7(960)040-44-53.

Шиварёв Илья Олегович, студент IV курса, Казанский национальный исследовательский технический университет, г. Казань, Россия. E-mail: repusn4@mail.ru; тел.: +7(965)581-63-51.

AVAILABILITY OF EDUCATIONAL RESOURCES FOR STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

Valeeva K., Cand. those. Sci., Associate Professor, Department of Special Technologies, Kazan National Research Technical University, Kazan, Russia.

E-mail: kocherginakseniya@mail.ru; phone: +7(960)040-44-53.

Shivarev I., 4th year student of Kazan National Research Technical University, Kazan, Russia. E-mail: repusn4@mail.ru; phone: +7(965)581-63-51.

***Abstract.** This article discusses some of the issues of teaching students with disabilities at the hearing on the example of KAZAN state technical University. The development plans of the Kazan educational research and methodological center for professional rehabilitation of persons with hearing disabilities are outlined in order to expand the list of specialties for such persons, as well as to improve the quality and comfort of their training process.*

***Keywords:** higher education, hearing disorders, hard-of-hearing students, development of education for people with disabilities.*

References

1. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote 12.12.1993) (as amended, amended Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation from 30.12.2008 № 6-FKZ, from 30.12.2008 № 7-FCL, from 05.02.2014 № 2-FKZ, from 01.07.2020 № 11-FCL) // Collected legislation of the Russian Federation, 01.07.2020, № 31, art. 4398.

2. Abdullina A. Legal regulation of employment. The concept of employment // Sociology. - 2014. - № 4. - P. 72-78.
3. Anvardinova G. Vocational guidance and employment of graduates (persons with disabilities). - Kazan: Kazan State Power Engineering University, 2016.
4. Zeer E., Pavlova A., Sadovnikova N. Professional Orientology: Theory and practice. - Yekaterinburg, 2004.
5. Anastasi A., Psychological testing. - Saint Petersburg: Piter-press, 2000.
6. Altukhov V. How to find yourself in the labor market? «Professional career» as a tool for choosing a professional path // Student Fair, RTVMedia. - 2006. - Iss. 2.
7. Pedagogical methods of professional education of students with hearing and speech disorders (HIA). - URL: <https://www.informio.ru/publications/id2176/Pedagogicheskie-priemy-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-s-narushenie-sluha-i-rechi-OVZ> (accessed: 14.10.2020).
8. Official website of the Tatar Republican branch of the all-Russian public organization of disabled people of the all-Russian society of the deaf. - URL: <https://www.tatvog.ru> (accessed: 14.10.2020).
9. Features of teaching students with hearing impairments. - URL: <https://infourok.ru/osobennosti-obucheniya-studentov-s-narusheniyami-sluha-3810226.html> (accessed: 14.10.2020).

Дата поступления: 13.11.2020.

УДК 379.8

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ
ОБЛАСТИ В ОЦЕНКАХ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ:
ПРЕИМУЩЕСТВА, НЕДОСТАТКИ, РИСКИ
И УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ**

С.В. Соловьева

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья провозглашается одной из приоритетных задач развития общего образования в Российской Федерации. Инклюзивное образование активно внедряется в практику общеобразовательных организаций Свердловской области. В различных источниках представлены результаты изучения готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования, отношения к процессу инклюзии со стороны различных участников образовательных отношений. Однако изучение отношения управленческих работников к внедрению и развитию инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья как основного субъекта данного процесса в доступных нам источниках не обнаружено. В связи с этим актуальным является исследование вопроса о том, каково управленческое измерение внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Свердловской области.*

Цель исследования состояла в изучении и анализе мнений руководителей органов Управления образованием и общеобразовательных организаций о преимуществах, недостатках, проблемах, рисках и условиях успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования Свердловской области.

Работа выполнена на основе анализа результатов эмпирического исследования методом экспертного опроса, в котором приняли участие 63 респондента. Исследование проведено в 2018 г. на базе ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования».

Анализ результатов исследования позволил выявить мнения экспертов об изменении отношения к инклюзивному образованию со стороны различных участников образовательных отношений за 5 лет, систематизировать преимущества, недостатки и проблемное поле инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты эмпирического исследования могут быть приняты за основу для развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования на региональном или муниципальном уровне.

На основе анализа результатов эмпирического исследования сформулирован вывод о необходимости создания в общеобразовательных организациях совокупности специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, является прямой обязанностью представителей органов Управления образованием, руководителей общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, общее образование, инклюзивное образование, доступность образования, руководящие работники, участники образовательных отношений, общеобразовательные организации, экспертный опрос.*

Стратегическая цель государственной политики в области образования до 2020 г. состоит в повышении доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [6]. На достижение указанной цели направлено решение одной из приоритетных задач – модернизация институтов образования как инструментов социального развития, в том числе через создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Решением указанной задачи к концу 2020 г. планируется обеспечить достижение такого целевого показателя, как расширение возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных учреждениях [6].

В Свердловской области в 2019 г. численность детей с ограниченными возможностями здоровья составила 26689 человек, или 5,17% от общего количества обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования. 16834 человека из числа детей с ограниченными возможностями здоровья получают образование в общеобразовательных организациях по месту жительства в классах совместно с нормативно развивающимися сверстниками или в отдельных классах. 9855 детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в 66 отдельных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам [3].

В научной литературе представлены социологические исследования отношения разных участников образовательных отношений и различных социальных групп к социальной и

образовательной инклюзии, готовности педагогических работников к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в гг. Москва, Омск, Ростов-на-Дону, Саратов, Сургут, Хабаровский край и других [1; 2; 4; 5; 7; 9; 11]. Исследования в сфере инклюзивного образования в Свердловской области представлены анализом статистических данных и определением на этой основе проблем и перспектив развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

В ближайшей перспективе систему образования ожидают новый этап развития, новые целевые ориентиры, которые будут закреплены как в новой стратегии социально-экономического развития Российской Федерации на определенный период, так и в разрабатываемой в настоящее время Министерством просвещения РФ отраслевой стратегии развития образования.

В связи с этим вполне закономерно провести анализ преимуществ и недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования, его проблем, рисков, условий успешности как основы его развития в дальнейшем с учетом новых стратегических ориентиров в сфере образования.

Методы исследования

Ведущую роль в развитии инклюзивного образования в субъекте Российской Федерации играют муниципальные органы Управления образованием и руководители подведомственных им образовательных организаций. Перечисленные органы и их сотрудники являются участниками отношений в сфере образования.

С целью изучения мнений этих участников отношений в сфере образования о реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования Свердловской области нами проведено эмпирическое исследование методом экспертного опроса.

В качестве метода сбора информации от экспертов выступило онлайн-анкетирование с помощью опросного листа. Метод сбора информации характеризуется как заочный, одноразовый, индивидуальный, анонимный. Критериями отбора экспертов определены следующие: должность – руководящие работники; стаж работы в должности – не менее двух лет; территориальная принадлежность – все управленческие округа Свердловской области. Соответствие респондента требованиям к экспертам осуществлялось

на основе самооценки.

В качестве экспертов выступили работники муниципальных органов Управления образованием, представители информационно-методических служб при муниципальных органах Управления образованием, руководящие работники муниципальных общеобразовательных организаций Свердловской области.

В процессе эмпирического исследования опрошены 63 эксперта: 58,7% экспертов – руководящие работники общеобразовательных организаций (директора, заместители директоров); 30,2% – представители муниципальных органов Управления образованием, остальные – представители информационно-методических служб при муниципальных органах Управления образованием. Среди опрошенных – 95,2% женщины. Возрастной состав экспертов – от 26 до более 55 лет: 44,4% опрошенных находятся в возрастной группе от 41 года до 50 лет; 20,6% экспертов имеют возраст более 55 лет. Почти 40% экспертов работают в системе образования от 21 года до 30 лет; треть экспертов – более 30 лет.

При проведении исследования мы исходили из установки о том, что успешность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях зависит от:

- принятия управленческими работниками целевых ориентиров инклюзивного образования;
- анализа результативности развития инклюзивного образования управленческими работниками;
- понимания представителями муниципальных органов Управления образованием и руководителями образовательных организаций преимуществ и недостатков инклюзивного образования как основы его развития с учетом первых и нивелирования вторых.

Указанные ориентиры положены в основу проведенного нами эмпирического исследования.

Результаты исследования

На основе систематизации мнений экспертов можно констатировать, что руководящими работниками Свердловской области приняты и осознаны целевые ориентиры инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Так, 96,8% опрошенных обозначают цель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в

позитивном контексте, обосновывая ее следующими установками:

- социализация и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (36,5% опрошенных);
- соблюдение требований законодательства в части реализации права обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства (25,4% опрошенных);
- обеспечение условий для получения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья качественных образовательных услуг в соответствии с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями (17,4% опрошенных).

Представленное понимание экспертами целевых ориентиров инклюзивного образования, по нашему мнению, демонстрирует тот факт, что на первое место опрошенные ставят гражданские права, потребности и интересы детей с ограниченными возможностями здоровья, важность их успешной социализации.

3,2% экспертов характеризуют цель инклюзивного образования с позиции экономической целесообразности для государства, не ориентированного на развитие сети специальных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, и проведения в государстве эксперимента.

Помимо принятия целевых установок инклюзивного образования, важным для определения проблем его внедрения и перспектив развития является выявление изменения отношения различных участников отношений в сфере образования к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Для изучения этого вопроса нами принят во внимание пятилетний период. В качестве участников отношений в сфере образования нами приняты представители органов управления образованием, руководящие и педагогические работники общеобразовательных организаций, родители обучающихся.

Результаты экспертного опроса показывают изменение отношения к инклюзивному образованию в лучшую сторону представителей муниципальных органов Управления образованием, руководителей и педагогов общеобразовательных организаций, родителей обучающихся. Это подтверждает, по нашему мнению, утверждение Д.В. Зайцева и Ю.В. Селивановой о том, что инклюзивная парадигма российского образования фактически сформировалась [4].

84,1% экспертов отметили, что за последние 5 лет отношение органов Управления образованием к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья изменилось в лучшую сторону; 9,5% опрошенных отмечают, что отношение органов Управления образованием к инклюзивному образованию осталось без изменений.

По мнению 81% экспертов, в лучшую сторону за последние 5 лет изменилось и отношение руководителей общеобразовательных организаций к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мнение экспертов относительно изменения за последние 5 лет отношения педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья представлено следующим образом: 58,7% экспертов отмечают, что отношение педагогов к инклюзивному образованию изменилось в лучшую сторону; 15,9% – осталось без изменений, 14,3% – изменилось в худшую сторону.

Изменение в лучшую сторону отношения родителей обучающихся к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях отмечено в ответах 61,9% экспертов; 22,2% опрошенных считают, что отношение родителей по данному вопросу за последние 5 лет осталось без изменений.

Систематизация мнений экспертов относительно изменения за последние 5 лет отношения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья со стороны различных участников отношений в сфере образования представлена в таблице 1.

Как отмечалось ранее, эксперты отмечают изменение отношения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в лучшую сторону и представителей муниципальных органов Управления образованием, руководителей и педагогов общеобразовательных организаций, а также родителей обучающихся. Однако в меньшей степени положительные изменения в отношении к инклюзии за последние 5 лет отмечаются у педагогов. У них же отмечается наиболее высокий показатель изменения отношения к инклюзивному образованию в худшую сторону. Этот показатель составляет 15,9%, в то время как со стороны родителей он определен в 6,3% ответов экспертов, относительно руководителей общеобразовательных организаций – 3,2%.

Таблица 1

Мнения экспертов относительно изменения отношения участников отношений в сфере образования к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья за последние 5 лет

Мнение эксперта	Отношение к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья со стороны (в % от общего количества опрошенных):			
	представителей органов Управления образованием	руководителей общеобразовательных организаций	педагогов общеобразовательных организаций	родителей обучающихся
Изменилось в лучшую сторону	84,1	81	58,7	61,9
Осталось без изменений	9,5	9,5	14,3	22,2
Изменилось в худшую сторону	0	3,2	15,9	6,3

Результативность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, расположенных в отдельных муниципальных образованиях Свердловской области, оценивается экспертами в целом положительно.

Оценка успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях в муниципальном образовании, в котором проживает и работает эксперт, представлена в таблице 2.

Большая часть экспертов (76,2%) отмечают, что инклюзивное образование в муниципальном образовании осуществляется скорее

успешно, чем неуспешно. Уверенный ответ о том, что инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях развивается успешно, дают только 9,5% опрошенных.

Таблица 2

Оценка успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях

Мнение экспертов об успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (в % от общего количества опрошенных):				
успешно	скорее успешно, чем неуспешно	не изменилось	скорее неуспешно, чем успешно	неуспешно
9,5	76,2	6,4	6,3	1,6

Можно предположить, что эксперты, отмечая изменения в лучшую сторону в отношении к инклюзивному образованию со стороны представителей муниципальных органов Управления образованием и руководителей общеобразовательных организаций, подтверждают успешность развития инклюзии в муниципалитете.

Для эффективного развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья важным является понимание представителями муниципальных органов Управления образованием и руководителями образовательных организаций его преимуществ, положительных аспектов, а также недостатков. Эти составляющие, по нашему мнению, должны быть положены в основу муниципальных программ развития образования, программ развития отдельных общеобразовательных организаций для целенаправленного внедрения структурных и содержательных изменений в части инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование имеет отношение ко всем участникам образовательных отношений. Поэтому в процессе опроса

экспертам предлагалось обозначить положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательной организации в целом и для отдельных участников образовательных отношений, таких как педагоги, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся без ограничений в здоровье.

58,7% экспертов высказали мнение относительно преимуществ инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательных организаций в целом, безотносительно к отдельным участникам образовательных отношений. Анализ мнений экспертов позволяет структурировать положительные аспекты инклюзивного образования для общеобразовательных организаций следующим образом:

1. Положительные аспекты, связанные с совершенствованием кадровых условий образовательной деятельности: введение в штатное расписание общеобразовательных организаций должностей педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, развитие профессиональной компетентности педагогов по вопросам работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Можно привести следующий ответ эксперта: «Наличие оснований для повышения квалификации педагогов в области коррекционной педагогики, наличие оснований для ввода ставок узких специалистов».

2. Положительные аспекты, связанные с реализацией воспитательного потенциала инклюзивного образования: создание и поддержание в классе атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества, воспитание у обучающихся с нормативным развитием милосердия, взаимоуважения. В качестве примеров ответов экспертов приведем следующие: «Принятие и учет различий, индивидуального своеобразия обучающихся, создание ситуации успеха для всех учеников, баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе, компромисс между общим и специальным в обучении, создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе»; «Наличие наглядных образцов для формирования толерантного отношения к людям с ограничениями».

3. Положительные аспекты, обусловленные обеспечением условий для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников, как следствие их успешной самостоятельной жизни в

дальнейшем. Примеры ответов экспертов: «Создание гибкой образовательной среды, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитание у обучающихся милосердия, взаимоуважения, терпимости».

4. Положительные аспекты, связанные с повышением качества образования в общеобразовательных организациях. Как обоснование данного преимущества представим следующие ответы экспертов: «При создании необходимых условий для образования детей с ограниченными возможностями здоровья повышается качество образования в общеобразовательной организации»; «В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы, результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений».

5. Положительные аспекты, относящиеся к совершенствованию материально-технических условий образовательной деятельности: обеспечение архитектурной доступности зданий и помещений общеобразовательных организаций, оснащение учебных кабинетов оборудованием для коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Примеры ответов экспертов: «Развитие инфраструктуры образовательной организации, материально-технического обеспечения»; «Возможность использования государственной поддержки по программе «Доступная среда».

Таким образом, преимущества, положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательных организаций представлены экспертами на двух уровнях:

- на уровне совершенствования условий образовательной деятельности, таких как кадровые и материально-технические;
- на уровне достижения задач общего образования, а именно: реализация воспитательного и социализирующего потенциала инклюзивного образования, развитие качества образования в общеобразовательных организациях.

Положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательных организаций в целом систематизированы в таблице 3.

Таблица 3

**Положительные аспекты инклюзивного образования детей
с ограниченными возможностями здоровья для
общеобразовательных организаций**

№	Аспект	Характеристика
Уровень совершенствования условий образовательной деятельности общеобразовательной организации		
1.	Совершенствование кадровых условий образовательной деятельности в общеобразовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> - введение в штатное расписание должностей педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов; - целенаправленное развитие профессиональной компетентности педагогов по вопросам работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.
2.	Совершенствование материально-технических условий образовательной деятельности в общеобразовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение архитектурной доступности зданий и помещений; - оснащение учебных кабинетов оборудованием для коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
Уровень достижения задач общего образования		
3.	Повышение качества образования в общеобразовательных организациях	<ul style="list-style-type: none"> - единство содержания основных и адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования; - применение разнообразных образовательных технологий; - участие детей с ограниченными возможностями здоровья в учебной деятельности совместно

№	Аспект	Характеристика
		с нормативно развивающимися сверстниками как стимул для развития.
4.	Реализация воспитательного потенциала инклюзивного образования	- создание и поддержание в классе атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества; - воспитание у обучающихся с нормативным развитием милосердия, взаимоуважения.
5.	Обеспечение условий для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников	- приобретение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья социального опыта, опыта взаимодействия со сверстниками в разнообразных ситуациях; - перспектива успешной самостоятельной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в дальнейшем.

Ряд экспертов (17,5%) отмечают, что инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях не имеет положительных аспектов. В качестве причин отсутствия преимуществ опрошенные обозначают дефицит необходимых условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, недостаток дополнительного финансирования общеобразовательных организаций. Такую позицию экспертов можно подтвердить высказыванием: «Преимуществ нет, одни проблемы. Условия не созданы, отсутствует должное материально-техническое обеспечение, дополнительное финансирование не выделяется».

Одним из основных участников образовательных отношений, непосредственно осуществляющих инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, являются педагогические работники. В связи с этим важно выявить мнение экспертов, которые управляют внедрением инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, о его положительных аспектах для педагогов. На вопрос о преимуществах инклюзивного образования

детей с ограниченными возможностями здоровья для педагогических работников позитивные ответы представили 71,4% респондентов; 27% экспертов отметили, что положительных аспектов в организации инклюзивного образования для педагогических работников нет.

Анализ и систематизация мнений экспертов позволяют изложить положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для педагогов следующим образом:

1. Положительные аспекты, связанные с мотивацией к непрерывному профессиональному росту педагога: возможность оценить собственные профессиональные качества и повысить профессиональную компетентность, овладев методами работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, реализуя индивидуальный подход. Непрерывный профессиональный рост позволяет обеспечить обучающимся с ограниченными возможностями здоровья хорошие образовательные результаты.

В качестве подтверждения данного преимущества приведем мнения экспертов: «Возможность почувствовать себя нужным для таких детей, оценить свои профессиональные возможности и качества»; «Проба педагогов в разных сферах. Многие педагоги с удовольствием работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья»; «Самооценка, профессиональный рост: мы это умеем делать, а вы?»; «Умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами, умение воспринимать, слышать и слушать самих детей, умение находиться в ситуации неопределенности, когда нет готовых ответов на возникающие вопросы. Педагог стремится к новым знаниям, непрерывно совершенствуюсь»; «Расширение педагогического опыта работы с различными категориями детей, возможность применения инновационных подходов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, мотивация для профессиональной переподготовки, повышения квалификации»; «Более высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, отсутствие затруднений в решении проблем нормально развивающихся обучающихся».

2. Положительные аспекты, обусловленные материальной составляющей профессиональной деятельности педагога: наличие надбавки к заработной плате учителей, которые обучают совместно в классе детей с нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмеченное преимущество можно

проиллюстрировать следующим утверждением: «Увеличение размера оплаты труда, уменьшение количества обучающихся в соответствии с нормативными требованиями»; «Единственное преимущество – это небольшая стимулирующая доплата за обучение детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Возможность получать надбавку за работу в классах коррекции».

3. Положительные аспекты, связанные с реализацией педагогами воспитательного потенциала инклюзивного образования: наличие в классе наглядных образцов для формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, воспитание соучастия, взаимопомощи. Так, один из экспертов отметил свою позицию следующим образом: «Реализация воспитательных целей: терпимость, соучастие, милосердие, взаимопомощь».

Следует отметить, что перечисленные преимущества инклюзивного образования для педагогов обозначены представителями муниципальных органов Управления образованием, руководителями общеобразовательных организаций, но не самими педагогами.

Отсутствие положительных аспектов инклюзивного образования для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, эксперты связывают с трудностями работы с разными категориями детей на одном уроке, дополнительной нагрузкой по разработке адаптированных образовательных программ, необходимостью и трудоемкостью особого планирования уроков. Эта позиция экспертов обоснована такими мнениями, как: «Преимущества практически нет, трудно работать с разными категориями детей на уроках»; «Преимущества не видим, только проблемы: дополнительная подготовка, разработка индивидуальных учебных планов; часть педагогов просто не хотят работать с такими детьми, утверждая, что «я выбрала работу с обычными детьми».

Представленные утверждения, по нашему мнению, подтверждают вывод Д.В. Зайцева и Ю.В. Селивановой о том, что на первое место участники образовательных отношений ставят не интересы и потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, а интересы педагогов [4]. Вместе с тем, именно педагоги являются «средоточием» инклюзии, воплощая инклюзивные подходы в реальную педагогическую практику.

Основными участниками образовательных отношений в сфере инклюзивного образования являются дети с ограниченными

возможностями здоровья. 47,6% экспертов обосновывают положительные аспекты инклюзивного образования для этих детей широкими возможностями социализации и социальной адаптации в среде нормативно развивающихся сверстников, развития у них социальных и коммуникативных навыков. Наиболее полные мнения, подтверждающие это преимущество, представлены следующим образом: «Нахождение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном помещении и в одно и то же время с нормально развивающимися сверстниками способствует сокращению дистанции между данными категориями детей. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут получить полноценное школьное образование, выбрать себе достойную профессию в будущем и стать самостоятельными полноценными членами общества»; «В инклюзивной среде улучшаются социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной данному возрасту»; «Возможность социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками способствует развитию социальных и коммуникативных навыков, создаются условия для включенности детей с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь, развиваются их потенциальные возможности, появляется новый сенсорный опыт, принятие себя. Дети избавлены от неблагоприятного воздействия раздельного, изолирующего от внешнего мира обучения».

Единицы экспертов отмечают как положительный аспект инклюзивного образования для рассматриваемой категории детей его стимулирующее воздействие на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья их совместного обучения с нормативно развивающимися сверстниками.

Эксперты практически не отмечают преимуществ инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, связанных с улучшением их образовательных достижений, повышением качества образования данной категории детей.

Положительные аспекты инклюзивного образования для другого участника образовательных отношений – детей с нормативным развитием – определены 87,3% экспертов. Данные

преимущества связаны с личностным развитием обучающихся как процесса и результата совместного обучения, опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Среди личностных качеств, которые обозначены экспертами, можно назвать: умение принимать и ценить людей независимо от наличия у них особенностей, толерантность, желание оказывать помощь и умение ее предлагать, проявление заботы, гуманность, отзывчивость, способность сопереживать и поддерживать, умение сотрудничать.

Получение обучающимися с нормативным развитием опыта совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, по мнению респондентов, способствует формированию у них представлений о неоднородности социальной среды и преодолению «социальной пропасти» между здоровыми людьми и людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 4

Положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для разных участников образовательных отношений

Положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для:		
Педагогов	детей с ограниченными возможностями здоровья	обучающихся, не имеющих ограничений в здоровье
<ul style="list-style-type: none"> - мотивация к профессиональному росту; - повышение материальной составляющей профессиональной деятельности; - возможность реализации воспитательного потенциала инклюзивного образования. 	<ul style="list-style-type: none"> - возможность социализации и социальной адаптации в среде нормативно развивающихся сверстников; - стимулирующее воздействие на развитие совместного обучения с нормативно развивающимися сверстниками. 	<ul style="list-style-type: none"> - личностное развитие обучающихся как процесс и результат совместного обучения и опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В таблице 4 систематизированы представленные выше положительные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для разных участников образовательных отношений. Объединяющим преимуществом инклюзивного образования является личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, не имеющих ограничений в здоровье, при педагогически грамотной реализации педагогами воспитательного потенциала их совместного обучения.

Завершая систематизацию мнений экспертов о положительных аспектах инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, представим основное преимущество.

82,5% экспертов формулируют основное преимущество инклюзивного образования только по отношению к одному из участников образовательных отношений, а именно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Для этой категории участников образовательных отношений основные положительные аспекты инклюзивного образования, по мнению экспертов, обоснованы доводами, связанными с тем, что дети с ограниченными возможностями здоровья:

- имеют возможности не приспосабливаться к дефекту, а ориентироваться на детей с нормативным развитием и достигать оптимально возможного уровня развития;

- являются полноценными членами общества, могут активно включаться в социальную жизнь, взаимоотношения со сверстниками, что способствует развитию социальных навыков;

- могут реализовать нормативно закрепленное право на получение качественного и доступного образования;

- проживают в семье и обучаются в образовательной организации по месту жительства.

Таким образом, эксперты как основное преимущество рассматривают среду инклюзивного образования как ресурс и пространство возможностей для формирования социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья и приобретения ими социального опыта.

Преимущества на уровне образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, качества освоения адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования респондентами не рассматриваются.

12,7% экспертов обращают внимание на основной положительный аспект инклюзивного образования по отношению к обучающимся, не имеющим ограничений в здоровье. В качестве основного преимущества инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для этого участника образовательных отношений рассматриваются:

- возможность приобретения опыта взаимодействия с различными одноклассниками, в частности, с ограниченными возможностями здоровья, и обучение на этой основе адекватному отношению к особенностям таких лиц;
- формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- осознание отсутствия различий между людьми, формирование отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья как к полноценным людям.

Таким образом, и по отношению к данному участнику образовательных отношений положительные аспекты инклюзивного образования рассматриваются в социальном контексте – приобретение опыта социальных отношений с детьми с ограниченными возможностями здоровья в процессе совместного обучения как основа для принятия их особенностей и толерантного к ним отношения.

Ряд экспертов отмечают, что при реализации в образовательной организации инклюзивного образования возрастает востребованность школы среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, растет положительное общественное мнение относительно школы.

Некоторые эксперты при характеристике преимуществ обратили внимание на широкий социальный контекст инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечая, что совместное обучение «работает» на изменение общественного мнения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, преодоление неверных социальных представлений о данной категории лиц, формирование толерантного отношения к ним.

Таким образом, понимание представителями органов Управления образованием и руководителями общеобразовательных организаций положительных аспектов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для разных участников образовательных отношений является основой его

развития как в общеобразовательных организациях, так и на уровне муниципального образования в целом.

Не менее актуальным для выявления тенденций развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является изучение мнений экспертов относительно его недостатков и рисков. На основе их анализа можно определить проблемное поле реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Свердловской области.

При определении недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательной организации в целом опрошенными основное внимание уделено перечислению недостатков на уровне совокупности условий: кадровых, материально-технических и финансовых. Среди обозначенных условий ведущее место занимает недостаточность кадровых ресурсов для осуществления инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях. Недостаточность материально-технических условий касается отсутствия возможностей для беспрепятственного доступа детей в здания и помещения образовательной организации, их пребывания в школе.

Так, 63,5% экспертов определяют недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательной организации на уровне кадровых условий. 31,8% опрошенных особое внимание обращают на недостаточную профессиональную подготовку учителей для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, их психологическую неготовность и отсутствие мотивации к осуществлению образовательной деятельности с данной категорией обучающихся. Столько же опрошенных обозначили такой недостаток, как отсутствие или недостаточное количество в общеобразовательных организациях специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, а также тьюторов.

28,6% экспертов в качестве недостатков инклюзивного образования рассматривают отсутствие в общеобразовательных организациях должных материально-технических условий. Это касается недостатка кабинетов для узких специалистов, несоответствия зданий и помещений требованиям к архитектурной доступности,

отсутствия специализированных технических средств для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

12,7% опрошенных рассматривают как недостаток инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствие достаточных финансовых средств для создания необходимых материально-технических условий.¹

Вместе с тем, важно обратить внимание, что именно от представителей муниципальных органов Управления образованием и руководителей общеобразовательных организаций, которые выступили в качестве экспертов, зависит создание организационных, кадровых, материально-технических ресурсов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

7,9% экспертов, помимо определения недостатков на уровне перечня условий, обозначили такой недостаток инклюзивного образования, как неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья обучающимися с нормативным развитием и их родителями, предвзятое и негативное отношение к ним. Среди педагогов возможное ухудшение характера взаимоотношений между детьми отмечали 24% опрошенных [1].

6,4% экспертов обратили внимание на снижение качества образования в школе как один из недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В ряде исследований отмечено, что 30% педагогов считают присутствие в классе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как негативный фактор, влияющий на учебные достижения нормативно развивающихся сверстников. 32% педагогов отмечали, что учебные достижения обучающихся в условиях инклюзии не изменятся [1].

В таблице 5 систематизированы недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательных организаций в целом.

¹ Превышение 100% связано с тем, что эксперты отмечали несколько недостатков инклюзивного образования.

Таблица 5

Недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательных организаций

№	Недостаток	Характеристика
1.	Недостаточность кадровых условий в общеобразовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточная профессиональная подготовка учителей для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; - психологическая неготовность педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ними; - отсутствие или недостаточное количество специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, а также тьюторов.
2.	Отсутствие в общеобразовательных организациях должных материально-технических условий	<ul style="list-style-type: none"> - недостаток кабинетов для узких специалистов; - несоответствие зданий и помещений образовательных организаций требованиям к архитектурной доступности; - отсутствие специализированных технических средств для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.
3.	Отсутствие достаточных финансовых средств	<ul style="list-style-type: none"> - ограничения в формировании штатного расписания образовательных организаций; - затруднения в создании необходимых материально-технических условий.

№	Недостаток	Характеристика
4.	Наличие психологических барьеров во взаимодействии участников образовательных отношений	<ul style="list-style-type: none"> - неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья обучающимися с нормативным развитием; - неприятие данной категории детей родителями обучающихся, не имеющих ограничений в состоянии здоровья; - предвзятое и негативное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны различных участников образовательных отношений.
5.	Снижение качества образования в общеобразовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> - трудности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в усвоении учебного материала; - профессиональные затруднения педагогов в организации учебной деятельности разнородной группы обучающихся.

Наряду с изучением мнений экспертов относительно недостатков инклюзивного образования решалась задача выявления рисков инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Риски инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для общеобразовательной организации экспертами практически не обозначены. В ряде ответов респондентов отмечаются: риск столкновения с имитацией инклюзии, риск формального отношения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, а также риск снижения качества образования в классах, в которых совместно обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с нормативным

развитием. Подобного рода риски могут генерировать негативный опыт инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Приведем высказывание одного из экспертов, обосновывающего недостатки инклюзивного образования: «Школа, ранее не отличавшаяся высокими результатами, будет показывать еще более низкие результаты. У нас в образовании еще не созданы условия для совместного обучения настолько разных детей. Не хватает подготовленных к данной работе квалифицированных учителей, не говоря уже об ассистентах учителя, тьюторах. Особо организованных учебных пространств в классах вообще не предвидится в ближайшем будущем».

Для качественной реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях важно понимание недостатков его организации для разных участников образовательных отношений.

Экспертам было предложено дифференцировать недостатки инклюзивного образования для основных участников образовательных отношений: педагогов, детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с нормативным развитием.

Недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для педагогов определены респондентами преимущественно в контексте разных аспектов профессиональной деятельности педагогов.

На основе обобщения мнений экспертов совокупность недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для педагогов может быть структурирована следующим образом:²

1. Профессиональная неготовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в целом и в условиях инклюзивного образования, в частности. Неготовность обусловлена незнанием особенностей развития детей с ограниченными

² Превышение 100% связано с тем, что эксперты отмечали несколько недостатков инклюзивного образования.

возможностями здоровья, их особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей; незнанием основ коррекционной педагогики и специальной психологии; недостаточностью знаний о методиках и технологиях образовательной деятельности с данной категорией детей; ориентацией педагогов на одну образовательную программу и нежелание ее изменять в соответствии с образовательными потребностями детей; отсутствием опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Как следствие, у педагогов имеет место профессиональная неуверенность.

Профессиональная неготовность педагогов как недостаток инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья определена в ответах 31,8% опрошенных. В более ранних исследованиях представлены следующие мнения педагогов: 27% обращают внимание на незнание особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья; 41% – на недостаточность специальных знаний для работы с данной категорией обучающихся [1].

2. Психологическая неготовность педагогов к осуществлению обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Это наличие психологических барьеров во взаимодействии с такими обучающимися; проявление негативных установок и предубеждений в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья; опасения относительно вреда инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для сверстников с нормативным развитием; неприятие педагогами данной категории обучающихся, неприятие идеологии инклюзивного образования; нервное напряжение педагогов по причине невозможности уделить на уроке достаточно времени ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Как следствие, имеют место эмоциональное выгорание, низкая мотивация педагогов к обучению в одном классе детей с различными образовательными потребностями и потенциальными возможностями по разным образовательным программам.

Психологическая неготовность педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья

отмечена в ответах 20,6% экспертов.

3. Увеличение нагрузки педагогов, осуществляющих совместное обучение в одном классе детей с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с нормативным развитием: дополнительная работа по разработке и реализации адаптированных образовательных программ, временные затраты на дополнительную подготовку к урокам, определение методов индивидуализации учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Данный недостаток инклюзивного образования для педагогов определен 17,5% опрошенных.

4. Трудности педагогов в осуществлении образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональные затруднения педагогов состоят в неумении осуществлять на уроке качественную индивидуализацию обучения детей в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями, особенно при большой наполняемости класса; трудностях в объективном оценивании результатов освоения образовательной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья; затруднениях в реализации на уроке нескольких образовательных программ; трудностях в распределении внимания педагога на уроке между детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормативным развитием для эффективного обучения тех и других.

25,4% экспертов отметили рассмотренные выше трудности в организации образовательной деятельности как недостаток инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для педагогов.

5. Дефицит квалифицированной поддержки профессиональной деятельности педагогов со стороны учителей-логопедов, учителей-дефектологов вследствие отсутствия или недостаточного количества в образовательной организации таких специалистов. Профессиональная деятельность перечисленных специалистов обеспечивает детям с ограниченными возможностями здоровья условия для успешного

освоения адаптированных образовательных программ. Отсутствие или недостаточность логопедической, дефектологической и психологической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья не обеспечивает им преодоления недостатков в развитии и успешность в обучении. В такой ситуации учитель остается один на один с особенностями обучающихся.

Рассмотренный недостаток определен в ответах 7,9% экспертов.

Приведем высказывания экспертов: «Профессиональная и психологическая неготовность учителей массовых школ к включению детей с инвалидностью в обычный класс. Основным психологическим барьером является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться»; «С одной стороны, педагоги могут большую часть времени посвящать детям с ограниченными возможностями здоровья, отчего общий уровень обучения будет падать. С другой стороны, возможно обратное – недостаточное внимание проблемам усвоения учебного материала детьми с ограниченными возможностями здоровья, что приведет к их отставанию в учебе».

Вновь обратим внимание на тот факт, что кадровое обеспечение инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является компетенцией представителей муниципальных органов Управления образованием и руководителей общеобразовательных организаций, которые выступали в качестве экспертов.

Недостатки инклюзивного образования в общеобразовательных организациях для такого участника образовательных отношений, как дети с ограниченными возможностями здоровья, выделены экспертами с позиции характеристики отношения к данной категории детей со стороны сверстников и педагогов (33,3% опрошенных), качества образования (12,7% опрошенных), кадрового обеспечения образовательной деятельности (9,5% опрошенных).

Недостатки инклюзивного образования с позиции отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья связаны с

неприятием таких детей педагогами и сверстниками. Следствием такого отношения могут явиться психологический дискомфорт у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, потеря интереса к обучению и отчуждение от детского коллектива.

В части недостатков инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья на уровне качества образования экспертами отмечается, что по причине отсутствия необходимых условий и недостаточной компетентности учителей, трудностей детей с нарушениями развития в обучении на уроке в одном темпе со всеми обучающимися эти дети не получают качественных образовательных услуг, гарантированных им государством.

Ряд экспертов рассматривают недостатки инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья на уровне кадровых условий. К таким недостаткам экспертами причислены неготовность педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, отсутствие в образовательных организациях узких специалистов, трудности учителей в распределении внимания на уроках между детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормативным развитием, профессиональные затруднения учителей в качественной индивидуализации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья на уроке в инклюзивном классе.

Позиции экспертов можно проиллюстрировать следующими высказываниями: «Не все дети принимают спокойно то, что они учатся по другой программе или к ним другие требования, не все в коллективе детей одинаково благосклонны к данным детям. Трудно не быть изгоем. Разное отношение педагогов»; «Недостаточность созданных условий может привести к недостаточному обеспечению качественного образовательного результата».

Недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для обучающихся, не имеющих ограничений в здоровье, определены экспертами в контексте организации образовательной деятельности на

уроке (38,1% опрошенных), качества образования обучающихся с нормативным развитием (14,3% опрошенных) и отношений между участниками образовательных отношений (13,9% опрошенных).

Основные недостатки инклюзивного образования для детей с нормативным развитием в части организации образовательной деятельности на уроке эксперты связывают с тем, что дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе достаточно много внимания. Это отвлекает учителя и не позволяет ему уделять необходимый объем внимания на уроке детям без ограничений в здоровье. Помимо этого, педагоги испытывают затруднения в реализации индивидуального подхода на уроке.

Обобщение недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для разных участников образовательных отношений представлено в таблицах 6-7.

Таблица 6

Недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для педагогических работников

№	Недостаток	Характеристика
Недостатки для педагогов общеобразовательных организаций:		
1.	Профессиональная неготовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	<ul style="list-style-type: none"> - незнание особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей; - недостаточность знаний о методиках и технологиях образовательной деятельности с детьми; - нежелание изменять образовательную программу и технологии в соответствии с образовательными потребностями детей; - отсутствие опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

2.	Психологическая неготовность педагогов к осуществлению обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	<ul style="list-style-type: none"> - психологические барьеры во взаимодействии с обучающимися; - негативные установки и предубеждения в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья; - неприятие педагогами обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
3.	Увеличение нагрузки педагогов, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья	<ul style="list-style-type: none"> - дополнительная работа по разработке и реализации адаптированных образовательных программ; - временные затраты на дополнительную подготовку к урокам, определение методов индивидуализации учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
4.	Трудности педагогов в осуществлении образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья	<ul style="list-style-type: none"> - неумение осуществлять на уроке качественную индивидуализацию обучения детей в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями; - трудности в объективном оценивании результатов освоения образовательной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья; - трудности в реализации на уроке нескольких образовательных программ.
5.	Дефицит квалифицированной поддержки профессиональной деятельности педагогов со стороны учителей-логопедов, учителей-дефектологов	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие или недостаточное количество специалистов; - недостаток целенаправленной коррекционно-развивающей работы по преодолению недостатков в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 7

Недостатки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях для обучающихся

№	Недостаток	Характеристика
Недостатки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья		
1.	Особое отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны сверстников и педагогов	- неприятие детей педагогами; - трансляция педагогами в адрес сверстников без ограничений в состоянии здоровья негативного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.
2.	Снижение качества образования	- отсутствие специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья; - недостаточная компетентность педагогов; - трудности детей с нарушениями развития в обучении на уроке в одном темпе со всеми обучающимися.
3.	Недостаточное кадровое обеспечение образовательной деятельности	- неготовность педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья; - отсутствие в образовательных организациях узких специалистов.
Недостатки для обучающихся, не имеющих ограничений в состоянии здоровья		
4.	Недостатки в организации образовательной деятельности на уроке	- трудности учителей в распределении внимания на уроках между детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормативным развитием; - затруднения педагогов в реализации индивидуального подхода на уроке.
5.	Снижение качества образования обучающихся, не имеющих ограничений в состоянии здоровья	- трудности учителей в качественной индивидуализации образовательной деятельности в разнородной группе обучающихся.
6.	Характер отношений между участниками образовательных отношений	- психологический дискомфорт как у детей с нормативным развитием, так и у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Только 9,5% экспертов отмечают, что рисков и недостатков инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях нет. Так, одним из экспертов обозначено, что при правильном педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья рисков и недостатков нет.

Основной недостаток инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях обозначен экспертами преимущественно на уровне отсутствия или недостаточности условий, кадровых и/или материально-технических.

Развитие инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях целесообразно обеспечить с учетом реализации его положительных аспектов, преимуществ и преодоления его недостатков. Не менее важно для развития инклюзивного образования понимание факторов его успешности.

65% экспертов рассматривают в качестве фактора эффективности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях кадровое обеспечение: наличие квалифицированных специалистов, принятие педагогическими работниками детей с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная готовность педагогов к работе с данной категорией детей, профессиональная переподготовка и систематическое повышение квалификации кадров.

Значимость указанного фактора успешности инклюзивного образования подтверждается высказываниями экспертов: «Правильное отношение руководства образовательной организации к инклюзивному образованию, не избегание и не невротизация педагогов, а решение реальных проблем реальными путями»; «Достаточный опыт учителя, его желание работать с данными детьми и получать положительный результат»; «Профессионализм педагога – это основной фактор успешности инклюзивного образования».

Таким образом, анализ результатов экспертного опроса свидетельствует о том, что респонденты описывают на уровне кадровых условий один из положительных аспектов инклюзивного образования, на уровне кадровых условий характеризуют недостатки инклюзивного образования, а также определяют кадровое обеспечение как основной фактор эффективности инклюзивного образования детей

с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Следовательно, можно предположить, что одним из основных направлений развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях должно стать совершенствование кадровых условий.

В завершение представим анализ мнений экспертов относительно того, что в общеобразовательных организациях обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. В целом половина опрошенных положительно относится к развитию инклюзивных практик в общеобразовательных организациях.

Отношение экспертов представлено следующим образом:

- 50,8% экспертов одобряют тот факт, что дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в общеобразовательных организациях;

- 28,6% – относятся к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья нейтрально;

- 7,9% – относятся отрицательно;

- 12,7% опрошенных затруднились в ответе на данный вопрос.

Перспективы развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях в положительном контексте представлены 60,3% экспертов. Респонденты отмечают, что инклюзивное образование в настоящее время – это реалии времени и данное направление в системе образования будет развиваться. При этом эксперты уточняют, что успешность развития данного направления возможна при создании комплекса специальных условий – кадровых, финансовых, материально-технических и иных.

В качестве обоснования перспектив развития инклюзивного образования эксперты отмечают, что чем больше педагоги будут узнавать детей с ограниченными возможностями здоровья, тем меньше они будут бояться инклюзии, будут минимизированы барьеры в образовательной, профессиональной и бытовой сферах, а также в самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, будут созданы все необходимые условия и реализована преемственность инклюзии на уровне дошкольного, общего и профессионального образования. Приведем точку зрения одного из экспертов: «Инклюзивному образованию быть! Необходимо провести колоссальную работу в обществе, чтобы общество стало более

толерантным, было готово принять людей с нарушениями, не травмируя их. Следует придерживаться правила «золотой середины»: нужно внедрять новые технологии, но при этом не разрушая прежнюю систему».

19% экспертов рассматривают перспективы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях в негативном контексте. Отмечается, что, обучаясь совместно со здоровыми детьми, дети с ограниченными возможностями здоровья не получают качественное образование. При отсутствии необходимых условий перспектив развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях нет. Представленное утверждение подтвердим мнением эксперта: «Без создания необходимых условий в образовательных учреждениях массовый переход к инклюзивному обучению по единому плану и принципам, без учета специфики образовательного учреждения, без подготовки участников образовательного процесса приведет к тому, что инклюзия - реализация права на общее образование детей с ограниченными возможностями здоровья - будет формальной, поверхностной, на словах, когда детей с ограниченными возможностями здоровья принимают в общеобразовательные учреждения, не создавая условия для их обучения и развития».

Таким образом, магистральной линией при ответе экспертов на разные вопросы анкеты является отсутствие, недостаточность или необходимость создания в общеобразовательных организациях совокупности специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. На этой основе следует подчеркнуть недостаточную доступность в получении образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области, а также неравенство в получении ими образования по причине отсутствия необходимой поддержки и неполноты специальных условий. Однако выявленные нами мнения экспертов не константное явление и в перспективе возможно изменение ситуации.

Результатом исследования Е.В. Шенгалъц по выявлению отношения учителей общеобразовательных школ к инклюзивному образованию и готовности старшеклассников к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья, проведенного в 2013-2014 годах, явилось подтверждение необходимости

вмешательства управленческих структур в процесс инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Данный факт подтверждает и результаты предпринятого нами эмпирического исследования. Именно представители органов Управления образованием, руководители общеобразовательных организаций, констатируя отсутствие или недостаточность тех или иных условий, являются основными участниками образовательных отношений в сфере образования, которые непосредственно несут ответственность за создание специальных условий для успешного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Драйверами развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования Свердловской области должны стать именно управленческие решения и действия по совершенствованию и оптимизации внутренних ресурсов общеобразовательных организаций. Иначе нормативно предписанные социальные обязательства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья остаются невыполненными.

Литература

1. Богатая О.Ф. Отношение населения г. Сургут к внедрению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Фундаментальные исследования*. - 2012. - № 9. - С. 82-86.
2. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // *Психологическая наука и образование*. - 2017. - № 1. - Т. 22. - С. 98-105.
3. Доклад «Основные итоги деятельности Министерства образования и молодежной политики Свердловской области в 2019 г. и задачи на 2020 г.». [Электронный ресурс] // Сайт Мин-ва образования и молодежной политики Свердловской обл. - URL: <https://minobraz.egov66.ru/uploads/document/2023/doklad-osnovnye-itogi-deyatelnosti-ministerstva-v-2019-godu-i-zadachi-na-2020-god.pdf> (дата обращения: 30.03.2020).
4. Зайцев Д.В., Селиванова Ю.В. Инклюзивная парадигма современного образования в России // *Гуманитарные науки*. - 2018. - № 2. - С. 43-51.
5. Косикова Л.В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию // *Северо-Кавказский психологический вестник*. - 2009. - № 7/1. - С. 69-73.
6. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р (в ред. от 28.09.2018) // СПС «КонсультантПлюс». - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 30.05.2020).
7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Отношение к детям с инвалидностью

в контексте российского образования // Научный диалог. - 2016. - № 10 (58). - С. 364-376.

8. Соловьева С.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области: статистика, опыт, проблемы и перспективы // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: Сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. - М.: МНППУ, 2017. - С. 135-145.

9. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. - 2017. - № 3. - С. 26-46.

10. Чепель Т.Л., Абакирова Т.П., Самуйленко С.В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1. - С. 33-41.

11. Шенгалыц Е.В. Инклюзивное образование глазами учителей и школьников общеобразовательных школ // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. - 2017. - № 4. - С. 160-168.

Автор публикации

Соловьева Светлана Викторовна, канд. пед. наук, зав. кафедрой методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей, ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»; доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: svetlaysol@yandex.ru.

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM OF THE SVERDLOVSK REGION IN THE ASSESSMENT OF MANAGERS: ADVANTAGES, DISADVANTAGES, RISKS AND CONDITIONS FOR SUCCESS

Solovyova S., cand. ped. Sciences, Head of the Department of Methodology and Methods of Education for Children with Disabilities and Children Left Without Parental Care, State Educational Institution of Higher Professional Education of the Sverdlovsk Region «Institute for Education Development»; Associate Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.
E-mail: svetlaysol@yandex.ru.

***Annotation.** Inclusive education of children with disabilities is declared one of the priorities for the development of General education in the Russian Federation. Inclusive education is being actively introduced into the practice of General education organizations in the Sverdlovsk region. Various sources present the results of studying the readiness of teachers to implement inclusive education, the attitude to the process of inclusion on the part of various participants in educational relations. However, the study of the attitude of management employees to the introduction and development of inclusive education for children with disabilities as the main subject of this process has not been found in the*

available sources. In this regard, it is relevant to study the question of what is the managerial dimension of the introduction of inclusive education in General education organizations in the Sverdlovsk region.

The purpose of the study was to study and analyze the opinions of heads of educational authorities and General education organizations on the advantages, disadvantages, problems, risks and conditions for the success of inclusive education for children with disabilities in the General education system of the Sverdlovsk region.

The work is based on the analysis of the results of an empirical study by the method of an expert survey, in which 63 respondents took part. The study was conducted in 2018 on the basis of the GAOU DPO of the Sverdlovsk region « Institute of education development».

The analysis of the research results allowed us to identify the opinions of experts on the change in attitudes to inclusive education on the part of various participants in educational relations over five years, to systematize the advantages, disadvantages and problematic field of inclusive education for children with disabilities. The results of the empirical study can be used as a basis for the development of inclusive education for children with disabilities in the General education system at the regional or municipal levels.

Based on the analysis of the results of an empirical study, a conclusion is formulated about the need to create a set of special conditions for children with disabilities to receive education in General education organizations, which, in turn, is a direct responsibility of representatives of educational authorities, heads of General education organizations.

Keywords: children with disabilities, General education, inclusive education, accessibility of education, managers, participants in educational relations, educational organizations, expert survey.

References

1. Bogataya O. Attitude of the population of Surgut to the introduction of inclusive education for children with disabilities // Fundamental research. - 2012. - № 9. - P. 82-86.
2. Volosnikova L., Efimova G., Ogorodnova O. Risks of educational inclusion: experience of regional research of Tyumen state University // Psychological science and education. - 2017. - Vol. 22. - № 1. - P. 98-105.
3. Report «Main results of the Ministry of education and youth policy of the Sverdlovsk region in 2019 and tasks for 2020». [Electronic resource] // Website of the Ministry of education and youth policy of the Sverdlovsk region. - URL: <https://minobraz.egov66.ru/uploads/document/2023/doklad-osnovnye-itogi-deyatelnosti-ministerstva-v-2019-godu-i-zadachi-na-2020-god.pdf> (accessed: 30.03.2020).
4. Zaitsev D., Selivanova Yu. Inclusive paradigm of modern education in Russia // Humanities. - 2018. - № 2. - P. 43-51.
5. Kosikova L. Inclusive education: the attitude of parents and teachers to inclusive education // North Caucasus psychological Bulletin. - 2009. - № 7/1. - P. 69-73.
6. About the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020. [Electronic resource]: Order of the Government of the Russian Federation of 17.11.2008 № 1662-R (accessed: 28.09.2018) // SPS «Consultant Plus». - URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033:c66928fa27e527/ (accessed: 30.03.2020).
7. Samokhin I., Sokolova N., Sergeeva M. Attitude to children with disabilities in the context of Russian education // Scientific dialogue. - 2016. - № 10 (58). - P. 364-376.

8. Solovyova S. Inclusive education of children with disabilities in the Sverdlovsk region: statistics, experience, problems and prospects // Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: Collection of materials of the IV International scientific and practical conference. - M.: MGPPU, 2017. - P. 135-145.
9. Khusnutdinova M. Risks of inclusive education // Education and science. - 2017. - № 3. - P. 26-46.
10. Chepel T., Abakirova T., Samoylenko S. Effectiveness of the educational process in the conditions of inclusive practice: results of monitoring research // Psychological science and education. - 2014. - № 1. - P. 33-41.
11. Shengalts E. Inclusive education through the eyes of teachers and schoolchildren of secondary schools // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. - 2017. - № 4. - P. 160-168.

Дата поступления: 29.09.2020.

УДК 376

СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА – ПУТЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

И.И. Гарифуллина

ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Набережные Челны, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы конструирования специального коррекционно-развивающего образовательного пространства в целях обеспечения личностного развития детей с нарушением слуха. Дан анализ результатов их применения в педагогической практике.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее пространство, лица с нарушениями слуха, особые образовательные потребности.

Основная цель современного образования для детей с нарушениями слуха – их успешная социализация и самореализация в различных видах деятельности, превращение их в самостоятельных членов общества, способных принимать значимые для себя решения. Для достижения этой цели в ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88» идет постоянная работа над созданием оптимального образовательного пространства, сосредоточиваются необходимые ресурсы для обучения и воспитания детей с учетом их психофизического развития, индивидуальных возможностей и потребностей.

Свойства пространства:

- Открытое для всех участников образовательного процесса.
- Созданное на основе общих аксиологических факторов.
- Системно организованное, полифункциональное.
- Гуманистически ориентированное.

В последние годы деятельность государства по обеспечению прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного качественного образования стала одним из приоритетных направлений развития системы образования. Набережночелнинская школа № 88 является государственным образовательным учреждением, поэтому шаги, направленные на поддержку

образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, придали новый импульс ее развитию.

В школе активно внедряются ФГОС при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

Ведется работа по расширению комплекса ресурсов, необходимых в процессе обучения. Особая поддержка была оказана в рамках Федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». В 2019 г. школа стала участницей этого Проекта и получила новое оборудование в кабинеты педагога-психолога, учителя-дефектолога, технологии, что заметно расширило возможности для развития детей с ОВЗ.

Практически одновременно была получена лицензия на дополнительное образование. Теперь наши ученики имеют возможность заниматься в кружках и секциях на базе школы. С декабря 2019 г. в образовательном учреждении начала работать программа «Обыкновенное чудо», где занимаются девочки старших классов. Они осваивают азы машинной вышивки, вязания, шитья на новом оборудовании.

Объединительным началом для организации образовательного процесса в ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ограниченными возможностями здоровья» служит Программа развития школы, создаваемая каждые 5 лет. В Программе, разработанной на 2019-2024 годы, указаны цели и задачи деятельности образовательной организации, разработана система основных показателей эффективности учебно-воспитательного процесса, способы его ресурсного обеспечения, ожидаемые результаты. Программа развития дает возможность всем участникам образовательного процесса, включая учредителя, работников образовательной организации, учащихся, родителей, партнеров, знать приоритеты развития школы, объединять свои усилия для достижения поставленной цели: создание условий для адаптации и социализации детей с нарушениями слуха.

Системная организация образовательного пространства ставит в центр формирование слухоречевой когнитивной системы учащихся с нарушением слуха.

Нашей школе в этом году исполнилось уже 30 лет. С самого основания обучение здесь ведется по речевому методу московского сурдопедагога, кандидата педагогических наук Эмилии Ивановны Леонгард. В июне 2019 г. заключен официальный договор о сотрудничестве с Центром Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей (г. Москва). Научное руководство управленческой и педагогической деятельностью образовательной организации позволило интенсифицировать поиски путей совершенствования содержания и методик обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

Дети обучаются по адаптированным программам, получают ценное образование: основное общее за 10 лет, среднее общее – за 12 лет. Дошкольная программа рассчитана на 5 лет обучения. Особое внимание уделяется преемственности на всех этапах обучения.

На уровне дошкольного образования создаются условия для полноценной подготовки детей к обучению в начальной школе. Приоритет отдается налаживанию пространственно-временной ориентировки ребенка в окружающих обстоятельствах, развитию речевого слуха и способности осуществлять речевое общение не только на основе слухо-зрительного, но и слухового восприятия. Ребенком активно осваивается номинативная функция речи. В то же время обучающиеся начинают знакомить с регулятивными возможностями речи: учат распознавать и выражать простейшие эмоции, общаться в коллективе сверстников, уметь вести себя в типичных жизненных ситуациях (при походе в магазин, кино, гости, во время прогулок и игр во дворе и т.д.). Здесь широко используется метод драматизации. Для его успешного применения игровые комнаты оснащены игрушками, тренажерами для развития сенсорного восприятия, развивающими игровыми наборами. Большую помощь в развитии речевого слуха ребенка оказывают родители, помогая готовиться к слуховым занятиям, исправляя аграмматизмы в речи детей, задавая модели речевого общения в бытовых ситуациях.

На уровне начального общего образования создаются условия для освоения обучающимися образовательных программ начального общего образования. Обеспечивается развитие эмоционально-волевой сферы, овладение ключевыми компетенциями, необходимыми для учебной деятельности, основами жизненной компетенции. Формируются основы гражданской идентичности и мировоззрения в

соответствии с духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Именно в начальной школе закладываются основы универсальных учебных действий: обучающиеся учатся работать с информацией, представленной в разных знаковых формах: с таблицей, схемой, графиком; учатся выстраивать причинно-следственные и временные связи. Для детей с нарушением слуха овладеть этими действиями без профессиональной помощи бывает очень трудно. Усложняются методика обучения детей слуховому восприятию и методика формирования речевого поведения. Метод драматизации направляется на то, чтобы помочь детям овладеть не только литературным текстом, но и текстом, содержащим абстрактные понятия (например, текстом математической задачи). Все групповые занятия с учащимися строятся таким образом, чтобы дети учились выполнять учебные задачи совместно, взаимодействовать друг с другом.

На уровне основного общего образования создаются условия для освоения обучающимися образовательных программ основного общего образования, особое внимание уделяется вовлечению их в творческую деятельность по интересам в системе дополнительного образования, внеклассной и внешкольной деятельности, по приобщению к профессии.

На уровне среднего общего образования создаются условия для освоения обучающимися образовательных программ среднего общего образования, делается акцент на расширение социального пространства для самореализации личности, развития творческих способностей, формирования готовности к жизненному самоопределению, продолжению профессионального образования, трудоустройству.

Доказательством правильности выбранного пути служит успешная адаптация выпускников в социуме. Большинство продолжают обучение в вузах и колледжах как у себя в регионе, так и за его пределами. Чаще всего ребята выбирают медицинские, инженерные колледжи и вузы, колледжи, связанные с пищевыми технологиями. После окончания профессиональных учебных программ многие выпускники находят работу по выбранной специальности, заводят семьи как со слабослышащими, так и со слышащими партнерами.

Коррекционно-развивающее пространство школы гуманистически ориентировано. Оно направлено на развитие личного мира школьника под влиянием взрослого с учетом индивидуально-личностных интересов и возможностей детей, максимально способствует саморазвитию обучающихся. Пространство адекватно возможностям детей с нарушением слуха.

Формирование самостоятельных целей и принятие решений во многом зависят от физического и психического состояния человека, а также от форм представления вновь поступившей информации. В школе учитываются общие и особенные образовательные потребности разных категорий глухих и слабослышащих детей, что достигается проектированием индивидуальных образовательных маршрутов. Дети с кохлеарными имплантами составляют 60% от общего количества обучающихся. В результате часть детей с тяжелыми нарушениями слуха по уровню общего и слухоречевого развития оказываются подготовленными к получению образования в общеобразовательных школах. Так, по окончании прошлого учебного года 2 воспитанника дошкольного отделения и 3 ученика начальной школы по заявлениям родителей перешли на обучение в массовые общеобразовательные учреждения города.

Школьное пространство открыто для всех участников образовательного процесса. Расширение контактов детей с нарушением слуха с миром слышащих – необходимое условие их личностного развития. Прежде всего, особое внимание в организации образовательного процесса уделяется взаимодействию с семьями слабослышащих детей. Основатели учебного заведения сознательно выбрали модель дневного обучения, отказавшись от интерната. Семья – агент первичной социализации. Именно семья может создать адекватную дефекту ребенка коррекционно-развивающую среду. Но зачастую она оказывается неготовой к воспитанию не слышащего ребенка, особенно когда дефект сопровождается комплексными, сочетанными нарушениями в развитии. Такая семья наиболее уязвима в социально-педагогическом отношении. В этом случае выстраивание грамотных взаимоотношений школы и родителей является средством социальной реабилитации не только самого ребенка, но и его семьи. Задача школы – помочь родителям выбрать адекватную модель педагогического общения с ребенком: исключить как гиперопеку, так и игнорирование потребностей особенных детей; своевременно овладеть

сурдопедагогическими компетентностями; осознать свою ответственность за развитие ребенка.

Помимо общешкольных родительских собраний, важным элементом которых является обучение родителей приемам и методам детско-родительских взаимоотношений, проводятся индивидуальные коррекционно-воспитательные мероприятия педагогов с родителями, психолого-педагогическое консультирование. Родители, заинтересованные в успешной адаптации своего ребенка, сами выступают инициаторами многих полезных практик. Так были организованы дополнительные занятия по плаванию в городском бассейне «Дельфин» для двух классов начальной школы. Уроки плавания позволяют детям снять мышечное напряжение после учебных занятий, улучшить координацию движений, укрепить иммунитет. Совместная работа педагогов и родителей приводит к тому, что устная речь становится для глухих и слабослышащих детей таким же естественным и необходимым средством общения с окружающими людьми и между собой, каким она является для слышащих людей.

Одновременно школа ведет специальную работу по включению ребенка в более сложную и разнообразную социальную среду, планомерно расширяя его повседневный жизненный опыт и социальные контакты. Для этого широко используется образовательное пространство города и Республики Татарстан. Школа активно сотрудничает с учреждениями дополнительного образования, социальной защиты, учреждениями общего, профессионального образования. Нашими партнерами являются Историко-краеведческий музей, городской Дом детского творчества, Детская художественная школа.

Особо следует сказать о долговременном сотрудничестве с Детской художественной школой № 1. Это сотрудничество осуществляется на основании договора и специально разработанных программ. Работники ДХШ № 1 прошли дополнительную подготовку для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, поэтому выбрали такие формы работы, которые интересны детям. На каникулах большой популярностью пользуются мастер-классы по батику, живописи на стекле, изготовлению гончарных изделий. На этих занятиях активно вовлекаются в творческий процесс и родители, которые не только помогают своим детям, но и сами оказываются увлечены процессом творчества.

Немаловажную роль в социализации детей играет совместный со слышащими сверстниками отдых в летнем загородном лагере. Ежегодно школа проводит профильную смену на базе стационарного лагеря «Крылатый». Время, проведенное в лагере, позволяет обучающимся получить полноценный отдых на экологически чистой территории, адаптироваться в разновозрастном детском коллективе, закрепить полученные в течение учебного года коммуникативные навыки. Все контакты со своими сверстниками ребята осуществляют самостоятельно, без помощи переводчика, на равных. Организовать летний отдых обучающихся удалось благодаря республиканской программе «Организация летнего отдыха детей и молодежи на 2014-2020 годы».

Таким образом, постоянная работа над совершенствованием образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями позволила Набережночелнинской школе № 88 достойно решать задачи успешной социализации и самореализации обучающихся, интегрировать их в общество в качестве самостоятельных субъектов, способных принимать значимые для себя и других решения.

Литература

1. Богданова Т.Г. Исследование мышления лиц с нарушениями слуха. Проблемы и перспективы // Известия ВГПУ: Психологические проблемы современного образования. - 2008. - № 2. - С. 167-171.
2. Карпова Г.А. Основы сурдопедагогики. [Текст]: Учебное пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. - Екатеринбург: Изд. Калинина Г.П., 2008. - 354 с.
3. Замахова Е.Д., Фомина Т.Ю. Профессиональная ориентация учащихся на уроках обществознания. Развитие творческой активности старшеклассников: методы, формы, перспективы: Материалы Науч.-практич. конф. педагогов и руководителей научных обществ. - Казань: Изд. КФУ, 2017. - Ч. III. - С. 29-30.
4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Ганькина М.В. Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса. - М., 2013. - <http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/10/E.I.Leongard-1.pdf>.
5. О внесении изменений в Государственную программу «Развитие молодежной политики, физической культуры и спорта в Республике Татарстан на 2014-2020 годы», утвержденную Постановлением Кабинета министров Республики Татарстан от 07.02.2014 г. № 73 «Об утверждении Государственной программы «Развитие молодежной политики, физической культуры и спорта в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». - <http://docs.cntd.ru/document/429039600>.
6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Метод. рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. - М.: МГППУ, 2012. - 92 с.

7. Соловьева И.Л. Социализация детей со сложной структурой дефекта в условиях полифункциональной среды специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха // Специальное образование. - 2015. - № 1. - С. 74-89.
8. Основные принципы системы реабилитации: Статья на сайте Центра Леонгард. - http://leongard.org.ru/index_22.htm.
9. Яхнина Е.З. Проектирование содержания учебных предметов коррекционно-развивающей области адаптированной образовательной программы глухих детей в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. - 2015. - № 6. - С. 100-109.

Автор публикации

Гарифуллина Ильгиза Ирековна, директор ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Набережные Челны, Россия. E-mail: sch88_chelny@mail.ru.

CREATING AN OPTIMAL CORRECTION-DEVELOPING SPACE - THE WAY TO SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH Hearing-impaired

Garifullina I., Director of the State Budgetary Educational Institution «Naberezhnye Chelny School № 88 for Children with Disabilities», Naberezhnye Chelny, Russia.
E-mail: sch88_chelny@mail.ru.

***Abstract.** The article discusses the methodological foundations for the design of a special correctional and developmental educational space in order to ensure the personal development of children with hearing impairment. The analysis of the results of their application in pedagogical practice is given.*

***Keywords:** correctional and developmental space, persons with hearing impairments, special educational needs.*

References

1. Bogdanova T. A study of the thinking of persons with hearing impairments. Problems and prospects / Izvestia VSPU: Psychological problems of modern education. - 2008. - № 2. - P. 167-171.
2. Karpova G. Fundamentals of deaf pedagogy: Textbook. manual for stud. higher. ped. study. Institutions. - Yekaterinburg: Publisher Kalinina G., 2008. - 354 p.
3. Zamakhova E., Fomina T. Professional orientation of students in social studies lessons. Development of creative activity of high school students: Methods, forms, prospects: scientific and practical conference of teachers and leaders of scientific societies. - Kazan: Kazan Publishing House. University, 2017. - Part III. - P. 29-30.

4. Leonhard E., Samsonova E., Gankina M. Technologies for the inclusion of children with hearing impairments in the educational process of the class. - М., 2013. - <http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/10/E.I.Leongard-1.pdf>.
5. On amendments to the state program «Development of youth policy, physical culture and sports in the Republic of Tatarstan for 2014-2020», approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Tatarstan dated 07.02.2014 № 73 «On approval of the state program» Development of youth policy, physical culture and sports in the Republic of Tatarstan for 2014-2020». - <http://docs.cntd.ru/document/429039600>.
6. Organization of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions: Methodical recommendations / Otv. ed. S. Alekhina. - М.: MGPPU, 2012. - 92 p.
7. Solovyova I. Socialization of children with a complex structure of the defect in a multifunctional environment of a special (correctional) educational organization for students with hearing impairments // Special Education. - 2015. - № 1. - P. 74-89.
8. Basic principles of the rehabilitation system: An article on the website of the «Center Leonhard». - http://leongard.org.ru/index_22.htm.
9. Yakhnina E. Designing the content of educational subjects of the correctional and developmental area of the adapted educational program for deaf children in accordance with the Federal State Educational Standard of the NEE for students with disabilities // Science and School. - 2015. - № 6. - P. 100-109.

Дата поступления: 19.09.2020.

УКД 271.2

**СОТЕРИОЛОГИЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ
ЧАСТЬ БОГОСЛОВИЯ
РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
(Часть I)**

Т.Ф. Сулейманов, В.А. Касенкин

Уфимская епархия Башкортостанской митрополии Русской
Православной Церкви Московского Патриархата, г. Уфа, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается сотериологическое учение как основополагающая часть православно-христианского богословия, которое предполагает обязательное духовно-нравственное совершенствование человека, его развитие и обретение добродетели и неразрывно связано с антропологией как учением о творении человека и его природе, с христологией, а также с учением о благодати. Особое внимание уделено отличительным чертам православно-христианского учения о спасении человека, где акцент делается на модель мировоззрения, основанную на этическом, а не на юридическом (правовом) подходе, который характерен для западного христианства.*

Ключевые слова: религия, церковь, православие, сотериология, гуманность, грех.

«Православная Церковь – носительница идеи действительного спасения человека, его полного возрождения, обновления, воссоздания и обожения, чего своими силами человеку не достигнуть, сколько бы он ни мудрствовал. Церковь для того, чтобы быть именно Церковью – обществом обновленного человечества, требует воплощения Сына Божия, а потому для церковных людей, воспривавших всю высоту религиозного идеала св. Церкви, Иисус Христос всегда был и есть Сын Божий, единосушный Богу Отцу».

Священномученик Иларион (Троицкий), архиепископ Верейский

Актуальность темы исследования детерминирована тем, что она вызвана ростом масштабов и обострением глобальных проблем, стоящих перед всем человечеством, среди которых особо следует выделить такие, как экологическая, демографическая, природно-почвенных ресурсов, энергетическая, продовольственная, а также проблемы постоянного увеличения расходов на гонку вооружений, что ведет к милитаризации экономики, и проблемы СПИДа.

Вышеназванные проблемы способствовали тому, что с конца XX века и по настоящее время, по всему миру наблюдается

значительный рост эсхатологических настроений [85], потому вполне закономерным становится обращение людей к религиозным учениям и содержащимся в них концепциям о спасении. С падением «железного занавеса» мы стали свидетелями роста значительного количества религиозных организаций – сект (преобладающая часть из которых имеет ярко выраженный деструктивный характер и проповедует приближающийся конец мира). Конечно же, данные религиозные организации предлагают свои формы и методы «спасения», в первую очередь нацеленные на удовлетворение узкокорыстных целей их «отцов-основателей», так называемых новоявленных «гуру», среди которых, прежде всего, выделяются психологические, экономические и иные предлагаемые ими средства для достижения этого «спасения», однако приводящие к тяжелым психологическим последствиям и разрушению личностного начала, логическим завершением которого зачастую является суицид. Достаточно сказать, что к началу XXI века в России было зарегистрировано 22 тыс. религиозных объединений, представляющих порядка 300 различных религиозных течений [20, с. 3], многие из которых, в той или иной степени, используют тему конечности бытия и спасения согласно своим целям, при этом искажая христианское понимание спасения, т.е. происходят его целенаправленная примитивизация и сопряженное с ней выхолащивание «отцами-основателями» самой идеи спасения, заключенной в христианском вероучении.

Проблема инклюзии, рассматриваемая в теологическом контексте, известна еще с древних времен, однако только сейчас она находит свое понимание в современном обществе. Может показаться странным, на первый взгляд, но духовное здоровье личности является неотъемлемой частью ее физического здоровья с духовно-практической точки зрения.

В конце XX - начале XXI вв. стало очевидным возросшее влияние религии на основные принципы организации системы социальных отношений, что в значительной степени обусловлено ее значимостью, и при этом следует учитывать тот факт, что в России культура во многом формировалась под непосредственным воздействием православного христианства [102, с. 10], и оно было ее неотъемлемой частью.

В настоящее время мы становимся свидетелями активного возвращения религиозных институтов в общественную жизнь, что, вне всякого сомнения, является важнейшим фактором, непосредственно

воздействующим на процессы, происходящие во всех сферах российского социума - политической, экономической, правовой, духовно-нравственной.

Русская Православная Церковь как религиозный институт, занимающий весьма важное место в системе социальных отношений, на протяжении многовековой истории России всегда оказывала значительное влияние на государственное устройство [79], менталитет [78], национальное самосознание [80], характер хозяйственной деятельности [81], национальную идентичность [82; 83] и на качественные характеристики духовной культуры общества в целом. Церковь, равно как и другие традиционные религиозные институты России, также имеет свое видение спасения человека, исходя, конечно же, из православно-христианской антропологии, которая объясняет природу человека.

Сегодня становится крайне востребованным обращение к православно-христианскому учению о спасении как основополагающему в системе религиозных догматов, основанному прежде всего на духовно-нравственном совершенствовании человека как необходимом условии этого спасения, что, в свою очередь, оказывает влияние на его самосознание, а значит, и обеспечивает необходимые и должные изменения самого человека, что несомненно отвечает запросам общества на современном историческом этапе его развития.

Мы уже ранее писали, о том, что «образуя этическую систему, религия формирует ключевые, базисные представления и моральные императивы, которые, приобретая характер нормативных образцов» [84], изменяют отношение человека к окружающему его миру, его внутреннее содержание, а, следовательно, и самого человека [87].

Если же говорить о проблеме спасения как сугубо религиозной составляющей, то она всегда была одной из самых актуальных в системе православного богословия, носит не только научно-теоретический характер, но и имеет соответствующую практическую значимость, так как предопределяет смысл бытия человека и объясняет, в чем состоит его высшее благо, о чем в свое время достаточно лаконично говорил архимандрит Сергей (Страгородский) (впоследствии Патриарх Московский и Всея Руси) в своей работе «Православное учение о спасении. Опыт раскрытия нравственно-субъективной стороны спасения на основании Священного Писания и Творений святоотеческих». В частности, он писал: «Вопрос о личном

спасении представляет в системе нашего вероучения именно такой пункт, в котором это последнее становится лицом к лицу с действительностью, с реальным бытием и хочет в жизни, в практике показать, в чем собственно заключается та истина, которую оно проповедует. В этом пункте каждое вероисповедание может найти себе и беспристрастную оценку. Раз здесь предполагается определение жизненной цели человека, вполне согласное с доводами разума и требованиями нравственного сознания, – раз все отвлеченные формулы и термины находят себе полное соответствие в данных опыта, не оставляя ничего темного, ничего необъясненного, – раз и остальные части системы, части отвлеченные, прямо предполагаются и, в свою очередь, объясняются данным определением жизни и ни в чем ему не противоречат, – это значит, что данное вероисповедание представляет собой не свод человеческих измышлений, а прямой снимок с реального бытия, что оно не искажает факта жизни, а подлинно его воспроизводит, – что, следовательно, оно есть истина. А, с другой стороны, раз найдены в действительной жизни факты, соответствующие положениям и выводам, – раз представилась, таким образом, возможность опытно постигнуть, в чем жизнь по христианству, тогда освобождается от малопонятности, отвлеченности, формальности и вся система христианского вероучения. Кто любит брата своего, тот познал Бога и видел Его, говорит Апостол (I Ио. IV, 7. 8). Испытавший фактически суть христианской жизни, поймет и в чем состоит жизнь Божия, потому что последняя не метафизическое только основание, но и прямой прототип и источник жизни человека. В том (Слове Божиим) была жизнь, и жизнь была свет человекам (Ио. I, 4), предносилась человеческому сознанию и в качестве идеала...

Следовательно, тот, кто хочет узнать истинное существо ... православия, тот должен обратиться не к теоретическому их учению, а к их понятию о жизни, к их учению, именно, о личном спасении, в котором это понятие наиболее ясно выражено, – тот должен опросить каждое из вероисповеданий, в чем оно полагает смысл жизни человека, его высшее благо... Вопрос о личном спасении не может быть лишь теоретической задачей: это вопрос самоопределения» [57].

Таким образом, учение о спасении в православной догматике является одним из центральных, и по точному определению святителя Иллариона (Троицкого) «Душа веры - спасение, и душа богословия - в учении о спасении» [Цит. по: 41].

Сразу же необходимо отметить, что основополагающие положения православно-христианской сотериологии, как учения о спасении были заложены Отцами Единой, Неразделенной Церкви и православными богословами [30; 42-45; 49; 50-51; 57; 59; 60-61; 63; 71; 73-74; 94-95; 102], которые являются для нас определяющими в исследовании названной темы.

Несмотря на то, что данной теме посвящено значительное количество научных работ: отдельные монографические работы [8; 18; 26; 36; 92; 107], материалы конференций [67-68], диссертационные исследования [16; 34; 48], отдельные статьи [4; 14; 19; 22-24; 25; 29; 31; 33; 35; 37-38; 46; 52; 54; 69; 77; 89; 103-104], но она вновь и вновь привлекает к себе внимание, что, конечно же, детерминировано ее актуальностью.

Мы понимаем, что в рамках данной работы не представляется возможным раскрыть указанную тему в полном объеме (что обусловлено ее форматом), а потому сосредоточим свое внимание прежде всего на тех аспектах, которые все еще, на наш взгляд, не получили своего должного освящения в научной литературе.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы представить основные черты православного учения о спасении в сравнении с основными западно-христианскими сотериологическими концепциями (римско-католической и протестантской).

Приступая к рассмотрению названной темы необходимо определиться с понятийным аппаратом, исходя из того, что это является исходным пунктом, непременным и обязательным условием для любой научной работы, и, в связи с этим, приведем суждение одного из крупнейших представителей русской религиозной философской мысли, богослова П.А. Флоренского.

Относительно значимости используемой терминологии П.А. Флоренский говорил студентам Московской Духовной Академии: «Суть науки – в построении или, точнее, в устройении терминологии. Слово, ходячее и неопределенное, выковать в удачный термин – это и значит решить поставленную проблему. Всякая наука – система терминов. Поэтому жизнь терминов и есть история науки, все равно какой – естествознания ли, юриспруденции или математики. Изучить историю науки – это значит изучить историю терминологии, т.е. историю овладения умом подлежащего ему предмета знания» [Цит. по: 99, с. 388].

Исходя из целей и задач данной работы, определимся с такими ключевыми понятиями, как религия, вера, православие, Церковь, сотериология, гуманность, грех.

Обращаясь к значению понятия «религия», прежде всего остановимся на этимологии термина «религия».

Сразу же укажем, что однозначного понимания происхождения данного термина в настоящее время нет. Так, согласно одной из точек зрения «данный термин происходит от латинского существительного «religio», означающего религиозность, благочестие, совестливость, добросовестность, благоговение, неуверенность, проступок, грех и суеверие» [86, с. 6].

Согласно данному толкованию, в Большом энциклопедическом словаре «термин «религия» происходит от лат. «religio», означающего набожность, святость, предмет культа» [12, с. 1009].

По мнению известного российского религиозного философа и правоведа И.А. Ильина, «слово «religio» производится от «religare», оно выражает: совестливость, боязливость, осторожность, боязнь, мучение, беспокойство совести, т.е. чувство ответственности, и лишь в дальнейшем – богопочитание, богослужение, религию, веру» [28, с. 99].

С.Н. Булгаков в одной из своих работ «Свет невечерний», определяя сущность религии, исходил из того, что «термин «религия» происходит от лат. «religio-religare» и означает «связь, связывать, соединять» [13, с. 12]. Аналогичную позицию в этимологическом значении термина «религия» занимают Е.Н. Трубецкой [91, с. 192] и современный религиовед М. Форвард [96, с. 21].

Из приведенных нами точек зрения, следует, что данный термин полисемантический и не может быть сведен лишь к одному из своих значений.

Совершенно очевидно, что и в части определения религии, также не существует единого мнения.

Б.П. Вышеславцев пишет, что «религия есть одновременно признание Божественности Бога и Божественности самого человека. Религия есть нахождение Бога в себе и себя в Боге...» [17, с. 273].

П.А. Флоренский в определении религии выделяет как онтологический, так и феноменологический аспект, и согласно его мысли «если онтологически религия есть жизнь нас в Боге и Бога в нас, то феноменалистически – религия есть система таких действий и переживаний, которые обеспечивают душе спасение» [93].

С.Л. Франк в определении религии делает акцент на сущности религиозной веры и приходит к тому, что «...религия есть видение некой сверхрациональной правды, удовлетворение нужды человеческого духа, выходящее за пределы разумного или рационально-морального его начала» [97, с. 303].

Несомненный интерес в определении сущности религии представляет точка зрения профессора церковного права М.И. Горчакова, которую он изложил в своей работе «Лекции по церковному праву», которые он читал в Санкт-Петербургском университете в 1898-1899 гг., где он писал о том, что в «каждом человеке есть врожденная, почти неистребимая, потребность установить свои отношения как существа разумного и свободного ко всему сущему и его первопричине – к Богу. Потребность эта служит психическим основанием бытия такого явления в человеческом роде, которое называется религией или верою.

В субъективном или психическом смысле религия (или вера) по существу форма личных отношений человека ко всему сущему, его первопричине и нравственного его настроения, образовавшегося под влиянием воззрений на отношения.

В объективном смысле слова религия есть совокупность учений и догматов веры, признаваемых обществами верующих те истины, которые открывают им самого Бога» [40, с. 16].

С.Н. Булгаков определил религию как «опознание Бога и переживание связи с ним» [13, с. 12], она «есть связь не только человека с Божеством, но и человека с человечеством, или последнее и предельное его утверждение в своей человечности, притом связь эта крепче, онтологичнее, нежели всякая иная...» [13, с. 52], ее существо «именно и состоит в опытном опознании того, что Бог есть, т.е. что над миром имманентным, данным, эмпирическим существует мир иной, трансцендентный, божественный, который становится в религии доступным и осязаемым...» [13, с. 21] и заключает свою мысль тем, что «Бог – вот основное содержание и основная «категория» религии» [13, с. 21].

Н.А. Бердяев связывает понятие религии с получением человека божественного откровения и определяет ее так: «Религия есть откровение Божества и Божественной жизни в человеке и мире. Религиозная жизнь есть обретение человеком родственности и близости с Богом, выход из состояния одиночества, покинутости и отчужденности от первооснов бытия» [7, с. 101], это «есть социально

организованное установление связи, родства, общения с Богом, предполагающее разделенность и трансцендентное противоположение» [7, с. 241].

Один из авторов современной энциклопедии по религиоведению Е.С. Элбакян, исходя из анализа существующих концепций в определении религии, приходит к следующему определению: «Религия – тип мировоззрения и мироощущения, одна из областей духовной жизни, основанная на вере в реальное существование Бога (шире – высшей силы) и чувстве связанности с ним, зависимости от него, почтения и почитания его, а также поведение и совершение соответствующих религиозной вере действий (культ)» [105, с. 62].

Наиболее общее определение религии, принятое в гуманитарных научных дисциплинах, нашло свое отражение в Краткой философской энциклопедии, где она трактуется так: «Религия (от лат. «religio» - благочестие, набожность, святость) – мировоззрение и мироощущение, а также соответствующее поведение, определяемое верой в существование Бога, Божества; чувство связанности, зависимости и долженствования по отношению к тайной силе, дающей опору и достойной поклонения» [39, с. 391].

Известный немецкий ученый Ф. М. Мюллер считал, что религия – это то умственное состояние, которое «делает человека способным понять Бесконечное под различными именами» [Цит. по: 66, с. 18]. Такой же, достаточно широкой, трактовки придерживается Э. Фромм, который в своей работе «Психоанализ и религия» писал, «что под религией я понимаю разделяемую группой систему мышления и действия, позволяющую индивиду вести осмысленное существование и дающую объект для преданного служения» [98, с. 158].

Классик социологической мысли Э. Дюркгейм дал определение религии как «единой системы верований и ритуалов, имеющих отношение к священным вещам, то есть к вещам избранным, которые объединяют в одну единую духовную общину, называемую церковью, всех тех, кто является ее приверженцами» [Цит. по: 96, с. 29].

Современный американский социолог Герхард Ленски определил религию как «систему верований о сущности сил, которые управляют, в конечном счете, судьбой человека, и связанных с ним ритуалов, исполняемых членами определенной группы» [Цит. по: 53, с. 150].

Мы же возьмем за основу определение религии, данное в полном церковно-славянском словаре, где, на наш взгляд, дано предельно точное ее определение и согласно которому под ней понимается «собственно нравственная связь человека с Богом, богопочтение» [58, с. 547].

Мы полагаем, что приведенные нами дефиниции религии в полной мере отражают ее сущность.

Рассматривая существо религии, мы не можем не затронуть вопрос о сущности «веры», которая собственно и составляет ключевой элемент религии, и это, по мнению С.Н. Булгакова, «отразилось и на словоупотреблении, по крайней мере, русского языка, зовущего религию верой» [13, с. 28].

Сразу же отметим, что понятие «вера» неразрывно связывается с сущностью спасения, что нашло свое отражение в Священном Писании, где указывается: «...ибо всякий, кто призовет имя Господне, спасется. Но как призывать Того, в Кого не уверовали? Как веровать в Того, о Ком не слыхали? Как слышать без проповедующего? Итак, вера от слышания, а слышание от слова Божия (Рим. 10:14-17)» [1].

Термин «вера», как известно, в истории богословской мысли имел не менее двух значений: «в Священном Писании и в богословии понимается в одних случаях как рассудочное убеждение (Евр. 11, 1, 6), а в других – как устойчивая духовная настроенность, включающая эмоциональные переживания вплоть до любви к Объекту веры (Рим. 4:3, 18-19, 10:10)» [51].

Чтобы избежать неверного понимания значимости данного термина и «для большей конкретности изложения, как писал об этом П.А. Флоренский, рассмотрим вкратце, каковы те основные направления в понимании веры, которые запечатлены самой этимологией слова «вера» в различных языках» [94, с. 69].

По его мнению, «русское «верить» означает, собственно, доверять, т.е. содержит в себе указание на нравственную связь того, кто верит, с тем, кому он верит. Несколько подобно этому и немецкое «glauben» - верить, равно как и сокоренные: «erlauben» - позволять, «loben» - хвалить, «geloben» - дать обет, «lieben» - любить, и английское «believe» - верить во что-то, веровать, происходящее от «lib» (ср. наш «люб» в слове «любить»), первоначально означали почитать, доверять и также одобрять.

Греческое «πιστεύειν» (pistévein) связано с «πειθεσθαι» (peithesthai) - слушаться, а собственно – дать себя уговорить, «быть

убеждену», но также относится и к самому лицу: «дарить доверием», «доверять». При этом может быть написана пропорция: «πίστις (pístis): πιστός» (pístós) = вера : верный.

Еврейское «אָמֵן» (ге'эмин) от глагола «אָמַן» (āман) - подпирать означает твердость лица или вещи, когда на них основываешься, и, вместе с тем (что чрезвычайно важно), оказывается сокоренным со словом «אֱמִתּוּת» (эмѣстина). Следовательно, если русское верить и немецкое «glauben» указывают на субъективный момент веры, именно «веренье», как нравственную деятельность соотношения с каким-то Лицом, то еврейское «אָמֵן» «ге'эмин» отмечает природу этого Лица как природу Истины и указывает на веру как на истинствование, как на пребывание в Истине, разумеемой, конечно, по-еврейски же. Далее, латинское «fides», как и греческое «πίστις», означает удостоивание доверием и самое доверие; а глагол «credere» происходит от санскритского «śraddhā», т.е. «свое сердце полагать на (Бога)», так что имеет, по латинскому обычаю, значение сакральное» [94, с. 69].

Определившись с этимологией термина «вера» перейдем собственно к понятию «вера», к его содержательной части, сущностным характеристикам.

В справочной литературе указывается, что понятие «вера» имеет следующие значения: «1) добровольный союз между Богом и человеком; 2) христианская добродетель, внутренняя убежденность человека в существовании Бога, сопряженная с высшей степенью доверия к Нему, как Благому и Мудрому Вседержителю, с желанием и готовностью следовать Его благой воле; 3) сухое согласие разума с фактом существования Бога; знание о Боге и Его воле, не сопровождающееся желанием ее исполнять (бесовская вера) (Иак.2:19); 4) религиозный культ, верование (ложное)» [1].

Для более полной характеристики сущности религиозной веры мы обратимся в первую очередь к апостолу Павлу, который определяет веру как «осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр.11:1).

В работе русского философа и религиозного мыслителя С.Л. Франка «С нами Бог. Три размышления» часть первая посвящена тому, чтобы ответить на вопрос: что такое вера?

Размышляя о вере как стержне религии, С.Л. Франк исходил из того, что «вера ... есть уверенность в том, основание чего нам не дано, истинность чего не очевидна» [97, с. 220]; «вера есть, в конечном

счете, встреча человеческой души с Богом, явление Бога человеческой душе» [97, с. 225].

Он считает, что религиозная «вера основана на откровении – под «откровением» надо разумеать не что-либо, о чем мы думаем, что в нем заключается откровение, или что мы по субъективному расположению нашего духа готовы признать носителем откровения (все равно, будет ли то слова основателя религии, или Священное Писание, или учение Церкви), а только само откровение в буквальном, строгом смысле этого слова – самообнаружение самого Бога, Его собственное явление нашей душе, Его собственный голос, нам говорящий; Его собственная воля, которую мы свободно внутренне воспринимаем, за которой мы следуем потому, что знаем, что это есть Его воля – святая воля, воля Святыни, чарующая и привлекающая нашу душу – нечто, обладающее для нас внутренней, свободно признанной убедительностью и ценностью. Вера есть, в конечном счете, встреча человеческой души с Богом, явление Бога человеческой душе» [97, с. 225].

Дополняя свое видение религиозной веры, С.Л. Франк также пишет о том, что «существо веры есть непосредственное сознание, что Правда в этом смысле совпадает с правдой-истиной, с тем, что истинно есть, что есть глубочайшая первооснова и универсальная творческая сила всего сущего. Вера в этом смысле есть, как мы уже знаем, не что иное, как углубленное до конца самосознание человека, усмотрение его собственной, абсолютной онтологической первоосновы. Это усмотрение совпадает с сознанием, что человек не одинок в бытии, не есть существо, неведомо откуда взявшееся и неведомо как и зачем брошенное в мир, а есть сам выражение глубочайшее первоосновы бытия и потому в глубинах бытия имеет нечто родственное себе, на что он может опереться» [97, с. 301].

Святой преподобный Максим Исповедник определил суть веры следующими сущностными чертами: «Вера есть недоказуемое знание; если же знание недоказуемо, вера превышает, стало быть, природу; помощью ее неведомым образом, но явно мы вступаем в единение с Богом, превосходящее разумение. Когда ум входит в непосредственное единение с Богом, сила мышления совершенно бездействует. Но насколько он из него выходит и делает предметом размышления что-либо из вещей божественных, рассекается это единение, которое превыше разумения и в коем, находясь в соединении с Богом, по

сопричастности Божеству, он сам становится Богом и слагает с себя естественный закон собственной природы» [Цит. по: 13, с. 32].

Святитель Тихон Задонский дает следующее определение понятию «вера»: «Вера есть то, чего не видим или умом не постигаем, но веруем тако быти. Тако не видим Бога (хотя из создания мира познаем Его, но познание то, яко несовершенное, вера совершает, и так более от веры, нежели от разума познаем), но веруем, что есть Бог, есть един. Не постигаем умом, како Бог един естеством, но Троичен в Лицах, но веруем, словом Божиим наставляеми» [73].

Святитель Феофан Затворник указывал на то, что данное понятие не только составляет суть религии, но и спасения как неотъемлемой ее части. По его мнению, понятие «вера» имеет как узкое, так и широкое его толкование. Святитель Феофан, считал, что «вера» в узком ее значении имеет смысл «сердечной уверенности», а в более широком трактуется «в смысле устойчивой настроенности души, обнимающей все ее силы» [Цит. по: 5, с. 14].

Он делает акцент на том, что узкое понимание «веры» «имеет бесспорное преимущество пред другим – широким и способствует более ясному и рельефному выражению особенностей и оттенков православного учения о способе и факторах усвоения человеком спасения. Преимущество этой терминологии заключается в том, что она дает возможность определить значение «веры» в самых начальных моментах процесса усвоения человеком. Это и понятно. Только «вера», в значении «сердечной привязанности», бывает и может быть присуща человеку на первых шагах его нравственного развития и даже в последующей его христианской жизни, и тогда как «вера» в смысле устойчивой настроенности души, обнимающей все ее силы, составляет уже завершение христианской жизни при прохождении последней членом Церкви в полном единении с последнею и в сфере ее благодатных средств; нравственное развитие христианина свое выражение находит в укреплении и возрастании веры. Таким образом, основание расширения первоначального понятия веры – то, что вера как сердечная уверенность, развиваясь нормально при благоприятных условиях и осложняясь возникающими благодаря ее влиянию на душевную жизнь психическими состояниями, образует именно тот сложный психический феномен, который описывается у наших богословов под именем «спасающей веры» [Цит. по: 5, с. 14-15].

И далее он аргументирует свою мысль об использовании широкого понимания «веры» тем, что «употребление понятия «вера» в

широком значении вполне удобно и уместно лишь в тех случаях, когда целью является представить дело усвоения «спасения» в общей, так сказать, перспективе, осветить с принципиальной стороны, для какой цели необходимо указать характерный момент этого процесса. В таких именно случаях рассматриваемая терминология находит себе место как в Священном Писании (особенно у Ап. Павла, когда он стремился отметить христианский принцип усвоения спасения в отличие от иудаистического – приобретения «собственной» праведности) и у отцов Церкви, когда они имели в виду представить процесс усвоения спасения в его целом, в общей картине, не задаваясь целью оттенить его постепенный процессуальный характер. Но когда речь идет именно о процессе усвоения спасения человеком, тогда целесообразнее употребление термина «веры» в том узком, ближайшем его значении, в каком принимает его святитель Феофан в своей формуле. Каково же, по формуле, значение так понимаемой «веры» в процессе усвоения спасения человеком? «Начало новой жизни о Христе или начало спасения не даром дается за веру, но полагается свободными движениями духа, по «вере»... Иначе и быть не может с той православной точки зрения, что для богообщения необходимо богоуподобление, религиозно-нравственное совершенство – полное отвращение от греха и решительное, всецелое обращение к Богу. «Вера», понимаемая в указанном смысле, открывает человеку ту истину, что Бог готов помиловать грешника, принять его в общение своей любви. В человеке под влиянием такой уверенности пробуждается искреннее и горячее желание на самом деле вступить в этот союз и общение с Богом. Но одно желание обратиться к Богу само по себе еще не выражает существенной, коренной перемены в природе и личности человека и не изменяет его нравственный строй. Чтобы обратиться от греха и войти с Богом в живой союз любви, недостаточно только быть искренне убежденным в милости и близости Бога-Спасителя, но необходимо дать совершенно иной ход и характер всей своей религиозно-нравственной жизни, перестроить ее по совершенно новым началам». И «человек убежден, что только в Боге его спасение, – теперь он должен всем своим существом и действительно устремиться к святому общению с Богом, сделать со своей стороны все, что от него зависит. Поскольку всякое, даже искреннее, убеждение фактически может оказаться без влияния на волю, постольку несомненно, что и первоначальная «вера» может и не повлиять на нравственный строй жизнедеятельности человека. Чтобы

«вера» и на самом деле могла оказать коренное влияние на изменение всей религиозно-нравственной жизнедеятельности человека, он должен «самолично и самоохотно» произнести «решение по вере». «Ни вера не определяет его необходимо, ни Бог не вынуждает его против воли. Вера служит толчком, основанием, т.е. побуждением, мотивом к религиозно-нравственному перевороту, – его одушевляющим, проникающим и направляющим началом; однако в деле спасения важен-то собственно этот последний». «Решение бросить грех и начать святую жизнь есть главный момент в деле обращения, коренной, источник» [Цит. по: 5, с. 15-16].

А.С. Хомяков в определении сущности веры связывает ее с откровением, т.е. с тем, что составляет объективную сторону веры, и исходя из этого он определяет ее так: «Вера всегда есть следствие откровения, опознанного за откровение; она есть созерцание факта невидимого в факте видимом; вера не то что верование или убеждение логическое, основанное на выводах, а гораздо более. Она не есть акт одной познавательной способности, отрешенной от других, но акт всех сил разума, охваченного и плененного до последней его глубины живою истиною откровенного факта. Вера не только мыслится или чувствуется, но, так сказать, и мыслится, и чувствуется вместе; словом, она не одно познание, но познание и жизнь» [100, с. 62-63].

С.Н. Булгаков определяет веру как «путь знания без доказательств, вне логического достижения, вне закона причинности и его убедительности» [13, с. 28], она «свободна от ига рассудочности» [13, с. 28] и далее для более полной характеристики веры он приводит слова апостола Павла, который сказал, что вера «есть уверенность в невидимом как видимом, ожидаемом и уповаемом как настоящем» [13, с. 28], она «есть «уповаемых извещение, вещей обличение невидимых» (Евр.11:1), но уповаемое становится, наконец, действительностью, невидимое - видимым» [13, с. 29].

Рассматривая сущность веры, нельзя не обратиться к ее классическому определению, которое нашло свое отражение в Послании к евреям, где сказано: «Вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом... А без веры угодить Богу невозможно; ибо надобно, чтобы приходящий к Богу веровал, что Он есть, и ищущим Его воздает (Евр.11:1)» [1].

Обращаясь к понятию «Церковь» отметим, что в справочной научной литературе указывается, что термин «церковь» происходит от «(от греч. «Kiriake» (oikia) – Господень Дом)» [12, с. 1133] и

обозначает «специфический социальный институт, тип религиозной организации со сложной строго централизованной и иерархизированной системой взаимоотношений между священнослужителями и верующими, осуществляющей функцию выработки, сохранения и передачи религиозной информации, организации и координации религиозной деятельности и контроля за поведением людей» [101, с. 520], а также: «I. Общность всех христиан, которую Новый Завет рассматривает как «тело Христа», головой которого является он сам. II. Здание, которое используется для отправления христианских религиозных обрядов. III. Группа или организованное направление церкви» [66, с. 447].

По учению святителя Кирилла Александрийского «Церковь» «есть град святой, ибо освятилась она не чрез служение по закону – закон не сделал совершенным никого (Евр. 7, 19), но став сообразной Христу и общицей Божественного Его естества, очевидно по причастию Святого Духа, в Котором мы и запечатлены в день искупления, омывшись от всякой нечистоты и избавившись от всякой скверны» [Цит. по: 42].

Святитель Тихон Задонский говорит о ней как о собрании «верных, по всему миру живущих, в Бога и Христа - Сына Божия право и истинно верующих, проповедью Божия слова просвещаемых, и Тайны святыя право содержащих».

С.Н. Булгаков, характеризуя Церковь как религиозный институт, отмечает тот факт, что «церковь не есть только «община последователей», какую оставляли после себя великие учителя и пророки, но некое Существо, живой организм, Тело Христово... Она иерархически организованное общество, причем иерархия владеет божественной властью свершения таинств, преемственно через апостолов врученной ей самим Христом» [13, с. 298].

В.Н. Лосский, говоря о Церкви, указывает на то, что в конечном счете «Церковь есть одновременно и Тело Христа, и полнота Духа Святого, «наполняющего все во всем» [42], а также «Церковь есть та среда, в которой совершается в настоящей жизни соединение с Богом...» [42].

Приведенные нами характеристики и определение «церкви», на наш взгляд, следует дополнить тем, что отражено в основополагающем документе Русской Православной Церкви – «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви», где в пп. I.1 и I.2 дается такое определение: «Церковь есть собрание верующих во Христа, в

которое Им Самим призывается войти каждый. В ней «все небесное и «земное» должно быть соединено во Христе, ибо Он – Глава «Церкви, которая есть Тело Его, полнота Наполняющего все во всем» (Еф. I.22-23). В церкви действием Святого Духа совершается обожение творения, исполняется изначальный замысел Божий о мире и человеке» [55, с. 250-251].

«Церковь есть богочеловеческий организм. Будучи телом Христовым, она соединяет в себе два естества – божественное и человеческое – с присущими им действиями и волеями» [55, с. 251].

Определившись с понятиями «религия» и «церковь», мы обратимся к значению понятия «православие».

Под православием мы будем понимать «одно из направлений христианства, окончательно обособившееся и организационно оформившееся в XI веке в результате разделения церквей. Сложилось на территории византийской империи и служило идеологической опорой императорской власти... Вероисповедную основу православия составляют Священное Писание (Библия) и Священное Предание (решения первых 7 Вселенских Соборов и труды отцов Церкви II-VIII вв.). Основные принципы православия как вероисповедной системы изложены в 12 пунктах (членах) Символа веры, принятого на первых двух Вселенских Соборах в Никее и Константинополе» [101, с. 364].

Важнейшими постулатами православного вероучения являются догматы: Троицтва Бога, «боговоплощения, искупления (спасения - авт.), воскресения и вознесения Иисуса Христа» [101, с. 364].

Православие происходит от гр. «ортодоксия» (дословно - «правоверие»).

Мы также должны указать на одно важное обстоятельство, которое также объясняет смысл термина «ортодоксия», а именно то, что «впервые слово «ортодоксы» употребил святитель Климент Александрийский для обозначения людей, обладающих чистой верой, без рефлексии» [70, с. 155], из чего следует, что только православные сохранили всю полноту чистоты христианского вероучения.

Православными «именуют себя отколовшиеся от единства греко-римской Церкви неарианские древневосточные церкви, традиционно именуемые «дохалкидонскими», т.е. отошедшими после IV Вселенского собора (Халкидонского) в V веке. Православные веруют «во Единую Святую Соборную и Апостольскую Церковь. «Соборная» (греч. «кафоликос»; латинизир. «католикос»)

Православная Церковь часто именуется себя «греко-кафолической» [9, с. 126]. Восточное византийское христианство назвало себя православием, т.е. единственно правильным вероисповеданием, прославляющим Бога.

Также следует отметить, что «собственно греко-православие, обладающее общим догматическим единством, опирается на различные национальные традиции» [9, с. 126].

В восточно-византийском христианстве сохранился канонический догмат о Пресвятой Троице. В понимании Бога он акцентировал внимание на таких смыслах Его сущности, как всеобщность, всемогущество, абсолютная справедливость. Отношения Бог – человек обретали патриархально-вертикальную направленность и безоговорочную врученность себя высшей Правде. В православном сознании движение к Богу становится поиском Правды.

Понятие «православие», как известно, включает в себя следующие взаимосвязанные части:

- Во-первых, оно имеет вероучительный смысл, под которым понимается целостное, неискаженное, в первоначальной чистоте проповедуемое христианское вероучение, явленное в церковных догматах (и в этом смысле противостоит всем ересям, искажающим учение Иисуса Христа).

- Во-вторых, православие имеет церковный смысл, и под ним понимают сообщество Автокефальных Поместных Церквей, имеющих между собой евхаристическое общение.

- В-третьих, под православием разумеют особую духовную практику, позволяющую получить опыт Богопознания через стяжание Божественной благодати Святого Духа, дающей надежду на спасение и преображение человека [65].

Обращаясь к сущности понятия «сотериология», нельзя не сказать об этимологии этого термина.

Согласно справочной литературе термин «сотериология» происходит от греч. «σωτηρία – спасение и λόγος – учение» [3] и буквально означает «учение о спасении».

Профессор К.Е. Скурат, исследуя этимологию термина «сотериология», пришел к тому, что он является производным от греческого «сотерия», а оно, в свою очередь, «происходит от слова «сос» - «цельный», «здоровый», «невредимый» и означает оздоровление, необходимое человеку для того, чтобы он мог достигать на земле будущего совершенства или своего идеала вечной жизни».

Он также апеллирует и тем, что «связь «спасения» с «целостностью», с «целением» обнаруживается не только в греческом языке Библии» [75], но и в других европейских языках, и в частности ссылается на то, что это имеет место в немецком и английском языках. Для этого он приводит следующее: «Те, кто знает немецкий язык, могут обратить внимание на то, что и там эта связь четко прослеживается: heilen – исцелять; Heil – спасение, здоровье; Heiligung – исцеление; heilig – святой; Heilshd – Спаситель. Или в английском языке: holy – священный, святой; whole – целый; to heel – целить» [75].

Из этого, согласно его мысли, «следует: когда говорим о спасении человека, тем самым предполагаем, что по своей природе он являлся обладателем того состояния цельности и духовного здоровья, которое обозначается греческим словом «сос», но это состояние по какой-то причине оказалось нарушенным, и человек вследствие этого нуждается в его восстановлении. Именно такое восстановление изначального духовного здоровья человека и выражает понятие спасения. Отсюда необходимой предпосылкой сотериологии является учение об изначальной цельности человека, о тех причинах, которые привели к нарушению этой цельности, и о результатах этого нарушения» [75].

С. Зарин, обращаясь к проблеме спасения, обращает внимание на то, что «русское слово «спасение» соответствует греческому «Σωτηρία» (sotiría), от глагола «σώζω» (sózo). Последний, в свою очередь, одного корня с прилагательным «σώς» (сáос), означающим собственно здоровый (лат. «sanus»). «Σωτηρία» (sotiría), следовательно, означает собственно «оздоровление» в смысле освобождения от болезни, порчи. И, действительно, в Новом Завете «σώζειν» (sózein) и «σωτηρία» (sotiría) означают, прежде всего, избавление от опасности, смерти, болезни, а в положительном смысле – возвращение целостности, крепости, здоровья. В страдательной форме «σώζω» переводится на русский язык именно «выздороветь», стать здоровым, получить исцеление» [6, с. 5].

Говоря о содержании понятия «спасение», необходимо привести суждение П.А. Флоренского, который в своей работе «Столп и утверждение истины», обращаясь к проблеме греха и спасению, в части термина «спасения» и его использования в Священном Писании указывает на тот факт, что «слово «спасется – σωθήσεται» подвергалось разным перетолкованиям; но вопреки святителю Иоанну Златоусту и древним греческим толковникам надо заметить, что

«σώζειν» имеет значение не «сохранять» вообще, например в геенне, для вечной муки, как объясняет святитель Иоанн Златоуст (стояло бы тогда «τηρήσεται»), а именно спасать, в благоприятном смысле. На это же указывает противоположность самого выражения «διὰ πυρός» (diá pyrós), далеко не тождественного с «ἐν πυρὶ» – «в огне» и переводимого, как «через огонь» или «от огня». Так, у Страбона имеется выражение: αὐτὸς ἐσώθη διὰ ναυαγίας – сам спасен от кораблекрушения; у Свида – аналогичный оборот: διὰ μαχαρῶν καὶ πυρὸς ῥίπτειν χρῆ, δι' ὀξείας δραμεῖν (подразум. λόγῃς). Впрочем, более обычным оборотом, – употребляемым в вотивных надписях путешественниками, спасшимися от опасностей, – оборотом, равносильным с только что рассмотренным, было «σωθεὶς ἐκ» (с родит. пад.)» [94, с. 229].

А. Назаров в значительной степени придерживается вышеприведенных суждений относительно этимологии термина «сотериология», но при этом указывает на то, что «греческое слово «soteria», которое на русский язык переводится как «спасение», по смыслу означает нечто иное, нежели у нас; во всяком случае, вызывает иные ассоциации. Корень этого слова «so». Слов с этим корнем довольно много. Наиболее понятен будет его смысл из прилагательного с тем же корнем – «soos», то есть «целый, целостный, здоровый». Отсюда изначальный смысл слова «soteria» – «целение, дарование целостности, здоровья». Поэтому слово «Soter», которое нам известно в переводе с греческого как «Спаситель», имеет начальный смысл - «целитель, дарующий целостность».

Так что же означает быть «целым, целостным»? Быть целым означает НЕразделенность, НЕраспадаемость на составляющие элементы. И синонимом слова «soos» (целый) является слово «atomos». Знакомое слово для многих еще со школьной скамьи. Не правда ли? «Атом» переводится как «неделимый». Если так, то мы можем понять, что только достижение неразложимости человеческого «тела» (soma) есть подлинное обретение целостности, индивидуальности, есть именно то, что в Библии и в Богословии называется «soteria», буквально «целение», на русский язык, переводимое как «спасение» [52].

М. Рамадов высказывает мысль от том, что «греческое слово «σωτηρία» (сотерия) имеет несколько иной смысл: это обретение цельности; и можно было бы перевести его на наш язык как «исцеление». Но дело в том, что наше слово «исцеление» тоже не

отражает подлинный смысл слова «σωτηρία». У нас люди часто воспринимают его именно как избавление от физического недуга: человек болел, потом перестал болеть – вот он исцелился. А слово «σωτηρία» (сотерия) предполагает именно цельность и исцеление в глобальном смысле слова, когда у человека внутри нет раздора. Очень часто считается (причем не только у христиан, но иногда даже среди медиков и психологов), что некоторые физические болезни естественным образом порождаются от какого-то внутреннего состояния человека. Устраняя симптомы, приобретая физическое исцеление, человек часто не работает со своей внутренней цельностью, поэтому болезни могут повторяться, видоизменяться. А цельность в греческом смысле слова «σωτηρία» (сотерия) – это именно приобретение цельности в глобальном, комплексном смысле, когда между мыслями, словами и делами нет раздора, когда человек живет в гармонии, целостности. Тогда, если брать перевод, который мы имеем, он действительно считается спасенным...

У нас есть слова «спасение» и «исцеление», но ни одно из них не отражает в точности тот смысл, который заложен в слове «σωτηρία» (сотерия)» [64].

Приведенные нами трактовки термина «сотериология», на наш взгляд, достаточно аргументированы, взаимодополняют друг друга и в более полной мере раскрывают сущность термина «сотериология».

В части, касающейся наиболее общих определений понятия «сотериология», мы приведем лишь те, что нашли свое отражение в специальной справочной литературе.

Согласно Словарю-справочнику по религии, «сотериология» – это «богословское учение об искуплении и спасении человека. Центральным моментом сотериологии является представление о тяжком последствии для всего человечества грехопадения первых людей – Адама и Евы. Первородный грех столь тяжок, что избавить от него людей смогла только жертва, когда Бог-Отец сознательно обрек на смерть своего Сына. Именно эта искупительная Жертва, по христианскому вероучению, восстановила утраченную связь Бога с людьми, уверовавшими в Иисуса Христа, и открыла им путь к спасению» [76].

В Большой российской энциклопедии указывается, что данное понятие происходит от «от греч. σωτηρία – спасение и ...логия)» [11] и означает «учение о спасении человека и мира, существующее во многих религиях. В христианстве – важнейшая часть догматического

богословия, тесно связанная с христологией и учением о благодати» [11].

В словаре «Христианство» в части того, что такое сотериология, дается такое определение: «церковное учение о спасении, понимаемом как обретение праведниками «вечного блаженства» в загробном мире. Является разделом богословия, занимающимся обоснованием условий спасения, важнейшими из которых являются наличие нерассуждающей веры и беспрекословное подчинение предписаниям церкви» [101, с. 441].

Более полную значимость данного понятия дает нам энциклопедия «Религия», где указывается, что «сотериология (от греч. «спасение») – в христианском богословии ряд идей и образов, связанных с искуплением, достигнутым через смерть и Воскресение Иисуса Христа. Традиционно выделяются 5 основных компонентов этого ряда:

1. Образы победы. Христос одержал победу над грехом, смертью и злом через Свой крест и Воскресение. Благодаря своей вере верующие могут разделить эту победу и претендовать на нее как на свою собственную.

2. Образы измененного юридического статуса. Благодаря Своей покорности на кресте Христос достиг прощения для грешников. Грешники могут быть очищены от своих грехов и оправданы в глазах Божьих. Они освобождаются от наказания и получают статус праведности перед Богом. К этим понятиям принадлежит термин «оправдание».

3. Образы измененных личных отношений. Человеческий грех несет с собой отчуждение от Бога: «Бог во Христе примирил с Собою мир...» (2 Кор. 5, 19), делая возможными обновленные отношения между Собою и человечеством. Точно так, как люди, отчужденные друг от друга, могут соединиться через прощение и примирение, те, кто далеко отошел от Бога, могут приблизиться к Нему через смерть Христа.

4. Образы освобождения. Те, кто находятся в плену угнетающих сил зла, греха и страха смерти, могут быть освобождены через смерть Христа. Точно так, как Христос освободился из плена смерти, верующие благодаря вере могут освободиться от оков греха и прийти к жизни во всей ее полноте. К этим понятиям принадлежит термин «искупление».

5. Образы восстановления целостности. Те, кто расчленены грехом, могут достичь целостности через смерть Христа на кресте. Благодаря Своему кресту и Воскресению Христос может излечить наши раны и исцелить нас, восстанавливая нашу целостность и духовное здоровье. К этим понятиям принадлежит термин «спасение».

«Оправдание» является звеном цепи сотериологических терминов, используемым для описания христианского опыта искупления через Христа. Оно приобрело особое значение во времена Реформации частично благодаря новому интересу к писаниям ап. Павла, в которых оно занимает заметное место (особенно в Посланиях к Римлянам и Галатам)» [106].

Ф.Г. Овсиенко в статье Энциклопедического словаря «Религиоведение» дает нам такое разумение понятия «сотериология»: оно происходит от греч. «ααμπρία» – искупление, спасение и «Χουορ» – учение, слово) – раздел теологии и религиозной антропологии, рассматривающий способы обретения вечного блаженства в загробном мире.

Сотериология базируется на теологическом истолковании проблем греха, искупления, благодати, Откровения. Так, центральным моментом христианской сотериологии является представление о тяжком последствии для всего человечества грехопадения первых людей – Адама и Евы. Избавление от греха возможно только с помощью жертвы Бога-Сына, которого Бог-Отец сознательно обретает на смерть. Именно эта искупительная жертва, по христианскому учению, восстановила связь Бога с людьми, уверовавшими в Иисуса Христа, открыла им путь к спасению.

Сотериологические концепции различных религий можно подразделить на две группы: первые исходят из того, что человек способен обрести спасение с помощью собственных сил (благодаря добродетельной жизни), вторые – что для спасения необходимо божественное вмешательство, «божественная милость». Первый вариант сотериологии наличествует в буддизме, второй – в католицизме и в различных течениях протестантизма. Наряду с этим в католицизме и православии спасение объявляется возможным только с помощью Церкви. В протестантизме, где посредническая роль Церкви отвергается, выдвигается тезис об «оправдании верой».

...Если ортодоксальная христианская сотериология допускала возможность спасения лишь для приверженцев этой религии, то ряд представителей современной католической мысли трактуют

сотериологию шире: спасение возможно не только для христиан любой конфессии, но и для неверующих (А. де Любак) и даже атеистов (К. Ранер), ведущих нравственный образ жизни» [56].

В православном справочнике «Азбука веры» дается такое понимание понятия «сотериология»: богословская дисциплина, раскрывающая православное учение о спасении, являющаяся частью догматического богословия.

Православная сотериология призвана раскрыть дело Богочеловека Иисуса Христа, спасшего человечество от власти греха, дьявола и смерти, благодатно обновившего человеческую природу через ее соединение со Своим Божеством, даровавшего человечеству возможность вечной жизни в Боге. Раскрывая миссию Богочеловека, сотериология раскрывает и путь спасения каждого человека через веру в Богочеловека Иисуса Христа и неразрывно связанное с верой благодатное преображение жизни.

Сотериология является неотъемлемой частью догматического богословия, поскольку в ее основе лежат церковные догматы о последствиях первородного греха и о соотношении благодати и свободы в деле спасения, о Лице Искупителя, о цели вочеловечения Сына Божия, о полноте воспринятой Им человеческой природы, об ипостасном соединении природы во Христе, общении свойств, Богородице Приснодеве Марии, искуплении и т.д.» [3].

Из приведенных нами определений следует, что понятие «сотериология» имеет достаточно много значений, среди которых такое, как церковное и богословское учение; путь, ведущий к Истине; путь соединения с Богом; богословская дисциплина и часть догматического богословия; путь мистического соединения с Богом; направление в богословских исследованиях; раздел теологии и религиозной антропологии и учение о духовном совершенстве и созерцании Бога.

Архиепископ Михаил (Мудьюгин), посвятивший сотериологии как учению о спасении, содеянном Иисусом Христом, ряд своих работ, с необходимостью подчеркивает, что оно «является одной из важнейших частей христианского догматического богословия, и соответствующий раздел носит название объективной сотериологии (от «Σωτήρ» – Спаситель, «λόγος» – слово, учение).

«Объективной» сотериология называется потому, что спасение соделано Богом во Христе независимо от нашей воли, от человеческого согласия или несогласия; оно дано нам как дар (Еф. 2,

7-10), как проявление любви Божией (Ин. 3, 16), существующей объективно, независимо от того, любим ли мы Бога или нет, желаем ли Его любви или она нам безразлична (1 Ин. 4, 10-19)» [49].

Наряду же с объективной «существует субъективная сотериология, составляющая наиболее важную, основную часть нравственного богословия. Субъективную сотериологию можно определить как учение об отношении христианина к спасению себя самого и окружающих».

Если в отношении к объективному спасению, совершенному Иисусом Христом, позитивная активность человека может найти себе выражение лишь в принятии его верой (Ин. 1, 12), то субъективная сотериология непосредственно определяет личное поведение христианина, диктуя ему его личный вклад в дело спасения его самого и его ближних, указывая ему цель, смысл и характер его поведения, всего его христианского становления в жизни, в отношениях к Богу, к людям, к самому себе» [49].

При этом он добавляет к сказанному следующее: «...мы приходим к выводу, являющемуся одной из основ христианской и особенно православной сотериологии: объективная действенность спасения, совершенного Иисусом Христом, абсолютна, а субъективная ограничена человеческой волей, принимающей или отвергающей спасение» [50].

И «во Христе субъективная сотериология смыкается с объективной, ибо возможность спасения через Христа открывалась нам в результате Его вочеловечивания, земной жизни, учения, смерти и Воскресения. Пользуясь замечательным образным выражением св. Афанасия Александрийского, можно сказать, что люди не могли бы достигнуть неба, если бы Бог не сошел с неба на землю. Однако объективно совершенное Христом дело спасения не обладает принудительным воздействием. Как слово Божие, так и исторический опыт показывают, что человечество не все стало христианским, да и те сравнительно немногие, кто носит имя Христово, далеко не всегда его оправдывают. Очевиден факт, что во время земной жизни Христа многие Его не приняли (Ин.1:11, 66, 11:8, 7:5), и Его слово донныне многими оспаривается, отвергается и даже презирается. Таким образом, усвоение Христа и спасение через Него есть факт индивидуальный и даже в какой-то мере исключительный, ибо много званых, но мало избранных (Лк.14:24)» [50].

Полагаем, что вышеприведенные определения достаточно отражают сущность того, что стоит за понятием «сотериология».

Определившись с сущностью того, что разумеют под сотериологией как учением о спасении, мы перейдем к определению смыслового содержания термина и понятия «грех».

Сразу же отметим, что грех - это одна из основных библейских категорий, которая используется в Священном Писании (как в Ветхом, так и в Новом Заветах), и соответственно в нем используются как еврейская, так и греческая письменная графика, потому термин «грех» имеет разное толкование.

В Ветхом Завете понятие «грех» «находит свое обозначение в трех терминах, а именно: это еврейское слово «chata» встречается более 520 раз в Ветхом Завете и буквально оно означает промах, неудача или поражение ложной цели. Это слово используется для передачи аморального состояния, идолопоклонства, поклонения иным богам. А это всегда грех против Бога. Вот несколько текстов Священного Писания, в которых используется это слово: Числ. 22:31-32, 1 Царств. 2:25.

Второе слово, встречающееся в Ветхом Завете, - это авах. Оно буквально означает искажение или извращение правды. И это слово подчеркивает внутреннюю развращенность и греховность. Когда мы читаем знаменитую 53-ю главу Книги пророка Исаии, где говорится о страдающем рабе, то в 4 и 5 текстах используется это слово «авах», которое подчеркивает идею внутренней развращенности, греховности.

Третье слово, которое использовано в Ветхом Завете, - это «паша». Оно означает восстание, возмущение, разрыв отношений, разделение. Это слово используется в хорошо известном тексте Ис.59:2: «...Но беззакония ваши произвели разделение между вами и Богом вашим. Грехи ваши отвращают лице Его от вас, чтобы не слышать...». Это слово используется также в Ис.1:2, которое переведено как «возмутились» [21].

И далее следует рассмотреть употребление названных слов в Новом Завете, «которые переводятся в русской Библии как «грех». Одно из них - это «амартия» (amartia). Оно используется в Новом Завете около 300 раз. По сути дела, это слово имеет тот же смысл, что и «chata». Буквально оно означает промах, поражение ложной цели. Амартия - это всегда сознательный грех. То есть человек всегда знает цель, но, тем не менее, не следует этой цели. Он идет мимо. Это сознательный грех. Это беззаконие, потому что закон открыт человеку.

Человек знает закон, знает, как ему нужно поступать, и не поступает так сознательно. Это грех против Бога, как и «chata». Это не просто набор плохих поступков или дел, но это слово еще подчеркивает и определенное состояние, состояние вражды с Богом. Рим.3:23: «...Потому, что все согрешили и лишены славы Божией...». Здесь говорится не столько о плохих поступках и делах, сколько об определенном состоянии греха, в котором находятся все» [21].

«Следующее слово, используемое в Новом Завете, - это «адикия» (adikia). «Адикия» буквально означает отсутствие праведности. «А» - это приставка, обозначающая отсутствие чего-либо. В этом слове имеется в виду отсутствие праведности. Это слово содержится в 2 Петра 2:13: «Они получают возмездие за беззакония: ибо они полагают удовольствия во вседневной роскоши; срамники и осквернители, они наслаждаются обманами своими, пиршествуя с вами». В этом тексте слово «адикия» подчеркивает состояние людей безнравственных, аморальных, не имеющих никакого понятия о праведности (Кол.3:25).

И, наконец, еще одно слово из Нового Завета - «парабасис» (parabasi), которое означает преступление, неверность в отношениях, неверность в завете (Римл. 5:14, 1-Тим. 2:14)» [21].

В.О. Кикин, посвятив проблеме греха свою диссертационную работу «Учение о первородном грехе в русском православном академическом богословии второй половины XIX – начала XX вв.», говоря о смыслах понятия «грех» как в Ветхом, так и Новом Завете, указывает на то, что «в Ветхом Завете понятию «грех» и «грехопадение» соответствует использование ряда слов еврейского происхождения, и переводятся они, как:

1. חטא (חָטָא, חָטְטָא, חָטָא) - промах, уклонение от цели, недостижение цели, ошибка, вина, провинность, беззаконие», что соответствует греческим терминам ἀμαρτία, ἀμαρτημα, ἁνομία.

Также общими терминами являются:

- а) אָשָׁם ,שָׂחָה (אָשָׁם) - на иврите «провиниться, стать виновным, нести вину наказание, вина, виновность, повинность, жертва повинности»;

- б) עָבַר – на иврите «проходить мимо, переходить, переступить, пересекать». Близким к оттенку смысла «непопадания в цель» являются «уклонение», «кривизна», «извращение» [32, с. 29], т.е. данный еврейский термин также обозначает «кривить, изгиб,

превратность, нечестие, грех, преступление, беззаконие, злодеяние, вина», и им соответствуют ἀδικία, ἀμαρτία, ἀμαρτημα» [32, с.29].

Помимо употребления термина «грех», в Ветхом Завете используется и термин, означающий «вольный грех».

2. В Ветхом Завете также используется термин, обозначающий «вольный грех, преступление или бунт (עֲשָׂה, עֲשֵׂה)» [32, с. 29.] и имеющий следующие значения:

«...восставать, сопротивляться, возмущаться, бунтовать, отступать, преступать; возмущение, отступление, проступок»; «трещина, отпадение, измена, беззаконие», которым соответствуют ἀδικία, ἀνομία, ἀζέβεια» [32, с. 29].

«В эту группу терминов входят הָרַחַק: «отступление, преступление, измена, отступление, отклонение»;

רָשָׁע (הַעֲשֵׂה רָשָׁע) - быть виновным, провиниться, быть неправедным или беззаконным, нечестивым, поступать незаконно, нечестиво; отступление, беспорядок, колебание беззаконие, нечестие, неправда, вина;

מַעַל - поступать вероломно, быть неверным нарушать обязанности, неверность, отступление»;

בָּגַד - неверность, вероломство, измена» [32, с. 29-30].

3. Третья группа терминов объединяет невольный или неумышленный грех: לָשָׂא - «ошибка», הִלַּשְׁתִּי - «заблуждение», הִלַּשְׁתִּי, הִלַּשְׁתִּי - «проступок, (неумышленный) грех, согрешение, прегрешение».

4. Иные термины уже конкретизируют вид греха:

«שָׂרַח» - обман, неправда;

«שָׂרַח» - лукавство, суета;

«שָׂרַח» - ложь, обман;

«סָמָא» - насилие, злодейство;

«זָנוּן» - блудодеяние и т.д.» [32, с. 30].

А в Новом Завете термину «грех» соответствует также ряд терминов:

1) «ἀμαρτία» (прим. автора - αμαρτία) - «грех, вина, греховность, промах, непопадание в цель, ошибка, неправильное действие». От глагола «ἀμαρτάνω» - «согрешить, совершать грех, промахнуться, промазать, пропустить, ошибиться, сбиться с пути». Может также означать «преступление, злодеяние, нарушение нормы или закона, отступление, проступок; заблуждение, восстание против, (моральное) падение, грех (как состояние)»; термин имеет широкий спектр смыслов и дает общее понимание греха;

2) «ἀμάλημα» (прим. автора - amárima) – «грех, прегрешение, греховный поступок, греховное деяние, личный акт, сознательная оппозиция Богу или акт личной враждебности, в том числе и синоним «ἀμαλία». Фактический синоним «ἀμαλία», хотя есть оттенок о волевом участии;

3) «παλάθημα» (прим. автора - parathoma) – «грех, прегрешение, личный проступок, преступление, падение, ошибка, неправильный поступок или деяние; совершить ошибку, пасть (вниз), пасть в битве, погибнуть, пропасть»;

4) «παράβασις» (прим. автора - parávazir) – «нарушение (договора, слова, воли), ослушание, преступление, нарушение, отступление, пересечение, переступление через, выступление вперед». Обозначена смысловая грань о договоре или границе дозволенного. Именно этот термин чаще использовался для греха личного выбора наряду с παλάθημα и παλακοή;

5) «παλακοή» (прим. автора - parakoí) – «непослушание, ослушание, неверность». Нарушение верности договору, заповеди и Завету» [32, с. 30].

Самое точное и емкое определение греха дано в Новом Завете: «грех есть беззаконие» (1Ин.3:4).

Понятие «грех», согласно современной справочной литературе, происходит от греческого «ἀμαρτία», что означает непопадание в цель, промах» [2] и имеет следующие значения:

«1) помысл, мысль, желание, решение, влечение, действие или бездействие, противоречащие Божественному нравственному закону, Божьим заповедям, повелениям, религиозно-обрядовым нормам;

2) первородный грех: порча человеческой природы, как по душе, так и по телу, в нравственном отношении проявляющаяся в том, что все потомки согрешивших прародителей (за исключением Господа Иисуса Христа) рождаются со склонностью ко злу, удобопреклонными к влиянию на них падших духов» [2].

В кратком религиозно-философском словаре Л.И. Василенко понятие «грех» трактуется так: происходит «от (греч. amartia - ошибка, промах)» [15] и имеет следующие значения:

1. Поступок вопреки воле, заповедям и замыслам Божиим, а также мысли и слова, ведущие к таким поступкам.

2. Состояние человеческой души как следствие греховного выбора и действия, выражающееся в неправильной ориентации человеческой воли, ослаблении и угасании высших нравственных и

познавательных способностей, а также в дисгармонии души, в страстях, в озабоченности самоутверждением; другие следствия греха – разлад в основах социальной жизни и в отношениях с природой.

3. Грех в стремлении человека быть самодостаточным, в закрытости к Высшему, в выпадении из благодати, в отрицании благодати и любви Божией, в нежелании возлагать на Бога основную жизненную надежду. Грех может прельщать (так называемая «сладость греха»), но по существу он лишен радости и надежды. Грех ведет к глупости. Следствие греха - смерть.

4. В Священном Писании происхождение греха связывается со срыванием плодов с древа познания, с решением Адама разорвать отношения любви и доверия к Богу и независимо от Него овладеть миром и быть как боги.

Грех - это отказ от призвания человека, уход с пути святости, в конечном итоге нехватка подлинной человечности (Каллист, еп. Диоклийский).

5. Психология косвенно подтверждает учение о грехе, например, фрейдизм в терминах мирской культуры описывает греховную блудную страсть «libido».

6. Важна правильность реакции на грех не в духе самобичевания, подавленности, страха, нетерпимости или ненависти к себе или другому грешнику. Гуманистическая психология настаивает на трезвости понимания, любви к грешнику при осуждении самого греха и на активном желании стать лучше, стать полноценными людьми: осознание греха означает признание сил человека, а не его бессилия (Э. Фромм). Сравн.: «Грех может быть и старше грехов, но невинность еще старше» (П. Рикёр).

7. Христианство настаивает, что спасение от греха не является делом чисто человеческим, оно невозможно без определенных духовных усилий, решимости воли и содействия благодати: в конечном счете освобождает Христос» [15].

И. Прекуп, обращаясь к сущности понятия «грех», пишет о том, что «обычно этим словом называют некое действие, нарушающее заповедь. Бесспорно, поступки, противоречащие заповедям, - суть грехи, но понятие греха не исчерпывается юридическим аспектом, или, как факт, явление, событие; грех не только то, что можно констатировать как совершенное греховное действие (это всего лишь верхушка айсберга).

Русским словом «грех» переводятся два греческих слова: «амартия» (ἀμαρτία) и «паравасис» (παράβασις).

«Аμαρτία» – это не только грех, проступок, но вообще ошибка, промах (ср. «огрех», «погрешность»), заблуждение. А вот «παράβασις» – это именно греховное действие – преступление, проступок, нарушение. Это греховный поступок не только как ошибочный шаг или, быть может, неосознанное движение в ложном направлении, но еще и как изменение самого направления пути, курса, маршрута вследствие искажения представления о должном, о том, куда следует шагать, ступать, чтобы в итоге прийти до намеченной цели» [62].

Он подчеркивает то обстоятельство, что данное понятие в первую очередь имеет религиозное значение, суть которого заключена прежде всего в «искажении взаимоотношений с Богом» и лишь затем имеет морально-этическое значение как отклонение от праведной жизни [62].

Необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что понятие «грех» понятие чисто религиозное и означает собой поступок, сознательно совершенный вопреки воле Божией, а поскольку воля Божия в нравственной сфере известна нам из Божественного Откровения, то грех – поступок, являющийся сознательным нарушением содержащихся в Откровении Божественных Заповедей, или, что то же самое, - Божественного Закона как совокупности Заповедей.

В части понимания сущности греха нельзя не привести мысль апостола Иоанна Богослова, согласно которой «грех есть беззаконие», что отражено в Священном Писании (1Ин.3:4).

П.А. Флоренский, комментируя понятие «грех», данное апостолом Иоанном Богословом, поясняет это так: «...определение, даваемое им греху, есть определение в глубине онтологической, а не метафорическое или акцидентальное. Было бы крайне ошибочно понимать его законнически. Грех есть беззаконие, есть извращение Закона, т.е. того Порядка, который дан твари Господом, того внутреннего Строя всего творения, которым живо оно, того Устроения недр твари, которое даровано ей Богом, той Премудрости, в которой смысл мира» [94, с. 170].

П.А. Флоренский полагает (и не без должных на это оснований. – Авт.), что «самое слово «грех» приравнивают к слову «о-грех», так что «грешить» - значит «ошибиться», «не попадать в цель», наконец, «дать мимо», «дать маху», «пропустить». И далее продолжает: «Нам

нет надобности решать вопрос о том, насколько правильна такая этимология, ибо, по существу дела, грех все равно есть огрех, есть «дать мимо» [94, с. 179].

Свое же понимание сущности греха он излагает следующим образом: «Грех – момент разлада, распада и развала духовной жизни. Душа теряет свое субстанциональное единство, теряет сознание своей творческой природы, теряется в хаотическом вихре своих же состояний, переставая быть субстанцией их» [94, с. 174].

«Грех есть то, что закрывает от «Я» всю реальность, ибо видеть реальность – это именно и значит выйти из себя и перенести свое «Я» в не – «Я», в другое, в зримое, т.е. полюбить. Отсюда, грех есть то средостение, которое «Я» ставит между собою и реальностью, – обложение сердца корой», «грех есть то, что лишает возможности обоснования и, следовательно, объяснения, т.е. разумности» [94, с. 179].

Исходя из вышеприведенного нами следует, что понятие «грех» «чисто религиозное и означает собой поступок, сознательно совершенный вопреки Воле Божией, а поскольку воля Божия в нравственной сфере известна нам из Откровения, то грех - поступок, являющийся сознательным нарушением содержащихся в Откровении божественных заповедей, или, что то же самое, - Божественного закона как совокупности заповедей» [49].

Говоря о понятии «грех», нельзя не привести известные «семь смертных грехов», которые появились совсем не случайно, а были предложены святителем Григорием Великим в 590 г. (и при этом выражение «семь смертных грехов» отнюдь не указывает на некие семь поступков, которые бы являлись самыми тяжелыми грехами. В действительности список таких поступков может быть намного длиннее. А число «семь» указывает здесь лишь на условное объединение этих грехов в семь основных групп... Хотя наряду с ней в Церкви всегда существовала и другая классификация, насчитывающая не семь, а восемь основных греховных страстей. Страстью называется навык души, который сформировался в ней от многократного повторения одних и тех же грехов и стал как бы природным ее качеством – так, что человек не может избавиться от страсти даже когда поймет, что она приносит ему уже не удовольствие, а мучение. Собственно, слово «страсть» в церковно-славянском языке как раз и означает страдание» [88]), и к таковым были отнесены следующие:

гордость, зависть, чревоугодие, блуд, гнев, алчность (корыстолюбие) и уныние (лень).

Смертными же они названы «потому, что отпадение человеческой души от Бога – это смерть души. Без благодатной связи со своим Создателем душа мертвеет, становится неспособной к переживанию духовной радости ни в земной жизни человека, ни в посмертном своем существовании» [88].

Характеристику того, что представляет смертный грех, нельзя не дополнить тем, что в свое время о нем сказал святитель Феофан Затворник. Согласно его мысли: «Смертный грех есть тот, который отнимает у человека нравственно-христианскую жизнь его. Если нам известно, в чем нравственная жизнь, то определение смертного греха нетрудно. Жизнь христианская есть ревность и сила пребывать в общении с Богом исполнением Его Святого закона. Потому всякий грех, который погашает ревность, отнимает силу и расслабляет, отдаляет от Бога и лишает Его благодати, так что человек после него не может воззреть на Бога, а чувствует себя отделенным от Него; всякий такой грех есть грех смертный. ...Такой грех лишает человека благодати, полученной в крещении, отнимает Царство Небесное и отдает суду. И это все утверждается в час греха, хотя не совершается видимо. Такого рода грехи изменяют все направление деятельности человека и самое его состояние, и сердце, образуют как бы новый источник в нравственной жизни; почему иные определяют, что смертный грех есть тот, который изменяет центр деятельности человеческой» [Цит. по: 88].

Помимо приведенных нами семи смертных грехов, уместным будет назвать и грехи, которые связаны с проблемой спасения и относятся к первой заповеди (из десяти заповедей Закона Божия). Содержание названной таково: «Я – Господь Бог твой, и не должно быть у тебя других богов, кроме Меня».

Отступление от названной заповеди порождает грехи, среди которых, как правило, называются:

«- Безбожие – отрицание существования Бога. Таких пророк Давид назвал безумцами: они «говорят в сердца своем: несть Бог» (Пс.13,1).

- Неверие – когда люди признают существование, бытие Бога, но при этом не верят Его Божественному Провидению и Откровению. Этот грех происходит, как правило, от гордости и повышенного

самоуверенности, от пренебрежительного отношения к Церкви, от неправильного воспитания или образования».

- Многобожие – когда вместо Единого Истинного Бога веруют во многих мнимых богов.

- Ересь – изобретение людьми различных учений, которые противоречат или извращают Божественную Истину.

- Раскол – своевольное отделение от единства с Единой Православной Церковью.

- Богоотступничество – отречение людей от истинной веры из-за боязни насмешек, преследований, ради земных выгод или из-за увлечения ложными учениями, религиями.

- Отчаяние – когда люди забывают о Божественном милосердии и не надеются **быть спасенными** Господом (выделено нами. – Авт.).

- Суеверие – вера в любую обыкновенную вещь, приписывание ей разнообразных сверхъестественных качеств.

- Волшебство – обращение к тайным злым силам.

- Лениность как в молитве, так и в любом богоугодном деле.

- Любовь к твари большая, чем к Богу.

- Человекоугодие – большая забота об угождении людям, чем Богу.

- Человеконадяние – когда больше надеются на себя, на других людей, чем на Бога» [65, с. 114-116].

Исходя из вышеприведенного, можно констатировать, что понятие «грех» имеет следующее содержание:

«Грех – состояние (не только как поступок). Это греховное состояние. Иисус Христос очень хорошо показал данную мысль в Нагорной проповеди (Матф. 5:21-22).

Грех – восстание против Бога, проявляющееся, прежде всего, в сомнении, в недоверии Богу и в желании идти своим путем. История о грехопадении, записанная в Быт. 3 гл., показывает именно этот элемент греха, элемент восстания против Бога.

Грех – нарушение Закона Божьего, отказ следовать Божьим стандартам (нормам. - Авт.) праведности.

Грех – вытеснение Бога чем-то другим. Не случайно самая первая заповедь закона Божьего начинается словами: «да не будет у тебя других Богов пред лицом Моим...» [21].

(Продолжение следует)

Литература

1. Азбука веры. Вера. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/vera.
2. Азбука веры. Грех. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/grex.
3. Азбука веры. Сотериология. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/soteriologiya.
4. Андриевский П., прот. Православные учения о спасении // Православный ж-л «Благодатный огонь». [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.blagogon.ru/biblio/326/.
5. Аскетизм по православно-христианскому учению. - Том первый: Основоположительный. Этико-богословское исследование Сергея Зарина. - Кн. первая: Критический обзор важнейшей литературы вопроса. - СПб.: Типо-Литография С.-Петербургской тюрьмы, 1907. - 388 с.
6. Аскетизм по православно-христианскому учению. - Том первый: Основоположительный. Этико-богословское исследование Сергея Зарина. - Кн. вторая: Опыт систематического раскрытия вопроса. - СПб.: Типография В.Ф. Киришаума, 1907. - 693 с.
7. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Проблематика и апология христианства / Диалектика божественного и человеческого / Николай Бердяев / Сост. вступ. ст. В.Н. Калужного. - М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2005. - 620 с.
8. Беркхов Л. История догматических доктрин. - СПб.: Библия для всех, 2000. - 205 с.
9. Бессмертный А.Р. Национализм и универсализм в русском религиозном сознании // На пути к свободе совести / Сост. и общ. ред. Д.Е. Фурмана и о. Марка (Смирнова). - М.: Прогресс. - С. 122-171.
10. Большаков В.П., Володина Т.В., Выжлецова Н.Е. Своеобразие русской культуры в ее историческом развитии / Под ред. В.П. Большакова. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. - 192 с.
11. Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. - Код доступа: bigenc.ru/religious_studies/text/3638251.
12. Большой энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия. - СПб.: Норинт, 1997. - 1456 с.
13. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. - М.: Республика, 1994. - 415 с.
14. Бутаков П.А. Сотериологический принцип в христианской философской аргументации // Вестник НГУ. - Серия: Философия. - 2014. - Вып. 1. - Т. 12. - С. 139-145.
15. Василенко Л.И. Краткий религиозно-философский словарь. - М.: Истина и Жизнь, 1996. - 133 с. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.logic-books.info/sites/default/files/vasilenko._religiozno-filosfskiy_slovar.
16. Волкова Е.И. Сюжет о спасении в русской, английской и американской литературе: С.Т. Кольридж, В. Ирвинг, А.С. Пушкин, Э.А. По, А. Белый и др.: Дис. ... д-ра культурологии. - М., 2001. - 417 с.
17. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного Эроса / Вступ. ст. / Сост. и коммент. В.В. Сапова. - М.: Республика. 1994. - 368 с.
18. Гнедич П.В. Догмат искупления в русской богословской науке. [Электронный ресурс]. - Код доступа: religion.wikireading.ru/103167

19. Гончаров С.А. Содержание опыта богообщения и богопознания в православной аскетике // Религия - наука - общество: проблемы и перспективы взаимодействия: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 1-2 ноября 2012 г. - Пенза - Саратов: Науч.-издат. центр «Социосфера», 2012. - С. 19-29.
20. Дорожкин Ю.Н., Егорышев С.В., Петрова Н.В. Социальный контроль деструктивной деятельности новых религиозных организаций. - Уфа: Восточный ун-т, 2006. - 120 с.
21. Зайцев Е. Учение о спасении. Библейское определение греха / Библиотека soteria.ru. [Электронный ресурс]. - Код доступа: soteria.ru/s1230/7.
22. Епископ Питирим. Основные проблемы современного богословского исследования в их развитии с конца XIX века // Богословские труды: Сб. V. Богословские собеседования. - II изд. Московской патриархии. - М.: Изд. Московской патриархии, 1964. - С. 215-226.
23. Зеленый И.Д. Анализ восточной объективной сотериологии / Богословские размышления. - 2013. - Вып. 14. - С. 38-65.
24. Зеленый И.Д. Применение объективной сотериологии в евангельском богословии // Богословские размышления. - 2013. - Вып. 14. - С. 91-116.
25. Из записок в Бозе почившего афонского иеромонаха Арсения. Что необходимо для спасения? [Электронный ресурс]. - Код доступа: //korolev.msk.ru/books/919/germano1/germano1/H06-T.
26. Иларион (Троицкий), архиеп. Христианство или Церковь? // Без Церкви нет спасения. - М.; СПб.: Знамение, 1998. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Illarion_Troitskij/khristianstva-net-bez-tserkvi.
27. Ильин И.А. Основы христианской культуры / Иван Ильин. - М.: Эксмо. 2011. - 704 с.
28. Каллист Диоклийский (Уэр), еп. Понимание спасения в православной традиции // Страницы. Журнал Библейско-богосл. ин-та ап. Андрея. - М., 1996. - № 3. - С. 17-37.
29. Катанский А.Л. Учение о благодати Божией в творениях древних св. отцов и учителей церкви до бл. Августина. - СПб.: Тип. А.П. Лопухина, 1902. - 331 с.
30. Кикин В., прот. Очерк амартологии и сотериологии в русском академическом богословии по материалам трудов священномученика Иллариона (Троицкого; 1886-1929) // ЦЕРКОВЬ И ВРЕМЯ. Научно-богословский и церковно-общественный ж-л. - 2015. - Июль-сент. - Т. LXXII. - С. 149-169.
31. Кикин В.О., прот. Учение о первородном грехе в русском православном академическом богословии второй половины XIX - начала XX вв.: Дис. ... канд. богословия. - М. 2018. - 387 с.
32. Ким Н., свящ. Сравнение православного учения о спасении с протестантским. [Электронный ресурс]. - Код доступа: onkim.orthodoxy.ru/myworks /soteriologia.htm.
33. Ко Чун Ин. Русская сотериологическая концептосфера человека (на фоне китайской сотериологической концептосферы жень): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Новосибирск, 2009. - 27 с.
34. Коломийцев А. Учение о спасении в Русской Православной Церкви. [Электронный ресурс]. - Код доступа: propovedi.ru/resource/doctrine-of-salvation-in-the-russian-orthodox-church/.
35. Корытко О., прот. Генезис сотериологической доктрины в западном христианстве. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.portal-slovo.ru/theology/44128.php.

36. Корякин С.С. Современная протестантская дискуссия об искуплении // Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия. Религиоведение. - 2016. - Вып. 2 (64). - С. 20-39.
37. Коряковский А. Архиепископ Михаил (Мудьюгин). Православное учение о спасении. [Электронный ресурс]. - Код доступа: spbda.ru/publications/anatoliy-koryakovskiy-arhiepiskop-mihail-mudyugin-pravoslavnoe-uchenie-o-lichnom-spasenii/.
38. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. - 576 с.
39. Лекции по церковному праву проф. И.П. Горчакова, чит. в С.-Петербур. ун-те в 1898/1899 ак.г. - СПб.: Изд. студ. К-го и Р-ва. 1899. - 472 с.
40. Лисовой Н.Н. Обзор основных направлений русской богословской академической науки в XIX - начале XX столетия // Богословские труды: Сб. 37. - Изд. совет РПЦ. - М., 2002. - С. 5-127. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/obzor-osnovnyh-napravlenij-russkoj-bogoslovskoj-akademicheskoy-nauki-v-19-nachale-20-stoletija/.
41. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия восточной церкви. - М.: Издатель: Центр «СЭИ», 1991. - 117 с. - Приложение к ж-лу «Трибуна». [Электронный ресурс]. - Код доступа: pstgu.ru/download/1160569292.Ocherki.pdf.
42. Лосский В.Н. По образу и подобию: Пер. с фр. В.А. Решиковой. - М.: Изд. Свято-Владимирского Братства, 1995. - 92 с.
43. Лосский В.Н. Искупление и обожение. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.odinblago.ru/osnovnoe_bogoslovie/losskiy_v_iskuplenie_oboj/.
44. Лосский В.Н. Боговидение / Владимир Лосский: Пер. с фр. В.А. Решиковой / Сост. и вступ. ст. А.С. Филоненко. - М.: АСТ, 2006. - 759 с.
45. Лукманова Е.З., Карышева А.В. Концепт «спасение» в русских и английских религиозных текстах (Особенности ядерных элементов и их языковое выражение) // *Mixtura verborum'* 2007: сила простых вещей: Сб. ст. / Под общ. ред. С.А. Лишаева. - Самара: Самар. гуманит. акад., 2007. - С. 161-167. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.phil63.ru/kontsept-spasenie-v-russkikh-i-angliiskikh-religioznykh-tekstakh.
46. Мельников А. К вопросу спасения в протестантизме. [Электронный ресурс]. - Код доступа: m-e-l-n-i-k-o-v.livejournal.com/tag/сотериология.
47. Мельникова Н.Н. Архетип грешницы в русской литературе конца XIX - начала XX вв.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 2011. - 33 с.
48. Михаил (Мудьюгин), архиеп. Православное учение о личном спасении. Спасение как процесс. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Mihail_Mudyugin/pravoslavnoe-uchenie-o-lichnom-spasenii/.
49. Михаил (Мудьюгин), архиеп. Спасение и оправдание (Опыт краткого раскрытия православной субъективной сотериологии). [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Mihail_Mudyugin/spasenie-i-opravdanie/.
50. Михаил (Мудьюгин), архиеп. Основы православного учения о личном спасении по Священному Писанию и святоотеческим высказываниям. Основы православной субъективной сотериологии (Тезисы одноименной дисс., представленной на соискание ученой степени магистра богословия). [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Mihail_Mudyugin/osnovy-pravoslavnogo-uchenija-o-lichnom-spasenii-po-svjashhenomu-pisaniju-i-svjatootecheskim-vyskazyvanijam/#note1.
51. Назаров А., свящ. Что означает слово «спасти»? От кого, или от чего? / Официальный сайт Ташкентской и Узбекистанской епархии Среднеазиатского митрополичьего округа Русской Православной Церкви МП. [Электронный ресурс]. -

- Код доступа: pravoslavie.uzarchdiocese/department_diocese/ePress/LifeWord/Faq/1.php?sphrase_id=22275.
52. Николенко А.А., Батищева М.Н. Русская православная церковь как институт социализации // Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. - 2014. - № 1(24). - С. 147-152.
53. Новоселов М., новомуч. Спасение и вера по православному учению. [Электронный ресурс]. - Код доступа: lib.pravmir.ru/library/readbook/1128.
54. О социальной концепции русского православия / Под общ. ред. М.П. Мчедлова; ИЦ «Религия в современном обществе». - М.: Республика. 2002. - 399 с.
55. Овсиенко Ф.Г. Сотериология / Религиоведение / Энциклопедический словарь. - М.: Академический проект, 2006. - 1256 с. // <http://religa.narod.ru/zabijako/s15.htm>
56. Патриарх Сергей (Страгородский). Православное учение о спасении. Опыт раскрытия нравственно-субъективной стороны спасения на основании Священного Писания и Творений святоотеческих. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Sergij_Stragorodskij/pravoslavnoe-uchenie-o-spasenii/.
57. Полный церковно-славянский словарь / Сост. Протоиерей Г. Дьяченко. Репринтное воспроизведение издания 1900. - М.: Изд. «Отчий дом», 2005. - 1122 с.
58. Пономарев П.П. Идея спасения как основной принцип христианского вероучения // Православный собеседник. - 1912. - Январь. - С. 3-38.
59. Пономарев П.П. О спасении. Идея спасения в язычестве, раввинизме и ересьях христианской эры // Православный собеседник. - 1914. - Июнь. - С. 953-971.
60. Пономарев П.П. О спасении. - Вып. 1. - Казань, 1880. - Т. IX. - 49 с.
61. Прекуп И., прот. Что следует понимать под грехом? / Азбука веры. - Код доступа: azbyka.ru/grex.
62. Преподобный Иустин (Попович), Чилийский. - Собр. творений. - Т. 3. Догматика Православной Церкви. - Часть третья. Дело Богочеловека. Сотериологи. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Iustin_Popovich/sobranija-tvorenij-tom3/1.
63. Рамадов М. Сотерия - это спасение / Большая христианская библиотека. [Электронный ресурс]. - Код доступа: soteria.ru/soteria/.
64. Резник Е.В., Чуднов Ю.Ю. Религии мира. Православие. - М: ТД «Изд. Мир книги», 2006. - 192 с.
65. Религии мира. - Изд. 2-е, перераб. - Минск: БЕЛФАКС, 1994. - 464 с.
66. Религия и История: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. - Минск, 20-22 апр. 2017 г. / Под ред. С.И. Шатравского; сост. С.И. Шатравский. - Минск: Изд. «Центр» БГУ, 2017. - 431с.
67. Религия - наука - общество: проблемы и перспективы взаимодействия: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 1-2 ноября 2012 г. - Пенза - Саратов: Науч.-издат. центр «Социосфера», 2012. - 224 с.
68. Сампсонов Ф., диак. Сотериологическая концепция священномученика Иринея Лионского. [Электронный ресурс]. - Код доступа: spbda.ru/publications/diakon-filipp-sampsonov-soteriologicheskaya-koncepciya-svyaschennomuchenika-irineya-lionskogo/.
69. Свенцицкая И.С. Раннее христианство: Страницы истории. - М.: Политиздат, 1987. - 336 с.
70. Святитель Афанасий Александрийский: Творения: В 4-х т. / Изд. Свято-Преображенского Валаамского монастыря. - М., 1994. - Т. 1. - 480 с.; Т. 2. - 494 с.

71. Святитель Серафим (Соболев). По поводу книги архимандрита Сергия «Православное учение о спасении». [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/Serafim_Sobolev/po-povodu-knigi-arhimandrita-sergija-pravoslavnoe-uchenie-o-spasenii/.
72. Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/books/download/11484-Святитель-Тихон-Задонский-и-его-учение-о-спасении.pdf.
73. Святитель Феофан Затворник. Путь ко спасению. Краткий очерк аскетике. [Электронный ресурс]. - Код доступа: azbyka.ru/otechnik/FeofanZatvornik/put-ko-spaseniju/.
74. Скурат К.Е. Святоотеческое учение о спасении. [Электронный ресурс]. - Код доступа: lib.uni-dubna.ru/search/files/rel_o_vere/rel_o_vere_spasenie.pdf.
75. Сотериология / Словарь-справочник по религии. [Электронный ресурс]. - Код доступа: sr.artap.ru/soteriology.htm.
77. Стеняев О., прот. Особенность православной сотериологии. [Электронный ресурс]. - Код доступа: radonezh.ru/analytics/osobennost-pravoslavnoy-soteriologii-144548.html.
78. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф., Кондрашев Д.Ю. Православие и архетипы национального менталитета. - Ч. I и Ч. II: Сб. публикаций научного ж-ла «Chronos» по материалам XVII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы общественных наук» (03.02.2017 г.) - С. 16-47.
79. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Православие и российская государственность. Ч. I и Ч. II // Научный прогресс. - 2017. - № 3(март). - С. 63-86.
80. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Православие и национальное самосознание. - Ч. I и Ч. II // Научный обозреватель. - 2017. - № 2 (74). - С. 19-36.
81. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Религиозно-нравственные аспекты труда и хозяйственной деятельности в русской православной культуре. - Ч. I и Ч. II // Научный обозреватель. - 2017. - № 7 (79). - С. 11-39.
82. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Православие как фактор религиозной и национально-культурной идентичности. - Ч. I и Ч. II // Научная перспектива. - 2018. - № 1 (95). - С. 22-52.
83. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Православие и национальная идентичность в условиях глобализации. - Ч. I и Ч. II // Научный обозреватель. - 2018. - № 3 (87). - С. 22-50.
84. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Актуальные экологические проблемы и Русская Православная Церковь. - Ч. I // Научная перспектива. - 2019. - № 4 (110). - С. 29-39.
85. Субботин В.А., Сулейманов Т.Ф. Эсхатологическое учение как важнейшая составляющая православно-христианской традиции. - Ч. I и Ч. II // Научный обозреватель. - 2019. - № 5 (101). - С. 46-71.
86. Сулейманов Т.Ф., Хафизов Э.Д. Религия как феномен культуры. Лекция. – Уфа: Уфимский юрид. инст. МВД РФ. 1997. - 43 с.
87. Сулейманов Т.Ф., Янаев Р.Р. Русская Православная Церковь как институт нравственно-правовой социализации. - Ч. I и Ч. II: Сб. публикаций научного ж-ла «GLOBUS: гуманитарные науки» по материалам XV Междунар. научн. конф. «Общественные науки в современном мире», г. С.-Петербург., 19 дек. 2016 г. - С. 55-76.

88. Ткаченко А. 7 смертных грехов, или Сколько страстей могут нас погубить на самом деле. [Электронный ресурс]. - Код доступа: foma.ru/7-smertnyix-grekhov-ili-skolko-strastej-mogut-nas-pogubit-na-samom-dele.html.
89. Толстов Д., прот. Догмат искупления в святоотеческом наследии. [Электронный ресурс]. - Код доступа: mospat.ru/church-and-time/1452.
90. Трибушный Д.О., свящ. Сотериология протоиерея Петра Гнедича: школьный богослов против школьного богословия // Христианское чтение. - 2018. - № 1. - С. 46-57.
91. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни / Сост. А.П. Полякова, П.П. Апрышко. - М.: Республика, 1994. - 432 с.
92. Учение о спасении в разных христианских конфессиях / Сост. Алексей Бодров (Серия «Диалог»). - 2-е изд. - М.: Библейско-богословский инст. св. апостола Андрея, 2007. - 162 с.
93. Флоренский П.А. Вступительное слово пред защитой на степень магистра книги: «О Духовной Истине». - М., 1912 г., сказанное 19 мая 1914 г. // Столп и утверждение истины. [Электронный ресурс]. - Код доступа: [/azbyka.ru/otechnik/Pavel_Florenskij/stolp-i-utverzhdienie-istiny/33](http://azbyka.ru/otechnik/Pavel_Florenskij/stolp-i-utverzhdienie-istiny/33).
94. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. - М.: Изд. «Правда», 1990. - Т. 1 (I). - 490 с.
95. Флоровский Г., прот. Пути русского богословия. - Париж, 1937 / Репринт 1983 г., УМКА PRESS, Paris. - Вильнюс, 1991. - 683 с.
96. Форвард М. Религия // Мартин Форвард: Пер. с англ. Н. Григорьевой. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. - 320 с.
97. Франк С.Л. С нами Бог. Три размышления / Духовные основы общества. - М.: Республика, 1992. - С. 217-404.
98. Фромм Э. Психоанализ и религия / Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева: Перевод. - М.: Политиздат, 1989. - С. 143-221.
99. Халипов В.Ф. Наука о власти. Кратология: Учебное пос. - М.: ОСЬ-89, 2002. - 448 с.
100. Хомяков А.С. Несколько слов православного Христианина о западных вероисповеданиях по поводу брошюры г-на Лоранси / Полное собр. соч. А.С. Хомякова. - Т. 2. - Изд. 3-е. - М.: Университет. типография (М. Катлов) на Страстном б-ре, 1886. - С. 27-92.
101. Христианство: Словарь / Под общ. ред. Л.Н. Митрохина и др. - М.: Республика, 1994. - 559 с.
102. Царевский А.А. Значение Православия в жизни и исторической судьбе России. - Казань, 1898. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека. «Православие и современность / Код доступа: [lib. serkov. ru/preview/1364](http://lib.serkov.ru/preview/1364). Печатается по изданию: Проф. А.А. Царевский. Значение Православия в жизни и исторической судьбе России. - Казань, 1898, Веб. Центр «Омега»; М., 2002. - 64 с.
103. Черемухин П.А. Учение о Домостроительстве спасения в византийском богословии (епископ Николай Мефонский, митрополит Николай Кавасила и Никита Акоминат) // Богословские труды. - Сб. 3. - Изд. Московской Патриархии. - М., 1964. - С. 145-185.
104. Шиманский Г. Идея спасения во Христе и Воплощение // Ж-л Московской Патриархии. - 1974. - № 2. - С. 55-68; Тайна спасения. - ЖМП. - 1974. - № 3. - С. 62-73; № 4. - С. 68-78.

105. Элбакян Е.С. Изучение религии в научной парадигме: общее и особенное / Религиоведение: Энциклопедический сл. / Под ред. А.П. Забияко, А.Н. Красникова, Е.С. Элбакян. - М.: Академический проект, 2006. - С. 62-81. [Электронный ресурс]. - Код доступа: ru-rf.ru/uploads/1-12/elbakan.pdf.
106. Энциклопедия «Религия». Сотериология. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.insai.ru/slovar/soteriologiya-0.
107. Яцкевич К.В. Психология спасения / Методологические основы нравственно-ориентированной христианской психологии. - Минск, 2014. [Электронный ресурс]. - Код доступа: www.b17.ru/article/psychologia_spasenija/.
108. Новый Завет. - М.: Изд. «Духовное преображение», 2016. - 992 с.

Авторы публикации

Сулейманов Тимур Фуатович, канд. филос. наук, доцент, руководитель отдела канонизации новомучеников Уфимской епархии Башкортостанской митрополии РПЦ МП. E-mail: Suleimanov1957@mail.ru

Касенкин Владимир Анатольевич, диакон Кафедрального храма Рождества Пресвятой Богородицы г. Уфа, магистрант Санкт-Петербургской духовной Академии РПЦ МП. E-mail: Kasenkin@inbox.ru

SOTERIOLOGY AS A FUNDAMENTAL PART OF THEOLOGY OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH

Suleimanov T., Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Canonization of New Martyrs of the Ufa Diocese of the Bashkortostan Metropolitanate of the Russian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate. E-mail: Suleimanov1957@mail.ru

Kasenkin V., deacon of the Cathedral Church of the Nativity of the Most Holy Theotokos in Ufa, undergraduate student of the St. Petersburg Theological Academy of the Russian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate. E-mail: Kasenkin@inbox.ru

***Abstract.** The article examines the soteriological teaching as a fundamental part of orthodox christian theology, which presupposes the mandatory spiritual and moral perfection of man, his development and acquisition of virtue, and is inextricably linked with anthropology as a doctrine of human creation and his nature, with christology, and also a doctrine of grace. Particular attention is paid to the distinctive features of the Orthodox Christian doctrine of salvation, where the emphasis is on a model of worldview based on the ethical rather than the legal (legal) approach that is characteristic of western christianity.*

***Keywords:** religion, church, orthodoxy, soteriology, humanity, sin.*

References

1. The alphabet of faith. Vera [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/vera
2. The alphabet of faith. Sin [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/grex
3. The alphabet of faith. Soteriology [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/soteriologiya

4. Andrievsky P., prot. Orthodox teachings about salvation // Orthodox magazine "Holy fire [Electronic resource]. Access code: www.blagon.ru/biblio/326/
5. Asceticism according to Orthodox Christian teachings. Volume One: Fundamental. Ethical and theological research by Sergei Zarin. Book one: a critical review of the most important literature on the issue. St. Petersburg. Typo-Lithograph of the St. Petersburg Prison. 1907. - 388 s.
6. Asceticism according to Orthodox Christian teaching. Volume One: Fundamental. Ethics is a theological study by Sergei Zarin. Book two: an experience of systematic disclosure of the issue. C - Petersburg. Printing house V.F. Kirshbaum, 1907 - 693s.
7. Berdyaev N.A. Philosophy of the free spirit. Problems and apology of Christianity / Dialectics of the Divine and Human / Nikolay Berdyaev; composition of entry st. V.N. Kalyuzhny. M.: AST; Kharkiv: Folio. 2005.– 620s.
8. Berkhov L. History of dogmatic doctrines. SPb.: Bible for all. 2000. – 205 p.
9. Bessmertny A.R. Nationalism and universalism in Russian religious consciousness // On the way to freedom of conscience / Comp. and total. ed. Furman D.E. and about. Mark (Smirnova). M.: Progress. - S. 122-171.
10. Bolshakov V.P., Volodina T.V., Vyzhletsova N.E. The originality of Russian culture in its historical development / Ed. V.P.Bolshakov. Veliky Novgorod, NovSU im. Yaroslav the Wise. 2002. – 192 p.
11. Big Russian encyclopedia [Electronic resource]. Access code: bigenc.ru/religious_studies/text/3638251
12. Big Encyclopedic Dictionary, 2nd ed., Revised. and add. M., «Great Russian Encyclopedia». SPb., «Norint». 1997. –1456 s.
13. Bulgakov S.N. Non-Evening Light: Contemplation and Contemplation. M., Republic. 1994. - 415s.
14. Butakov P.A. Soteriological principle in Christian philosophical argumentation // Vestnik NSU. Series: Philosophy. 2014. Vol.12 Issue 1 - pp. 139-145.
15. Vasilenko L. I. A short religious - philosophical dictionary. Moscow: Truth and Life. 1996. –133s. [Electronic resource]. Access code: www.logic-books.info/sites/default/files/vasilenko_religiozno-filosfskiy_slovar.
16. Volkova E. I. Plot about salvation in Russian, English and American literature: S. T. Coleridge, V. Irving, A. Pushkin, E. A. Poe, A. Bely and others. Dis. doctor of cultural studies. M. 2001. - 417 p.
17. Vysheslavtsev B.P. Ethics of the Transformed Eros / Intro. Art., comp. and comments. V.V. Sapova. M., Republic. 1994. – 368s.
18. Gnedich P.V. The dogma of redemption in the Russian theological science [Electronic resource]. Access code: religion.wikireading.ru/103167
19. Goncharov S.A. The content of the experience of communion with God and knowledge of God in Orthodox asceticism // Religion - Science - Society: Problems and Prospects of Interaction: Materials of the II International Scientific and Practical Conference on November 1–2, 2012. - Penza - Saratov - Semey: Scientific Publishing Center «Sociosphere». 2012 - p.19-29.
20. Dorozhkin Yu.N., Egoryshev S.V., Petrova N.V. Social control of the destructive activities of new religious organizations. Ufa.: Eastern University. 2006. – 120 p.
21. Zaitsev E. The doctrine of salvation. Biblical definition of sin / Library soteria.ru [Electronic resource]. Access code: soteria.ru/s1230/7

22. Bishop Pitirim The main problems of modern theological research in their development from the end of the XIX century // Theological works. Collection V. Theological interviews II. Published by the Moscow Patriarchate. M.: Publishing house of the Moscow Patriarchate. 1964. - S. 215-226.
23. Zeleny I.D. Analysis of Eastern Objective Soteriology / Theological Reflections 2013. Vol. No. 14. - S.38-65.
24. Zeleny I.D. The use of objective soteriology in evangelical theology // Theological Reflections 2013. Vol. No. 14. - S. 91-116.
25. From the notes in Bose of the deceased Athonite monk Arseny. What is needed for salvation? [Electronic resource]. Access code: //korolev.msk.ru/books/919 / germano1 / germano1 / H06-T
26. Hilarion (Troitsky), Archbishop. Christianity or Church? // There is no salvation without the Church. M.; SPb.: Sign. 1998. [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru / otechnik / Ilarion_Troitskij / khristianstva-net-bez-tserkvi
27. Ilyin I.A. Fundamentals of Christian culture / Ivan Ilyin M., Eksmo. 2011. – 704s.
28. Callistus of Diocleus (Wer), bishop Understanding salvation in the Orthodox tradition // Pages. Biblical-bogosl. in-that ap. Andrew. M., 1996, No. 3. - P.17-37.
29. A. L. Katansky The doctrine of the grace of God in the works of the ancients of St. fathers and teachers of the church up to bl. Augustine. - SPb.: type. A.P. Lopukhina, 1902. - 331 p.
30. Kikin V., prot. Essay on amarthology and soteriology in Russian academic theology based on the works of the holy martyr Illarion (Trinity; 1886-1929) // CHURCH AND TIME. Scientific theological and church-social journal. July-September 2015. Volume LXXII. - S. 149-169.
31. Kikin V.O., prot. The doctrine of original sin in Russian Orthodox academic theology of the second half of the 19th - early 20th centuries. Dissertation for the degree of candidate of theology. M. 2018. - 387s.
32. Kim N., priest. Comparison of the Orthodox teaching on salvation with the Protestant one [Electronic resource]. Access code: onkim.orthodoxy.ru/myworks /soteriologia.htm
33. Ko Chun Ying. The Russian soteriological concept of man (against the background of the Chinese soteriological concept of zhen). Abstract dissertation. Cand. philologist. sciences. Novosibirsk. 2009.– 27s.
34. Kolomiytsev A. The doctrine of salvation in the Russian Orthodox Church [Electronic resource]. Access code: propovedi.ru/resource/doctrine-of-salvation-in-the-russian-orthodox-church/
35. Korytko O., prot. Genesis of soteriological doctrine in Western Christianity [Electronic resource]. Access code: www.portal-slovo.ru/theology /44128.php
36. Koryakin S.S. Modern Protestant Discussion about Atonement // Bulletin of PSTGU I: Theology. Philosophy. Religious Studies 2016. Issue. 2 (64). - S. 20–39.
37. Koryakovsky A. Archbishop Michael (Mudyugin) Orthodox doctrine of salvation [Electronic resource]. Access code: spbda.ru/publications / anatoliy-koryakovskiy-arhiepiskop-mihail-mudyugin-pravoslavnoe-uchenie-o-lichnom-spasenii /
38. A short philosophical encyclopedia. M.: Publishing group «Progress» - «Encyclopedia». 1994. - 576s.
39. Lectures on church law prof. Gorchakova I.P., cheat. at St. Petersburg University in 1898/9 ac. - St. Petersburg: ed. stud. K-th and R-ova. 1899.- 472 p.

40. Lisovoy N.N. Review of the main directions of Russian theological academic science in the XIX - early XX century // Theological works. Collection 37. Publishing Council of the Russian Orthodox Church. M.: 2002. –S.5-127. [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/obzor-osnovnyh-napравlenij-russkoj-bogoslovskoj-akademicheskoy-nauki-v-19-nachale-20-stoletija/
41. Lossky V.N. Essay on the mystical theology of the Eastern Church. M.: Publisher: Center «SEI». 1991.117s. Appendix to the magazine «Tribuna» [Electronic resource]. Access code: pstgu.ru/download/1160569292.Ocherki.pdf.
42. Lossky V.N. In the image and likeness. Translated from French by V.A. Reshchikova M.: Edition of the Holy Vladimir Brotherhood, 1995. - 92p.
43. Lossky V.N. Redemption and deification [Electronic resource]. Access code: www.odinblago.ru/osnovnoe_bogoslovie/losskiy_v_iskuplenie_oboj/
44. Lossky V.N. Vision of God / Vladimir Lossky; translated from French by V.A. Reshchikova; compiled and prefaced by A.S. Filonenko.M.: AST.2006.-759p.
45. Lukmanova E.Z., Karysheva A.V. The concept of «salvation» in Russian and English religious texts. (Features of nuclear elements and their linguistic expression) // Mixtura verborum '2007: the power of simple things: Sat. Art. / under total. ed. S. A. Lishaeva. - Samara: Samar. humanizes. acad., 2007. - pp. 161–167. [Electronic resource]. Access code: www.phil63.ru/kontsept-spasenie-v-russkikh-i-angliiskikh-religioznykh-tekstakh
46. Melnikov A. On the question of salvation in Protestantism [Electronic resource]. Access code: m-e-l-n-i-k-o-v.livejournal.com/tag/soteriology
47. Melnikova N.N. The archetype of the sinner in Russian literature of the late XIX-XX century. Abstract dis. Cand. philologist. Science. M.: 2011. -33s.
48. Michael (Mudyugin), Archbishop. Orthodox teaching on personal salvation. Salvation as a process [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik / Mihail_Mudyugin / pravoslavnoe-uchenie-o-lichnom-spasenii /
49. Michael (Mudyugin), Archbishop. Salvation and justification (Experience of a brief disclosure of Orthodox subjective soteriology) [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/Mihail_Mudyugin/spasenie-i-opravdanie/
50. Mikhail (Mudyugin), Archbishop. Fundamentals of the Orthodox teaching on personal salvation according to Holy Scripture and patristic sayings. Fundamentals of Orthodox subjective soteriology (Abstracts of the dissertation of the same name presented for the degree of Master of Theology [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik / Mihail_Mudyugin / osnovy-pravoslavnogo-uchenija-o-lichnom-spasenii-po-svjashishenom-i-svjatootecheskim-vyskazyvanijam / # note1
51. Nazarov A., priest. What does the word «be saved» mean? From whom, or from what? / Official site of the Tashkent and Uzbekistan Diocese of the Central Asian Metropolitan District of the Russian Orthodox Church MP [Electronic resource]. Access code: [/pravoslavie.uz archdiocese / department_diocese / ePress / LifeWord/Faq/1.php?sphrase_id=22275](http://pravoslavie.uz archdiocese / department_diocese / ePress / LifeWord/Faq/1.php?sphrase_id=22275)
52. Nikolenko A.A., Batishcheva M.N. The Russian Orthodox Church as an institution of socialization // Bulletin of the Vladivostok State University of Economics and Service. 2014. No. 1 (24). - S. 147-152.
53. Novoselov M., novuch. Salvation and faith according to the Orthodox teaching [Electronic resource]. Access code: lib.pravmir.ru/library/readbook/1128
54. On the social concept of Russian Orthodoxy / Under total. ed. M.P. Mchedlova; IC «Religion in modern society». M., Republic. 2002. - 399s.

55. Ovsienko F.G. Soteriology / Religious Studies / Encyclopedic Dictionary. –M.: Academic project, 2006. –1256 p. // <http://religa.narod.ru/zabijako/s15.htm>
56. Patriarch Sergius (Stragorodsky). Orthodox teaching on salvation. The experience of revealing the moral and subjective side of salvation on the basis of the Holy Scriptures and the Creations of the patristic [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/Sergij_Stragorodskij/pravoslavnoe-uchenie-o-spasenii/
57. Complete Church Slavonic Dictionary / Compiled by Archpriest G. Dyachenko. Reprint reproduction of the edition 1900. M., Otchiy Dom Publishing House. 2005. - 1122 p.
58. Ponomarev P. P. The idea of salvation as the basic principle of Christian doctrine // Orthodox interlocutor. 1912. January. -FROM. 3 - 38.
59. P.P. Ponomarev About salvation. The idea of salvation in paganism, rabbinism and heresies of the Christian era // Orthodox interlocutor. 1914. June. - S. 953-971;
60. Ponomarev P. P. About salvation. Vol. IX, Issue 1. Kazan. 1880. - 49 p.
61. I. Prekup, prot. What should be understood by sin? / ABC of Faith azbyka.ru/grex.
62. Venerable Justin (Popovich), Chilean. A collection of creations. Volume3. Dogmatics of the Orthodox Church. Part three. The Deed of the God-Man. Soteriology [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/Justin_Popovich/sobranija-tvorenij-tom3/1.
63. Ramadov M. Soteria is salvation / Big Christian library [Electronic resource]. Access code: soteria.ru/soteria/
64. Reznik E.V., Chudnov Yu.Yu. Religions of the world. Orthodoxy. M: LLC «TD» Publishing house of the World of books. 2006. –192s.
65. Religions of the world. Second edition, revised. 1994 Minsk, BELFAX. -464 p.
66. Religion and History: Materials of the V International Scientific and Practical. Conferences. Minsk. 20–22 Apr. 2017 / ed. S.I. Shatravsky; comp. S.I. Shatravsky. Minsk: Ed. BSU Center. 2017. -431p.
67. Religion - Science - Society: Problems and Prospects of Interaction: Materials of the II International Scientific and Practical Conference on November 1–2, 2012. - Penza - Saratov - Semey: Scientific Publishing Center «Sociosphere». 2012 - 224 p.
68. Sampsonov F., Deac. Soteriological concept of the holy martyr Irenaeus of Lyons [Electronic resource]. Access code: spbda.ru/publications/diakon-filipp-sampsonov-soteriologicheskaya-koncepciya-svyaschennomuchenika-irineya-lionskogo/
69. Svetsitskaya I.S. Early Christianity: Pages of History. M., Politizdat. 1987.- 336s.
70. St. Athanasius of Alexandria: Creations in 4 volumes / Ed. Holy Transfiguration Valaam Monastery. - M., 1994. - Vol. 1. - 480 p. - T. 2.- 494s.
71. Saint Seraphim (Sobolev). Regarding the book of Archimandrite Sergius «Orthodox doctrine of salvation» [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/Serafim_Sobolev/po-povodu-knigi-arhimandrita-sergija-pravoslavnoe-uchenie-o-spasenii/
72. Saint Tikhon Zadonsky and his doctrine of salvation [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/books/download/11484-Saint-Tichon-Zadonsky-and-his-teaching-salvation.pdf
73. Saint Theophan the Recluse. The path to salvation. A short sketch of asceticism [Electronic resource]. Access code: azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/put-ko-spaseniju/
74. Skurat K.E. Patristic doctrine of salvation [Electronic resource]. Access code: lib.uni-dubna.ru/search/files/rel_o_vere/rel_o_vere_spasenie.pdf

75. Soteriology / Dictionary-reference book on religion [Electronic resource]. Access code sr.artap.ru/soteriology.htm
77. Stenyaev O., prot. Feature of Orthodox soteriology [Electronic resource]. Access code: radonezh.ru/analytics/osobennost-pravoslavnoy-soteriologii-144548.html
78. Subbotin V.A., Suleimanov T.F., Kondrashev D.Yu. Orthodoxy and archetypes of national mentality. Part I. and Part II. // Collection of publications of the scientific journal «Chronos» based on the materials of the XVII International scientific and practical conference «Actual issues of social sciences» (03.02.2017) - pp.16-47.
79. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Orthodoxy and Russian statehood. Part I. and Part II. // Scientific progress. 2017. No. 3 (March). - P.63-86.
80. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Orthodoxy and national identity. Part I. and Part II. // Scientific Observer. 2017. No. 2 (74) - P.19-36.
81. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Religious and moral aspects of labor and economic activity in Russian Orthodox culture. Part I. and Part II. // Scientific Observer. 2017. No. 7 (79) - C.11-39.
82. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Orthodoxy as a factor in religious and national-cultural identity. Part I. and Part II. // Scientific perspective. 2018. No. 1 (95). - S.22-52.
83. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Orthodoxy and national identity in the context of globalization. Part I. and Part II. // Scientific Observer. 2018. No. 3 (87). - P.22-50.
84. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Urgent environmental problems and the Russian Orthodox Church. Part I. // Scientific perspective. 2019. No. 4 (110). - pp. 29-39.
85. Subbotin V.A., Suleimanov T.F. Eschatological teaching as the most important component of the Orthodox Christian tradition. Part I and Part II // Scientific Observer. 2019. No. 5 (101) - P.46-71.
86. Suleimanov T.F., Khafizov E.D. Religion as a cultural phenomenon. Lecture. Ufa., Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. 1997.- 43p.
87. Suleimanov T.F., Yanaev R.R. The Russian Orthodox Church as an institution of moral and legal socialization. Part I. and Part II.//Collection of publications of the scientific journal «GLOBUS: Humanities» based on the materials of the XV International Scientific Conference «Social Sciences in the Modern World» (December 19, 2016), St. Petersburg. - P.55-76.
88. Tkachenko A. 7 deadly sins, or how many passions can actually destroy us [Electronic resource]. Access code: foma.ru/7-smertnyix-grexov-ili-skolko-strastej-mogut-nas-pogubit-na-samom-dele.html
89. Tolstov D., prot. The dogma of redemption in the patristic heritage [Electronic resource]. Access code: mospat.ru/church-and-time/1452
90. Tribushny D.O., priest. Soteriology of Archpriest Peter Gnedich: school theologian versus school theology // Christian reading. 2018.No. 1 -C.46-57.
91. Trubetskoy E. N. The meaning of life / Comp. A.P. Polyakova, P.P. Apryshko. M., Republic. 1994.- 432s.
92. Teaching about salvation in different Christian denominations / Comp. Alexey Bodrov (Dialogue Series). 2nd ed. - M., The Bible-Theological Institute of St. Apostle Andrew, 2007. -162p.
93. Florensky P.A. Opening remarks before the defense for the master's degree of the book: «On Spiritual Truth», Moscow, 1912, said on May 19, 1914 // Pillar and statement of truth // [Electronic resource]. Access code: [/azbyka.ru/otechnik/Pavel_Florenskij/stolp-i-utverzhenie-istiny/33](http://azbyka.ru/otechnik/Pavel_Florenskij/stolp-i-utverzhenie-istiny/33)

94. Florensky P.A. The pillar and statement of truth. Vol. 1. (I). M.: Pravda Publishing House. 1990.– 490s.
95. Florovsky G., prot. The paths of Russian theology. - Paris, 1937/1983 Reprint, YMKA PRESS, Paris / - Vilnius, 1991. - 683 p.
96. Forward M. Religion // Martin Forward. Translated from English. N. Grigorieva. M., FAIR-PRESS. 2003. - 320s.
97. Frank S.L. God with us. Three reflections / Spiritual foundations of society. Moscow: Republic. 1992. - S.217-404.
98. Fromm E. Psychoanalysis and religion / Twilight of the Gods / Comp. and total. ed. A.A. Yakovleva: Translation. M., Politizdat. 1989. - S. 143-221.
99. Khalipov V.F. The Science of Power. Cratology: Textbook. M., OS'-89.2002–448p.
100. Khomyakov A.S. A few words of an Orthodox Christian about the Western denominations on the brochure of Mr. Laurency / Complete Works of Alexei Stepanovich Khomyakov. T. 2. Third edition. Moscow. At the University Printing House (M. Katlov), on Strastn6y Boulevard. 1886.– C.27-92.
101. Christianity: Dictionary // Under the General. ed. L.N. Mitrokhin et al. M., Republic. 1994. -559s.
102. Tsarevsky A.A. The significance of Orthodoxy in the life and historical fate of Russia. Kazan. 1898 [Electronic resource] // Electronic library. "Orthodoxy and modernity / access code: lib. cerkov. ru / preview / 1364 Printed according to the publication: Prof. A.A. Tsarevsky The significance of Orthodoxy in the life and historical fate of Russia. Kazan. 1898. Web Center «Omega». M. 2002 - 64p.
103. Cheremukhin P.A. The doctrine of the House-building of salvation in Byzantine theology (Bishop Nicholas of Methonsky, Metropolitan Nicholas Cabasila and Nikita Acominatus) // Theological Works. Collection 3. Edition of the Moscow Patriarchate. M.: 1964. - S. 145-185.
104. Shimansky G. The idea of salvation in Christ and the Incarnation // Journal of the Moscow Patriarchate. 1974. No. 2. S. 55-68; The secret of salvation. - ZhMP. 1974. No. 3. With 62-73; No. 4. S. 68-78.
105. Elbakyan E.S. The study of religion in a scientific paradigm: general and special / Religious studies: Encyclopedic dictionary. Ed. A.P. Zabayako, A.N. Krasnikova, E. S. Elbakyan. Moscow: Academic project. 2006. - S.62-81. [Electronic resource]. Access code: pu-rf.ru/uploads/1-12/elbakan.pdf
106. Encyclopedia «Religion». Soteriology [Electronic resource]. Access code: www.insai.ru/slovar/soteriologiya-0
107. K. V. Yatskevich Psychology of Salvation / Methodological Foundations of Morally Oriented Christian Psychology. Minsk.: 2014. [Electronic resource]. Access code: www.b17.ru/article/psychologia_spasenija/
108. New Testament. M.: Publishing house Spiritual transformation. 2016 - 992s.

Дата поступления: 05.09.2020.

УДК 376

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Артюхина, П.Л. Дегтярева, О.А. Рыжова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»,
г. Барнаул, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается роль педагога в сфере инклюзивного образования. Определены профессиональные и личные качества педагога в контексте обучения и развития детей в ОВЗ. Охарактеризована конфликтологическая компетентность педагога как фактор эффективной реализации инклюзивного образования. Изучена структура конфликтологической компетенции как части профессиональной компетенции педагога инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, конфликтологическая компетентность, конфликто разрешение, знания, умения и навыки.*

Каждому человеку, несомненно, важно, чтобы его права и свободы соблюдались в соответствии с действующим законодательством. Одним из основных прав, согласно Конституции Российской Федерации, является право на образование. Особую категорию граждан в этой сфере составляют те, кто имеет особые потребности в развитии и образовании. Здесь речь идет о лицах с ограниченными возможностями здоровья, и в этой связи необходимо рассмотреть актуальность инклюзивного образования в современном обществе. В ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дается следующее определение данному понятию. Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Таким образом, инклюзивное образование предполагает предоставление возможности детям с ограниченными возможностями здоровья получать образование наравне с другими детьми в общеобразовательных, а не только специализированных школах. Согласно Конвенции о правах инвалидов 2006 г., инвалидность

является «результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [3]. Иными словами, проблемы в адаптации людей с инвалидностью возникают не из-за нарушений здоровья, а из-за барьеров, существующих в окружающей их социальной действительности. Инклюзивное образование призвано обеспечить условия, позволяющие лицам с ограниченными возможностями здоровья беспрепятственно удовлетворять свои образовательные потребности.

Инклюзивное образование реализуется в рамках ряда нормативно-правовых актов, одним из которых является Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В соответствии с ним поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения инвалидов направлена на:

- 1) осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами;
- 2) развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей;
- 3) интеграцию в общество [2].

Для того чтобы реализация инклюзивного образования проходила успешно, должен выполняться ряд условий. Среди них материально-техническое обеспечение образовательных учреждений и образовательного процесса, которое бы минимизировало возникновение возможных физических препятствий для учеников-инвалидов. Кроме того, в рамках инклюзивного образования очень важна профессиональная подготовка педагогического состава образовательной организации. В процессе обучения должны учитываться индивидуальные особенности учеников, образовательная программа должна быть составлена таким образом, чтобы все обучающиеся могли получать образование наравне. Кроме того, учитель должен обладать психолого-педагогическими навыками для помощи ученикам с ограниченными возможностями здоровья в адаптации к образовательному процессу и в социализации.

Инклюзивное образование в настоящее время имеет ряд барьеров для своего развития. Ниже дадим их характеристику. Во-первых, в России отсутствует собственная модель организации инклюзивного образования. При внедрении программы используется

опыт зарубежных стран. Однако для успешной реализации инклюзивного образования необходимо также учитывать социальные, экономические, культурные и иные особенности нашего государства. Во-вторых, дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении при обучении в общеобразовательном учреждении. В настоящее время необходимая система педагогической и психологической помощи таким ученикам создана лишь в малой части образовательных организаций. В-третьих, как российский, так и зарубежный опыт показывает, что не все «особенные» дети способны обучаться в общеобразовательном учреждении. Такое обучение возможно лишь в том случае, когда уровень психофизического развития ребенка близок к возрастной норме. В-четвертых, для инклюзивного образования необходима специальная подготовка кадров. Педагогические работники должны освоить основы специальной психологии и коррекционной педагогики, а также специальные технологии обучения. Подготовка кадров требует затрат временных и материальных ресурсов, что может стать одним из препятствий при реализации инклюзивного образования. В-пятых, важно сформировать у педагогов адекватное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья [5].

Несмотря на наличие некоторых проблем, инклюзивное образование очень важно в современном обществе. Образование как социальный институт выполняет важнейшую функцию социализации, и это обуславливает необходимость включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, который позволит нужным образом адаптироваться к общественной жизни, выработать навыки преодоления барьеров, возникновение которых возможно в повседневной жизни. Кроме того, в обществе нередко встречается дискриминация по признаку инвалидности, поэтому необходимо формирование адекватного восприятия обществом людей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках реализации инклюзивного образования решается и эта задача, так как здоровые дети, получающие образование совместно с детьми-инвалидами, учатся понимать и принимать других людей, общаться на равных, не разделять окружающих на «обычных» и «особенных».

В формировании инклюзивного образования важнейшую роль играет педагог. Он как ключевой участник образовательного процесса должен приложить все возможные усилия для того, чтобы такой вид образования в учреждении был реализован успешно в максимально

полной мере. В инклюзивном образовании учителя выполняют ряд функций: аналитическую, прогностическую, проективно-конструктивную. Аналитическая функция представляет изучение, описание теоретических основ, связанных с сущностью инклюзии, а также анализ педагогического опыта по проблемам реализации инклюзивного образования. Прогностическая функция педагога включает в себя целеполагание, планирование и развитие системы инклюзивного образования. Проективно-конструктивная функция заключается в разработке новых технологий обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также внедрении в педагогическую деятельность образовательных организаций результатов педагогической деятельности и исследований в сфере инклюзивного образования [6].

Существует несколько ключевых идей, на которые инклюзивное образование опирается. Их называют восемью принципами инклюзии. Существование этих принципов вызвано тем фактом, что совместное обучение «обычных» детей и детей с особенностями будет возможным только при соблюдении специальных условий построения инклюзивного учебного процесса [7]. Первый принцип гласит, что ценность любой личности не зависит от ее способностей и достижений. Все люди обладают равными правами, и каждый человек имеет право на уважение своего человеческого достоинства, равно как и право на всестороннее развитие. Ребенок ценен потому, что он, в первую очередь, человек, а не потому, что он преуспел в какой-либо деятельности. Второй принцип признает за каждым человеком способность чувствовать и думать. Согласно третьему принципу абсолютно каждый человек имеет право на общение и обладает правом быть услышанным. Иными словами, данный принцип отрицает саму возможность изоляции кого бы то ни было от общества по любым причинам. В системе инклюзивного образования каждый ребенок может полноценно социализироваться, находясь в компании своих ровесников. Четвертый принцип утверждает: все люди нуждаются друг в друге. И все люди должны оставаться в тесной связи с обществом, так как поодиночке сложнее выживать. Пятый принцип, выведенный опытным путем, заявляет, что успешное образование может быть осуществлено исключительно в «естественной» обстановке, приближенной к условиям реальной жизни, где знания, получаемые ребенком, будут даны ему в контексте человеческих взаимоотношений. Требование

прекратить практику, в которой дети с особенностями остаются в стороне от общества, является самым основным требованием инклюзии. Шестой принцип гласит, что каждый член общества испытывает нужду в дружбе и поддержке ровесников. Больше всего люди желают быть принятыми в обществе, а проще всего общение строится с людьми приблизительно одного возраста. Седьмой принцип утверждает, что дети смогут достичь прогресса в своем образовании только в том случае, если будут «делать то, чего не могут». Восьмой принцип говорит о том, что разнообразие приносит пользу всем сферам жизни человека.

Эффективность инклюзивного образования предполагает создание комплекса определенных условий, таких как: готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностная, профессиональная, психологическая и др.); гуманистическая функция (формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива); организация педагогического сопровождения развития и социализации детей [8]. Рассмотрим более подробно личностную и профессиональную готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса. Педагог должен обладать набором профессиональных и личностных характеристик для эффективной реализации принципов инклюзивного образования. К личным качествам можно отнести: эмпатию, милосердие, толерантность, доброжелательность, креативность, творческий подход к решению проблем, высокий уровень самоконтроля, тактичность. Наличие перечисленных качеств у педагога способствуют созданию доброжелательной атмосферы в учебном процессе, что необходимо для продуктивной работы как учеников, так и педагогов. Педагог в сфере инклюзивного образования должен иметь следующие профессиональные характеристики: признание ценности личности ребенка независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат, и т.д.

Конфликтологическая компетентность педагога представляет собой совокупность знаний, умений и навыков в области механизмов конструктивного конфликто разрешения и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта [9]. Вопросу конфликтологической компетентности посвящены труды многих исследователей. Так, например, А.К. Бисембаева выделяет несколько функций, в которых заключается значимость конфликтологической компетенции [4]:

1. Информационно-сигнальная. Она позволяет вовремя выявить негативные черты в коммуникации, проанализировать ситуацию, а также разработать план по урегулированию возникающего конфликта.

2. Интегративная и стабилизирующая функции. Они призваны снизить напряженность, уменьшить обострение в отношениях, создать условия для объединения субъектов и начала совместного поиска разрешения противоречий.

3. Ориентировочная. Данная функция помогает оценить состояние сторон конфликта, чтобы определить направления деятельности для локализации конфликта.

4. Инновационная. Такая функция связана с рациональным решением противоречий сторон и переходом их взаимоотношений на следующий этап.

5. Ценностная. Эта функция проявляется в этико-поведенческих действиях специалиста.

6. Преобразовательная. Она связана с изменением отношений в коллективе, призванным организовать сплочение, доверие, сотрудничество.

7. Профилактическая. Целью данной функции являются создание благоприятной эмоциональной атмосферы, снятие напряженности в коллективе, которое приведет к уменьшению вероятности возникновения конфликтов в дальнейшем.

8. Рефлексивная. Данная функция связана с самоанализом, изучением причинно-следственных связей, ценностных ориентиров.

9. Обучающая. Ее сущность заключается в обобщении опыта и знаний, полученных в ходе конфликта, формирования навыка плодотворного поведения в возникающих конфликтных ситуациях.

Педагог, обладая профессиональными навыками, должен обладать также конфликтологической компетентностью, выполняющей перечисленные выше функции. В рамках образовательного процесса очень важно уметь правильно действовать в ситуации конфликта, рационально управлять им, а также передавать необходимые умения в данной сфере учащимся. Инклюзивное образование является конфликтной средой, что обусловлено, прежде всего, неспособностью многих участников образовательного процесса адекватно воспринимать людей с ограниченными возможностями здоровья в силу приверженности каким-либо стереотипам, недостаточной информированности или иных причин. Именно поэтому конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности крайне важна для педагога, особенно работающего в инклюзивном образовании.

В структуру конфликтологической компетентности входят знания, навыки и умения. Эти понятия тесно между собой связаны. Знания представляют собой информацию, которой индивид владеет на теоретическом уровне. Обычно наличие каких-то теоретических знаний не является показателем того, что индивид сможет применить их на практике. Навыки как следующий компонент конфликтологической компетентности включают в себя способность человека осуществлять определенные действия. Для их получения необходимо повторять действия большое количество раз, чтобы сформировать привычку их осуществления. Умения - это более сложное понятие, указывающее на совместное применение знаний и навыков для реализации конкретных задач. Умения приобретаются постепенно и подразумевают применение теоретических знаний на практике при уже выработанных навыках.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать свои эмоции в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и самостоятельно принимать решения [7]. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в сложных, неожиданных ситуациях.

Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором первостепенное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления. Поэтому педагогу инклюзивного образования необходимо быть конфликтологически компетентным.

Знания, необходимые педагогу инклюзивного образования: иметь представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; знания различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды; компенсаторных замещающих механизмов функционирования и развития детского организма; знания основ коррекционной педагогики.

Педагог инклюзивного образования должен владеть навыками осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями; взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития; формировать мотивацию к обучению; создавать эмоциональный фон, комфортный для обучения и развития детей с ОВЗ.

Педагог должен: уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их; уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу; адаптировать содержание учебных дисциплин к потребностям детей с ОВЗ; организовывать внеклассную работу с

учетом индивидуальных способностей и потребностей ребенка-инвалида и др.

Также важно, чтобы педагог умел отслеживать динамику развития ребенка, защищать тех, кого в детском коллективе не принимают, составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка, оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами, демонстрировать демократический стиль поведения в инклюзивном классе.

Проблеме формирования конфликтологической компетентности педагогов уделяется внимание в работах многих как отечественных, так и зарубежных исследователей. Несмотря на это, многие работники системы образования на сегодняшний день не обладают достаточными знаниями, умениями и навыками, которые бы позволяли им при управлении возникающими конфликтами своевременно принимать рациональные решения и совершать необходимые действия для разрешения существующих противоречий и предотвращения возникновения конфликтов в будущем. К.С. Шалагинова под развитием конфликтологической компетентности педагога понимает «расширение его возможностей, повышение способностей и четкое определение мотивов, которые в наибольшей степени отвечают требованиям педагогической деятельности в условиях конфликтогенной образовательной среды» [9].

Один из авторов предлагает модель формирования конфликтологической грамотности педагога, состоящую из пяти блоков [5]. Первый из них – целевой. Он выполняет целеполагающую и мотивирующую функции. Иными словами, сущность этого блока в побуждении педагогического работника к деятельности по конфликторазрешению, получению соответствующих знаний, умений и навыков, а также в повышении мотивации педагогов в получении и освоении технологий управления конфликтами.

Второй блок в предложенной модели – методологический. Он объединяет в себе теоретические подходы к изучению проблемы конфликтологической грамотности: системный, деятельностный и компетентностный. Системный подход предполагает исследование конфликтологической компетентности, с одной стороны, в качестве системы, состоящей из структурных элементов и уровней; с другой – как составную часть более крупной системы социальных взаимодействий. Деятельностный подход изучает развитие конфликтологической компетентности как деятельность,

динамический процесс, имеющий свои закономерности. Компетентностный подход рассматривает конфликтологическую компетентность педагога как комплекс элементов, объединяющий в себе личные качества педагога и черты, которые предполагает его профессиональная деятельность.

Третий блок в развитии компетентности – диагностический. Он предполагает анализ и диагностику уровня конфликтологической компетентности педагога посредством использования различных методов.

Четвертым рассматривается содержательный блок, включающий формы и методы развития конфликтологической грамотности. Так, к формам можно отнести, например, всевозможные тренинги, семинары, курсы повышения квалификации и т.д. Методами в данном контексте могут являться деловые игры, анализ ситуаций, применение кейс-технологии и др.

Последним, пятым, выделяется рефлексивно-оценочный блок. Здесь рассматриваются анализ результатов развития конфликтологической компетентности, уровня ее сформированности у педагога, умения педагога выстраивать конструктивные отношения с другими участниками образовательного процесса, навыки и стратегии поведения в конфликте.

Таким образом, формирование конфликтологической компетентности педагога – процесс достаточно трудоемкий и сложносоставной. Для эффективного развития профессиональных навыков педагога, в том числе в сфере конфликто разрешения, необходимо проведение работы по всем блокам, описанным выше. Все эти части взаимосвязаны друг с другом, и успешное освоение необходимых навыков невозможно без осуществления всего комплекса действий, направленных на приобретение педагогом профессиональных качеств.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время в нашей стране издано достаточно много законопроектов, касающихся организации инклюзивного образования в массовых школах, созданы требования по организации данного образования и созданию специальных условий для обучения ребенка с ОВЗ в обычной общеобразовательной школе.

Конфликтологическую компетентность педагогов инклюзивного образования важно формировать, и только тогда инклюзивное образование будет процветать. В настоящее время вопрос формирования конфликтологической компетентности специалистов в области образования представляет интерес для ученых. Однако важность повышения профессиональной компетентности педагогов в конфликтологии инклюзивного образования недооценивается. Особую значимость приобретает проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, где конфликтологический компонент является одним из ключевых. Как следствие, возникает потребность в моделировании психолого-педагогической и предметной подготовки учителей к работе с конфликтами. Эффективное формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования возможно при создании специальных очных и дистанционных курсов для педагогов. Специалисты разных направлений (психологи, дефектологи, логопеды) учат педагогов правильному взаимодействию с детьми с ОВЗ. На этих курсах приобретаются знания и навыки работы, а умения развиваются в ходе непосредственного взаимодействия с детьми, так как умения приобретаются постепенно и подразумевают применение теоретических знаний на практике при уже выработанных навыках. Не стоит забывать, что важная составляющая педагога инклюзивного образования – стремление к постижению новых знаний, непрерывное совершенствование уровня компетенций. По мнению В.А. Слостенина и Л.С. Подымова, подготовка педагога состоит из последовательных этапов: развития творческой индивидуальности; овладения основами методологии научного познания и педагогического исследования; освоения технологии инновационной деятельности, практической работы по введению новшества в педагогический процесс [8].

Итак, инклюзивное образование обеспечивает включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Для решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо, чтобы педагог был конфликтологически компетентен. Для приобретения знаний по инклюзивной культуре, формирования у педагогов конфликтологической компетенции может быть проведен

цикл лекций, бесед, классных часов. Целью такой работы должно быть развитие профессиональных качеств педагогов. Особое внимание стоит уделять проблеме формирования инклюзивной культуры в образовательном учреждении. Под формированием инклюзивной культуры нужно понимать построение такого школьного сообщества, в котором каждый чувствует, что ему в школе рады, относятся доброжелательно. Необходимо принятие всеми участниками образовательного процесса основных принципов инклюзии. Каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности конфликтологической компетентности как составляющей его профессиональной компетентности. Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Литература

1. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Конвенция о правах инвалидов, 2006.
4. Бисембаева А.К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. - 2016.
5. Волков А.А., Чурсинова О.В., Ярошук А.А. Конфликтологическая компетентность - индикатор успешности профессиональной деятельности педагога // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2019. - № 3 (72).
6. Никитина М.И., Баулина М.В. Формирование профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. - 2016.
7. Скоробогатова Н.В. Проблемы инклюзивного образования на современном этапе становления системы специального образования.

8. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: Учебное пос. / А.С. Сунцова. - Ижевск, 2013. - 110 с.
9. Шалагинова К.С. Развитие конфликтологической компетентности как одно из условий формирования полиэтнической компетентности классных руководителей // International Journal of Professional Science. - 2016. - № 2.

Авторы публикации

Артюхина Валентина Андреевна, канд. социол. наук, доцент кафедры эмпирической социологии и конфликтологии Алтайского государственного университета. E-mail: a-walentina@mail.ru.

Дегтярева Полина Леонидовна, студентка Института социальных наук, Алтайский государственный университет. E-mail: polina-degtyaryova@mail.ru.

Рыжова Ольга Андреевна, студентка Института социальных наук, Алтайский государственный университет. E-mail: olya.ryzhova.1999@mail.ru.

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Artyukhina V., Candidate of Social Sciences, Associate Professor of the Department of Empirical Sociology and Conflictology, Altai State University.

E-mail: a-walentina@mail.ru.

Degtyareva P., Altai State University, student of the Institute of Social Sciences.

E-mail: polina-degtyaryova@mail.ru.

Ryzhova O., Altai State University, student of the Institute of Social Sciences.

E-mail: olya.ryzhova.1999@mail.ru.

***Abstract.** The article examines the role of the teacher in the field of inclusive education. The professional and personal qualities of a teacher in the context of the education and development of children in disabilities have been determined. The conflictological competence of a teacher is characterized as a factor in the effective implementation of inclusive education. The structure of the conflictological competence as part of the professional competence of the teacher of inclusive education has been studied.*

***Keywords:** inclusive education, conflictological competence, conflict resolution, knowledge, skills and abilities*

References

1. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation».
2. Federal Law of 24.11.1995 № 181-FZ «On social protection of disabled people in the Russian Federation».
3. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006.
4. Bisembaeva A. Questions of the formation of conflictological competence of future pedagogues-psychologists in the process of vocational training at a university // Pedagogical education in Russia. - 2016.

5. Volkov A., Chursinova O., Yaroshuk A. Conflictological competence - an indicator of the success of the teacher's professional activity // Bulletin of the North Caucasus Federal University. - 2019. - № 3 (72).
6. Nikitina M., Baulina M. Formation of professional competence of teachers of inclusive education // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2016.
7. Skorobogatova N. Problems of inclusive education at the present stage of formation of the system of special education.
8. Sunsova A. Theory and technology of inclusive education: Textbook / A. Sunsova. - Izhevsk, 2013. - 110 p.
9. Shalaginova K. Development of conflictological competence as one of the conditions for the formation of polyethnic competence of class teachers // International Journal of Professional Science. - 2016. - № 2.

Дата поступления: 03.11.2020.

УДК 376

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ С ДРУГИМИ КОМПОНЕНТАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ

Л.И. Кириллова

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

***Аннотация.** В статье описывается система коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия дошкольников. Особое внимание уделяется методам его развития и специфике их адаптации к практике работы с детьми, имеющими нарушения зрения.*

***Ключевые слова:** зрительное восприятие, процесс становления, коррекция нарушений зрительного восприятия, программы и методики.*

Восприятие – это способность живых организмов видеть, слышать, осязать, ощущать вкус и запах. Аппаратом восприятия является анализатор. По определению И.П. Павлова [4], анализатор представляет единую функциональную систему, состоящую из трех отделов: периферического (рецепторного), среднего (проводникового) и центрального (коркового). Восприятие начинается с рецепторов и заканчивается в высших отделах центральной нервной системы.

Основой зрительного восприятия является зрительный анализатор. Зрительное восприятие – это сложный системный процесс предметного усвоения окружающего, совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы (А.М. Прохоров [5]). Имеет большое значение для развития познавательной деятельности, приобретения индивидуального опыта и формирования трудовых навыков, ориентации в пространстве и т.д.

Процесс зрительного восприятия. Становление

Процесс зрительного восприятия начинается с обнаружения объекта, которое происходит на основе выделения и различения его основных признаков: освещенности, контура, цвета, яркости, формы, размера, определения движений, ориентировки в пространстве. Затем на основе комплекса признаков, их анализа, синтеза происходит

опознание и появляется образ, сличаемый с эталоном, т.е. с образом из предыдущего опыта. После сличения следует категоризация – отнесение объекта к определённой категории.

При нормальном зрении развитие восприятия начинается с первых месяцев жизни, с формирования зрительных сенсомоторных координаций. Новорожденные способны воспринимать свое окружение. Они явно предпочитают сложные узоры, рано начинают смотреть на объекты, которые находятся близко от лица (распознают грудь, лицо матери).

В шесть недель, подражая, ребенок начинает улыбаться.

Для зрительного анализатора адекватным раздражителем является свет, поэтому длительное пребывание в затемненной комнате отрицательно сказывается на восприятии окружающего пространства.

К 1-2-м месяцам совершенствуется зрительное сосредоточение, появляется прослеживание движущихся предметов. Начинается изучение своих рук, развивается координация глаз – рука, тонкая моторика пальцев. Параллельно этому развивается цветное зрение.

К 2-4-м месяцам формируется бинокулярная фиксация, т.е. способность фиксировать предмет двумя глазами, а затем появляется бинокулярное зрение, возможность определять объемность предметов.

Возможность увидеть что-то новое вокруг себя расширяет сферу восприятия ребенка – накапливая зрительный опыт, ребенок начинает чувствовать себя более комфортно в окружающем его мире.

Формирование зрительного восприятия у ребенка первого года жизни происходит постепенно и последовательно продолжается до 15-16 лет.

Коррекция нарушений зрительного восприятия: методы

При нарушении зрения и при отсутствии развития зрительного восприятия может появиться сенсорная недостаточность (депривация). Следовательно, развитие зрительного восприятия необходимо начинать как можно раньше.

Коррекционно-компенсаторная работа по развитию зрительного восприятия опирается на несколько методов:

1. Офтальмологический метод используется медиками и способствует повышению зрительных возможностей детей.

2. Психолого-педагогический метод направлен на развитие простых и сложных форм зрительного восприятия: анализа и синтеза зрительной информации; интерпретации и категоризации,

осуществляемых на основе взаимодействия сенсорных, моторных и высших психических функций – мышления, речи, памяти, внимания.

3. Психофизиологический метод заключается в использовании специально организованной зрительной стимуляции, которая повышает функциональную активность анализатора с помощью специальных психофизических стимуляторов. Метод направлен на развитие функций, реализующих сенсорно-специфический этап зрительного восприятия: различительной чувствительности, пространственной и временной разрешающей способности, цветового зрения, фиксации и других глазодвигательных функций (Л.П. Григорьева).

4. Методы контроля за состоянием зрительной системы и восприятия. Данная группа методов отвечает за оценку динамики развития зрительного восприятия, мониторинг качества коррекционно-развивающей работы с детьми. Они опираются на контрольные офтальмологические, психофизиологические и психолого-педагогические исследования до и после каждого этапа коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия [2]. Например, психологические тесты помогают определить наиболее комфортное для восприятия расстояние изображений от глаз, скорость восприятия, наличие ориентировочных движений глаз, способность к интегрированию признаков, уровень проявлений дискретного, фрагментарного и целостного (интегрального) восприятия, по специальным таблицам определяется состояние зрительной кратковременной памяти и т.д.

Методы и методика развития и коррекции зрительного восприятия

В дошкольных учреждениях чаще всего используют психолого-педагогический метод. Он лежит в основе методик по развитию зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. Методики от метода отличаются тем, что представляют собой комплекс методов, распределенный по этапам и усложняющимся задачам обучения. Каждой группе задач при этом соответствуют комплексы специальных приемов, обслуживающих метод, и связанных с ними упражнений. Так, в 1970 годы А.И. Каплан в своих работах отмечала, что формирование зрительных представлений облегчается при дифференцировке свойств воспринимаемых предметов [1]. Были разработаны комплексы специальных упражнений с целью:

1) формирования способности получать целостные представления о свойствах предметов, явлений окружающего мира, о соотношениях окружающего мира;

2) развития умений манипулировать способностями на основе минимальной поступающей информации в виде световых, цветовых, предметных сигналов, а также восприятия изображений и понимания смысловых и сюжетных ситуаций, содержащихся в них.

Чтобы распределить эти комплексы по этапам, периодам, годам обучения, необходимы знание закономерностей развития зрительного восприятия в норме и изучение отклонений от них, искажений при нарушениях развития. Поэтому любая методика дает не только представление о методах обучения, но и описывает механизмы их воздействия благодаря пониманию общих и специфических особенностей развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения. Обобщим такие особенности, выделенные Л.В. Рудаковой [6]:

- Дети 6-ти лет не выделяют и не различают основные информативные признаки воспринимаемых предметов: форму, величину, цвет, пространственные отношения и т.д.

- Узнавание и произвольное перечисление объектов сюжетного изображения может быть частичным или полным, но с искаженным восприятием объектов, с установлением неверных причинно-следственных связей и отношений.

- Восприятие окружающего мира характеризуется спонтанностью, малым объемом и низким качеством.

Поэтому вся коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия детей с нарушениями зрения должна проводиться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей детей: разрабатываемые и используемые методики должны дать возможность детям полноценно овладеть зрительными операциями и действиями в условиях специального обучения [3]. Например, в развитии зрительного восприятия детей с косоглазием и амблиопией используется специально разработанная методика. Авторы данной методики – В.П. Жохов, И.А. Кормакова, Л.И. Плаксина. Методика направлена на раннюю коррекцию и компенсацию вторичных отклонений в развитии детей с использованием всех видов детской деятельности. При этом большое значение уделяется требованиям к применяемым во время занятий наглядным пособиям, дидактическому материалу, которые должны соответствовать

зрительным возможностям детей и их возрасту. Они должны быть понятны, лаконичны, с использованием чистых, ярких, насыщенных, контрастных, естественных цветов. Все предлагаемые задания должны быть осознанными и целенаправленными. Это означает, что каждая методика, кроме комплекса методов и соответствующих им задач, этапов на основе понимания закономерностей формирования и развития, коррекции какого-либо процесса (в данном случае – зрительного восприятия), должна включать описание комплекса психолого-педагогических и организационных условий для их реализации.

Педагогическая работа по развитию зрительного восприятия детей при нарушениях зрения должна проводиться не только по специальным методикам, но и по специальной программе, основой которой являются обучение ребенка способам зрительного восприятия, формирование представлений о сенсорных эталонах, расширение и обогащение его чувственного опыта на занятиях тифлопедагога.

В коррекционной работе по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения выделяют следующие основные задачи (Л.В. Рудакова [7]):

- Формирование у детей зрительных представлений о свойствах и качествах предметов; научение анализировать с помощью зрения части предмета, видеть общее и отличное между предметами одного вида. Формирование представлений о предметах, объединяемых родовыми понятиями: овощи, фрукты, растения, транспорт, животные, птицы и т.д. (при этом обеспечивать ребёнку способность узнавать предметы в натуре, в изображении).

- Обучение последовательному рассматриванию, умению выделять основные отличительные признаки предметов одного вида, рода и узнавать предмет в новых усложненных условиях восприятия, в новых причинно-следственных связях и т.д.

- Формирование у детей представлений о сенсорных эталонах: цвет, форма, величина, пространство. Развитие сенсорных операций: выделение, узнавание, локализация из множества, сравнение, соотнесение и т.д.

- Формирование у дошкольников потребности использования зрительных умений и навыков для установления причинно-следственных связей при восприятии окружающего мира.

- Научение детей воспринимать сюжетное изображение: определять и рассказывать о месте и времени событий, о действующих

лицах сюжета с определением позы, жестов, мимики человека, определять социальную принадлежность по одежде, предметам обихода, оценивать происходящие явления природы, место действия.

- При восприятии окружающего свободного пространства научить детей максимально использовать свои зрительные функциональные возможности и накопленный зрительный опыт.

Программа рассчитана на 4 года обучения с постепенным усложнением заданий. Другими словами, программа в отличие от методики дает конкретизированное содержание, а не описание методов коррекционно-развивающей работы – по этапам обучения и развития зрительного восприятия. При этом чрезвычайно важным средством является научение ребенка умению пользоваться достигнутым уровнем восприятия в познавательной деятельности в условиях образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Поэтому программа также описывает разные формы организации данного процесса: в виде непосредственной образовательной деятельности на групповых и индивидуальных занятиях, в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей.

Литература

1. Каплан А.И. Развитие зрительного восприятия у детей с остаточным зрением: Материалы Всесоюзного симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушениями зрения. – М., 1980.
2. Краснослепова Т. Методы и формы организации коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия у школьников. – <https://pandia.ru/text/79/560/28586.php>.
3. Никулина Г.В., Фомичева Л.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: Учебно-метод. пос. для педагогов образовательных учреждений общего назначения. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.
4. Понятие о сенсорных системах. Учение И.П. Павлова об анализаторах. – <https://cyberpedia.su/16xde.html>
5. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 32-44.
6. Рудакова Л.В. К вопросу об изучении зрительного восприятия дошкольников с амблиопией и косоглазием // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л., 1982
7. Рудакова Л.В. Развитие зрительного восприятия и знакомство с окружающим миром. – СПб.: Образование, 1995.

Автор публикации

Кириллова Людмила Ивановна, канд. мед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет, Институт детства, г. Москва, Россия.

INTERRELATION OF METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION WITH OTHER COMPONENTS OF THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL SYSTEM

Kirillova L., PhD, Professor of the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood of the Moscow state pedagogical university, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the system of correctional and developmental work for the development of visual perception of preschoolers. Particular attention is paid to the methods of its development and the specifics of their adaptation to the practice of working with children with visual impairments.*

***Keywords:** visual perception, the process of formation, correction of visual impairments, programs and techniques.*

References

1. Kaplan A. Development of visual perception in children with residual vision: Materials of the all-Union Symposium on preschool education of children with visual impairments. – M., 1980.
2. Krasnoslepova T. Methods and forms of organization of correctional and pedagogical work on the development of visual perception in schoolchildren. – <https://pandia.ru/text/79/560/28586.php>.
3. Nikulina G., Fomicheva L. We Protect and develop vision. To the teacher about work on protection and development of vision of pupils of primary school age: Educational and methodical manual for teachers of educational institutions of General purpose. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2002.
4. The Concept of sensory systems. I.p. Pavlov's teaching on analyzers. – <https://cyberpedia.su/16xde.html>
5. Prokhorov A. Non-Equilibrium mental States and their characteristics in educational and pedagogical activities. – 1996. – № 4. – P. 32-44.
6. Rudakova L. On the issue of studying the visual perception of preschool children with amblyopia and strabismus // Questions of training and education of the blind and visually impaired. – L., 1982.
7. Rudakova L. Development of visual perception and acquaintance with the surrounding world. – SPb.: Education, 1995.

Дата поступления: 25.10.2020.

УДК 376

ИГРОВОЙ КОНСТРУКТОР МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ «ЖИВЫЕ ЗАДАЧКИ» В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ

Н.В. Микляева, И.С. Мурылева

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия
ГБОУ «Школа № 1554», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описывается проблема обучения дошкольников с нормальным и нарушенным развитием решению арифметических задач и подбору вариативного демонстрационного материала, позволяющего освоить детям алгоритмы их решения. Авторы демонстрируют такие возможности через создание практиками игрового пособия – конструктора «Живые задачки».*

***Ключевые слова:** обучение решению арифметических задач, игровые поля, атрибуты для составления задач, жизненные ситуации, задачи-драматизации, задачи-иллюстрации, алгоритм анализа арифметической задачи.*

С первых дней жизни ребенок сталкивается с необходимостью решать разнообразные задачи: выбор друга, распределение игрушек или книг на полки, соотнесение числа детей за столом с количеством тарелок и столовых приборов, распределение конфет между друзьями или членам семьи и т.д. Что такое задача?

Задача - это противоречивая или проблемная ситуация, которая предусматривает необходимость поиска способов ее решения. Она может быть речевой, конструктивной и др. Среди таких задач особняком стоит группа арифметических задач.

Арифметическая задача – это небольшой рассказ, который содержит числовые величины, зависящие друг от друга и отраженные в сюжете посредством действий персонажей (дать, забрать и др.). Зависимость величин должна быть обнаружена через анализ условий и формулировку вопроса, нацеливающего на результат будущего действия и сам способ математического действия (прибавить или отнять). При работе с такими задачами дети учатся проводить анализ и синтез, выделять главное в тексте задачи и отбрасывать

несущественное, понимать отношения между персонажами и переводить их на язык числовых значений, обобщать и конкретизировать, аргументировать свою точку зрения. Развиваются образно-логическое и словесно-логическое мышление, знаково-символическая деятельность и память, сообразительность и смекалка. Однако дети не сразу осваивают связанные с ними навыки и умения, для этого нужно пройти:

- от этапа действий по подражанию и образцу, анализируя и разыгрывая на конкретном, предметно-практическом или игровом материале сюжет задачи и вычлняя в ней условия и цель - результат будущих математических действий;
- к этапу иллюстрации арифметических задач с помощью плоскостных фигур и символов, заменяющих конкретных персонажей, и графических знаков, к которым относятся знаки: «отнять», «прибавить», «равно»;
- до этапа самостоятельного придумывания арифметической задачи, пользуясь условными знаками, схемами и цифрами.

Особенно сложно это сделать детям с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья, а также нормально развивающимся дошкольникам, испытывающим трудности в освоении образовательной программы вследствие частых пропусков занятий по РЭМП, соматической ослабленности и педагогической запущенности. Об этом подробно написано в разработках ученых-методистов Л.Б. Баряевой, Л.С. Метлиной, А.М. Леушиной, А.А. Столяра и др. Однако, к сожалению, чрезвычайно мало демонстрационного материала, позволяющего освоить данную методику «на пальцах» и «оживить» ее, используя совместные действия детей и педагогов.

Данный конструктор-пособие «Живые задачи» позволяет смоделировать такие действия легко и быстро для педагога, интересно и понятно для детей. Пособие позволяет детям погрузиться в мир математики и сделать его интересным, драматичным, помогая незаметно для воспитанников научиться решать арифметические задачи, соотносить их с жизненными ситуациями и своими представлениями об окружающем мире (поэтому все игровые поля и атрибуты соотнесены с годовым циклом праздником и лексическими темами, изучаемыми в течение года в разных возрастных группах).

«Живые задачи» представляют собой цветной альбом для дошкольников (32 страницы с игровыми полями и атрибутами для составления задач + 2 страницы знаков и цифр):

- Часть 1: младший дошкольный возраст (3-4 года). В этой части альбома содержится 8 страниц (лексические темы: луг, небо и самолеты, клумбы и цветы, море, корзинка с овощами и грибами, ковер с игрушками, тарелка с фруктами и конфетами, пустая страница с незаполненным игровым полем) + 1 страница с арифметическими знаками, цифрами и геометрическими фигурами.

- Часть 2: средний дошкольный возраст (4-5 лет). 8 страниц (лексические темы: поляна с цыплятами и утятами, кормушка для птиц, магазин посуды и электроприборов, елка с игрушками и подарками, летний лес со зверями, стоянка машин, шкаф с одеждой, пустая страница с незаполненным игровым полем) + 1 страница с арифметическими знаками, цифрами и геометрическими фигурами.

- Часть 3: старший дошкольный возраст (5-7 лет). 16 страниц (лексические темы для старшей группы: ферма с домашними животными, космос с ракетами и космонавтами, грядка с растениями (саженцы), рыболовы на реке, ветки деревьев с птицами, магазин продуктов питания, улица с транспортом, разноцветный домик, символизирующий структуру арифметической задачи; лексические темы для подготовительной к школе группы: огород осенью, спортивная площадка с детьми, фруктовый сад, автобус, стройка со строящимся домом, цветы в вазах как подарки на 8 Марта, пицца с частями, празднование Масленицы (дети в тележках катаются на пони), пустая страница с незаполненным игровым полем) + 2 страницы с арифметическими знаками, цифрами и геометрическими фигурами.

Каждый лист альбома при этом представляет собой игровое поле, которое может сгибаться по специально прочерченной линии поперек или вдоль, и «линейку» с демонстрационными материалами (раздаточный материал в виде кругов-«жетонов» с изображением героев задач). Детям и взрослым предлагается вырезать жетоны и в дальнейшем манипулировать ими, обыгрывая поле в рамках заданного сюжета. Часть жетонов при этом может быть спрятана, скрыта под складкой листа. По следам таких игровых действий или одновременно с предметно-практическими манипуляциями под игровым полем происходит запись арифметической задачи, используя квадраты, на которых изображены арифметические знаки ($=$, $+$, $-$), цифры (от 0 до 11) и геометрические фигуры (круги, квадраты и треугольники трех

основных цветов: красный, желтый, зеленый). Это означает, что у детей есть возможность отсчитывать и пересчитывать персонажей (жетоны), соотносить их с условными обозначениями (геометрические фигуры) и цифрами. Это очень важно для детей младшего дошкольного возраста, когда ребенку необходимо все потрогать руками и осознать через комплекс слуховых, зрительных и двигательных ощущений. Поэтому во время занятия маленький ребенок, «разыгрывая» задачу на игровом поле, включается в сюжет и легче понимает смысл происходящего действия: задача из словесно-логической и наглядно-образной переходит в разряд наглядно-действенной.

Знакомство детей с арифметическими задачами следует начинать с задач-драматизаций. Это наиболее доступная и понятная форма предоставления математического материала детям младшего дошкольного возраста. На начальном этапе во время разыгрывания игры-драматизации дети сами, по просьбе педагога, производят действия с предметами (поставить, подарить, повесить, положить, взять и т.д.), что позволяет наглядно представить содержание задачи и действия с предметами. Затем перед глазами воспитанников с помощью игрового поля «разыгрывается» действие, в котором участвуют сами дети с любимыми игрушками или знакомыми предметами. Взрослый комментирует действия детей, представляя их в виде сюжетного рассказа о том, что «случилось однажды». При этом соотносятся действия персонажей с началом арифметической задачи и самого рассказа (условие), обнаружением проблемной ситуации (кульминация рассказа, которая приводит к необходимости прибавить или отнять) и ее разрешением (решением задачи). Воспитанникам становится понятен вопрос задачи, они имеют возможность увидеть, сколько предметов стало, осознать, больше их теперь или меньше, пересчитать.

На этом этапе работы по обучению решению задач необходимо учить не только наблюдать за происходящим действием, но и включаться в процесс обыгрывания, драматизации арифметической задачи. Дети производят арифметические действия в пределах 2 ($1+1$, $2-1$), а со второго полугодия, после усвоения действий в пределах 2-х, предлагаются задачи с арифметическими действиями в пределах 3-х ($2+1$, $3-1$). При этом педагог добивается от детей повторения условия задачи (детям младшего дошкольного возраста данный термин не

дается) и полного ответа на вопрос задачи (при необходимости нужно помогать отвечать, проговаривая нужную фразу вместе с ребенком).

Приведем конспект такого занятия.

УТЯТА НА ПРУДУ

Цель: наблюдение ребенком за созданием условия задачи и процессом ее решения (1+1 и 2-1). Моделирование на игровом поле условия и решения задач.

Демонстрационный материал: Игровое поле «Пруд», 2 утенка.

Раздаточный материал: игровое поле «Пруд», 2 утенка.

Педагог: Однажды 1 утенок плавал на пруду. (*Выкладывает на демонстрационное поле «Пруд» 1 утенка, обводит его указательным жестом*). Ребята, сколько утят плавало на пруду?

Дети: Плавал 1 утенок.

Педагог: К нему приплыл еще 1 утенок. (*Выкладывает на игровое поле еще 1-го утенка*).

Педагог: Дети, сколько утят еще приплыло?

Дети: Приплыл еще 1 утенок.

Педагог: Сколько стало утят на пруду? (*Педагог на игровом поле считает: 1, 2. Обводит их указательным жестом, обобщает: всего 2 утенка*). Давайте все вместе посчитаем утят. Дети считают хором вместе с педагогом: 1, 2. Всего 2 утенка.

Педагог: Когда приплыл еще 1 утенок, утят стало больше или меньше? (*Дети отвечают*) Утят стало больше. Сколько их стало?

Опять считают: 1, 2.

Педагог обводящим жестом обводит всех утят и проговаривает: Стало 2 утенка.

Несколько детей с помощью педагога проговаривают условие и ответ задачи, отвечая на вопросы:

- Сколько утят плавало на пруду?

- Сколько утят приплыло?

- Сколько утят стало всего?

Педагог раздает каждому ребенку игровое поле «Пруд» и 2-х утят меньшего размера. Игровое поле лежит перед детьми, утята – рядом с игровым полем.

Педагог: Дети, перед вами пруд. Обведите его рукой. Вспомните, сколько с начала утят плавало на пруду?

Дети: 1 утенок.

Педагог: Возьмите 1-го утенка и выложите на вашу картинку «Пруд». Педагог параллельно с детьми выкладывает утенка на демонстрационное поле.

Педагог: Сколько утят еще приплыло?

Дети: Приплыл еще 1 утенок.

Педагог: Возьмите еще 1-го утенка и выложите на свой пруд. Когда приплыл еще 1 утенок, утят стало больше. Посчитаем, сколько утят стало плавать на пруду. Все вместе: 1, 2. Обведем утят пальчиком в круг. Всего 2 утенка плавали в пруду. Когда к 1-му утенку приплыл еще 1 утенок, их стало больше. Стало 2 утенка.

Педагог: А что же было с утятами дальше? Послушайте. (*Педагог «проигрывает» задачу на демонстрационном игровом поле «Пруд»*).

На пруду плавали 2 утенка (выкладывает на пруду 2-х утят и считает их: 1, 2). Сколько утят плавало на пруду?

Дети: 2 утенка плавали на пруду (педагог обводит жестом 2-х утят).

Педагог: 1 утенок уплыл. (*Педагог демонстрирует, как утенок уплывает в кусты, пряча его в надрезе*). Сколько утят уплыло?

Дети: 1 утенок уплыл.

Педагог: Когда 1 утенок уплыл, утят осталось больше или меньше?

Дети: Утят осталось меньше.

Педагог: Давайте посчитаем, сколько утят осталось на пруду?

Все вместе: На пруду остался 1 утенок. (*Педагог обводит жестом 1-го утенка*).

Для закрепления задачи задаются вопросы, на которые отвечают дети самостоятельно или с помощью педагога.

- Сколько утят плавало на пруду?

- Сколько утят уплыло?

- Сколько утят осталось на пруду?

Предлагаем по аналогии «разыграть» с детьми задачи с другими игровыми полями и атрибутами.

После знакомства детей с играми-драматизациями вводятся задачи-иллюстрации. Они иллюстрируют для детей структуру задачи, позволяя выделить в ней условия, вопрос, способ действия, результат. При этом на игровом поле, согласно условию задачи, ребенок выкладывает необходимое количество предметов, располагая их по своему усмотрению (обычно в пределах 5-7 - в среднем дошкольном

возрасте). Затем арифметическое действие (прибавить или отнять) иллюстрируется предметным и комментируется речевым действием дошкольника. Взрослый помогает соотнести текст рассказа и текст задачи. Кроме того, индивидуальная поддержка связана с тем, что у детей при решении задачи могут возникать трудности, связанные с непониманием слов, обозначающих то или иное предметное действие и влияющих на выбор арифметического действия: истратил, поделился, подарил, срезали, завяли и др. Поэтому следует уделить особое внимание пониманию слов, обозначающих те или иные действия в контексте игровой задачи.

По мере накопления такого опыта, следуя логике задачи, ребенок добавляет или убирает элементы, прячет их в складку игрового поля. Поэтому весь раздаточный материал представляется в наибольшем количестве (до 11-ти предметов в подготовительной к школе группе), чтобы у ребенка была возможность отсчитывать необходимое количество предметов согласно условию арифметической задачи. При этом необходимо следить, чтобы дети не забывали числовые данные, правильно формулировали вопрос, приступая к иллюстрированию задачи, и понимали, как он связан с демонстрируемым результатом. Так, для усвоения роли вопроса в задаче к условию задачи, разыгранной с детьми, задается вопрос не арифметического характера: «Девочка принесла 1-го мишку, и мальчик принес 1-го мишку. Как зовут детей? Какого цвета мишка тебе нравится больше?».

Отвечая на поставленные педагогом вопросы, дети замечают, что задача не получилась. Необходимо детям объяснить, что вопрос задачи начинается со слова «СКОЛЬКО» или «НА СКОЛЬКО». Предлагается самостоятельно задать вопрос так, чтобы получилась задача. Например: «Сколько мишек принесли дети?» - И учить давать полный, развернутый ответ на вопрос задачи.

Продолжая знакомить детей с задачами, необходимо подчеркнуть значение числовых данных и их количество в задаче (не менее 2-х чисел). Детям предлагается следующий текст: «На дереве сидели синицы и воробьи. Сколько птиц было на дереве? Можно ли решить эту задачу?».

При обсуждении этого текста дети выясняют, что на вопрос ответить нельзя, потому что неизвестно, сколько синиц и воробьев сидело на дереве. Воспитанникам предлагается исправить ошибку и

составить задачу. «На дереве сидели 3 синицы и 1 воробей. Сколько птиц сидело на дереве?».

Также можно предложить детям задачу, выпустив при этом одно числовое значение: «На тарелке было 5 конфет. Петя взял несколько конфет. Сколько конфет осталось на тарелке?». Анализируя содержание задачи, дети делают вывод, что нельзя ответить на вопрос задачи, так как неизвестно, сколько конфет взял Петя. Детям предлагается исправить ошибку, уточнить условие задачи. Возможны различные варианты: «Петя взял 1 или 2 или 3 конфеты».

Задачи «с подвохом» тоже даются для того, чтобы дети научились идентифицировать их как «не задачи»: «Дед Мороз подарил подарки: зайке - 3 морковки, а белке - 1 орех. Всем было весело встречать Новый год! Это рассказ или задача? Объясните свой ответ». Затем детям предлагается преобразовать данный рассказ в задачу: «Дед Мороз подарил подарки: зайке - 3 морковки, а белке - 1 орех. Сколько подарков получили зверюшки?».

Чтобы показать отличие задачи от загадки, детям предлагается загадка с числовыми данными: «Два брюшка, четыре ушка. Что это?» (подушка). Дети, рассуждая, выясняют, что это описание подушки, и решать здесь ничего не надо, а надо догадаться, о каком предмете идет речь. В задаче же надо посчитать, сколько получится или останется предметов. Детям предлагается преобразовать загадку в задачу. Например, можно задать вопрос: «Сколько у подушки всего ушек и брюшек?».

При выборе арифметического действия для решения задачи сначала необходимо задавать развернутый вопрос, содержание которого близко к содержанию вопроса задачи: «Что надо сделать, чтобы узнать, сколько птичек сидит на дереве?». В дальнейшем вопрос может быть сформулирован более обобщенно: «Что надо сделать, чтобы решить эту задачу?» или «Что надо сделать, чтобы ответить на вопрос задачи?». Дети должны понимать, зачем они прибавляют или отнимают и как это связано с сюжетом рассказа, который они разыгрывают.

Упражняя детей в формулировке арифметического действия, целесообразно предлагать задачи одной тематики, с одинаковыми числовыми данными, но на разное действие. Это позволяет сделать разнообразный демонстрационный материал предлагаемого альбома:

- «На аэродроме было 4 самолета, 1 самолет улетел. Сколько самолетов осталось на аэродроме?» (*Надо вычесть*)

- «На аэродроме было 4 самолета, 1 самолет прилетел. Сколько самолетов стало на аэродроме?» (*Надо сложить*)

Можно предложить детям задачи с одинаковыми числовыми данными, но на разное действие и с различными предметами в условии:

- «В магазине на полке лежало 7 мячей, принесли еще 1 мяч. Сколько всего мячей теперь лежит на полке?»

- «На тарелке лежало 7 слив. Петя взял 1 сливу. Сколько слив осталось на тарелке?»

По мере знакомства детей с игровым материалом и приобретения опыта иллюстрирования задач их знакомят с алгоритмом анализа арифметической задачи. Для этого проводятся:

1. Инструкция: Что нам известно из условия задачи? или Что мы знаем?

Действия педагога и детей: выделяют числовые данные, выкладывают жетоны или предметы- заменители.

2. Инструкция: Что нам надо узнать? Или о чем спрашивается в вопросе задачи?

Действия педагога и детей: анализ сюжета рассказа и его соотнесение с арифметической задачей.

3. Инструкция: Больше или меньше предметов стало, когда?.. Что надо сделать, чтобы узнать, сколько?.. (*Повторяется вопрос задачи*). С помощью какого действия мы будем проводить вычисления?

Действия педагога и детей: соотнести количество предметов с соответствующими цифрами и необходимыми арифметическими знаками.

4. Разложить карточки слева направо, чтобы получилось действие, которым решается данная задача. Прочитать запись. Дать полный ответ на вопрос задачи.

Детей старшего возраста знакомят со структурой задачи. Каждая задача состоит из 4-х частей:

- условие (условие - это то, что нам известно);
- вопрос (это то, что нам неизвестно и что нам нужно найти);
- решение (это значит рассказать, какие действия нужно выполнить с данными в задаче числами, чтобы получился ответ);
- ответ (это число, которое получили при решении задачи, это то, что нужно было узнать, что спрашивается в вопросе задачи).

Структуру задачи можно представить в виде наглядной модели в форме 4-этажного разноцветного домика, в котором этажи - это части задачи: условие – фундамент; вопрос – первый этаж без окон; решение – второй этаж с окнами и накладной дверью; ответ - крыша. Анализируя текст задачи, ребенок выделяет компоненты задачи, называет их и выкладывает на игровом поле части дома - один над другим. Если ребенок упустит один из компонентов задачи, то дом не будет построен. Это позволит взрослому обратить внимание на последовательность решения арифметической задачи и усвоить ее на уровне алгоритма.

Приведем пример конспекта занятия.

«Кормушка для птиц»

Цель: познакомить детей с частями задачи. Выделять части задачи: условие, вопрос и ответ. Находить в предложенной задаче числовые значения.

Демонстрационный материал: игровое поле «Кормушка», 4 птицы.

Раздаточный материал: игровое поле «Кормушка», 5-6 птиц.

Ход игры-занятия:

Педагог: Послушайте задачу. В кормушке сидели 3 птицы. Прилетела еще 1 птица. Сколько птиц сидело в кормушке?

На демонстрационном поле «Кормушка» педагог выкладывает 3 птицы. Дети считают птиц вместе с педагогом хором: «1, 2, 3». Затем педагог на кормушку добавляет 1 птицу.

Педагог: О ком я рассказала?

Дети: О птицах.

Педагог: Где сидели птицы?

Дети: Птицы сидели в кормушке.

Педагог: Сколько птиц сидело в кормушке?

Дети считают птиц хором вместе с педагогом: «На кормушке сидели 3 птицы». Педагог обводит жестом трех птиц.

Педагог: Сколько птиц еще прилетело к кормушке?

Дети: Прилетела еще 1 птица.

Педагог: Птиц стало больше или меньше, когда прилетела еще 1 птица?

Дети: Птиц стало больше.

Педагог: Посчитаем всех птиц в кормушке.

Считают хором вместе с педагогом: 1, 2, 3, 4 птицы (на последующих занятиях – без пересчета, так как дети должны

понимать, что число становится следующим или предыдущим при действиях $+$ или $-$ 1). В кормушке стало 4 птицы.

Педагог обводит жестом птиц на кормушке: когда еще 1 птица прилетела, птиц стало больше или меньше?

Дети: Птиц стало больше.

Педагог:

- О ком эта задача? (*О птицах*). Что нам известно в задаче о птицах?

- В кормушке сидели 3 птицы и 1 птица прилетела. Это условие задачи. В условии всегда сообщается, о чем будем рассказывать, - это задача, есть 2 числа. В этой задаче 2 числа: 3 и 1.

(Педагог предлагает 2-3-м детям повторить условие задачи).

Педагог: Что не известно в задаче, что нам нужно узнать в задаче?

Дети: Сколько птиц всего сидело на кормушке? (Педагог повторяет вопрос задачи, интонационно выделяет голосом слово «сколько»).

Педагог: Это вопрос задачи. Вопрос начинается со слова «сколько» и в вопросе спрашивается, что нужно узнать в задаче.

(Педагог предлагает 2-3-м детям повторить вопрос задачи).

Каждому ребенку раздается индивидуальное игровое поле «Кормушка» и 5-6 птичек, для того чтобы они учились отсчитывать необходимое количество предметов согласно условию задачи.

Педагог: Вспомните, что нам известно в условии задачи? Сколько птиц сидело в кормушке?

Дети: В кормушке сидели 3 птицы. (*Ответы 1-2-х детей*)

Дети отсчитывают 3 птицы и выкладывают их на игровом поле «Кормушка». Обводят пальчиком птиц, проговаривая, что сидели 3 птицы.

Педагог: А что еще нам известно из условия задачи? Сколько еще птиц прилетело в кормушку? (*Ответы 1-2-х детей*)

Дети отвечают и выкладывают еще 1 птицу.

Вопрос о том, что птиц стало больше или меньше, задается детям после полученного и увиденного ими результата на игровом поле.

Педагог: Когда прилетела 1 птица, птиц в кормушке стало больше или меньше?

Дети: Птиц стало больше.

Педагог: А какой вопрос задачи? Что нужно было узнать, найти в задаче?

Дети: Сколько всего птиц сидело в кормушке?

Дети пересчитывают птиц и проговаривают: всего 4 птицы сидели в кормушке. Обводят птиц пальчиком в круг.

Педагог: Ответ задачи: На кормушке сидели 4 птицы.

Дети еще раз вначале хором с помощью педагога, а затем самостоятельно проговаривают условие, вопрос задачи и ее ответ.

На этом же или на следующем занятии целесообразно дать детям задачу на нахождение остатка на том же наглядном материале во избежание формирования стереотипного выбора арифметического действия - только сложения или только вычитания.

Используя игровые поля, предлагаем по аналогии «разыграть» и решить с детьми следующие задачи:

Игровое поле «Клумба»:

• На клумбе распустились 3 красных цветка, а потом еще - 1 синий цветок. Сколько цветков распустилось на клумбе?

• На клумбе распустились 3 цветка. Маша сорвала 1 цветок. Сколько цветков осталось на клумбе?

Игровое поле «Тарелка»:

• На тарелке лежали 3 яблока. Петя взял 1 яблоко. Сколько яблок осталось на тарелке?

• На тарелке лежало 2 яблока. Бабушка положила еще 1 яблоко. Сколько яблок всего лежало на тарелке? *(Аналогично составляются задачи с грушами или сливами)*

Игровое поле «Небо и самолеты»:

• В небе летело 4 самолета. К ним прилетел еще 1 самолет. Сколько самолетов летело в небе?

• В небе летело 5 самолетов, 1 самолет улетел. Сколько самолетов осталось в небе? *(Аналогично составляются задачи с птицами, бабочками)*

Игровое поле «Новогодняя елка»:

• Маша повесила на елку 3 шара, А Лера - 1 шар. Сколько шаров девочки повесили на елку?

• На елке висело 4 шара, 1 шар упал. Сколько шаров осталось на елке? *(Аналогично составляются задачи с шишками, белками, игрушками)*

Как видим, действия идут в пределах прибавления или вычитания единицы. На следующем этапе детей учат прибавлять и вычитать числа 2 и 3, приемам вычисления:

- Присчитывание – это прием, когда к известному числу прибавляется число, которое разбивается на единицы и присчитывается по одному ($4+2=4+1+1=5+1=6$).

- Отсчитывание - это прием, когда от известного числа вычитается число, разбитое на единицы и вычитается по одному ($5-2=5-1-1=4-1=3$).

Важно при этом объяснить детям, что прибавлять к числу по единице - это счет вперед (прямой счет), а вычитать из числа по единице - это счет назад (обратный счет). Это осваивают дети в старшей группе детского сада. Во втором полугодии предлагают при решении задач вместо предметов использовать заменители: счетный материал - геометрические фигуры (кружки, квадраты) или счетные палочки. В ходе решения таких задач выполняются следующие действия:

- Выложить счетный материал по ходу рассказывания задачи.
- Повторить содержание задачи.
- Подвести итог и назвать ответ.

В дальнейшем детей старшего дошкольного возраста обучают составлять задачи. К обучению составления арифметических задач приступают после того, как дети научатся понимать, что такое задача, решать задачи и проводить анализ структурных частей задачи. Как и прежде, начинаем с задач-драматизаций и движемся к задачам-иллюстрациям. При этом можно воспользоваться рекомендациями Л.Б. Баряевой:

- Выбери игрушки или предметы, про которые ты хочешь составить задачу.

- Подумай, в твоей задаче надо будет складывать или вычитать?

- Возьми столько игрушек или предметов, сколько тебе понадобится для составления задачи,

- Если будешь прибавлять, оставь игрушку в руке или поставь рядом. Если будешь вычитать, поставь все игрушки, а когда будешь рассказывать задачу, убери игрушку.

По мере освоения такого опыта взрослый провоцирует переход от задач-драматизаций к задачам-иллюстрациям. Для составления задачи детям предлагаются лишь тематика и числовые данные: «На столе справа лежат 3 конфеты и слева - 1 конфета» (важно, чтобы был

простой сюжет и ярко выраженные количественные отношения между предметами). Дети самостоятельно придумывают содержание задачи. При этом содержание и ее условие могут быть различными, отражая в задаче знания и жизненный опыт каждого ребенка. Это могут быть задачи о том, как 1 ребенок угостил другого ребенка конфетой, или мама положила на тарелку 3 конфеты, а потом еще 1 конфету, или кто-то съел 1 конфету и т.д. На завершающем этапе работы по составлению задач можно предложить детям составление задач без наглядного материала – работу с так называемыми устными задачами. При этом ребенок самостоятельно выбирает тему, сюжет задачи и действие, с помощью которого она должна быть решена. В сюжете должны быть отражены реальные, хорошо понятные детям события из жизни.

В старшей группе дети учатся прибавлять или отнимать при этом по 2, по 3. Примерные варианты задач с использованием игровых полей:

- Лиза положила в свою корзину 3 сливы, а Маша положила в свою корзину 2 яблока. Сколько фруктов в 2-х корзинах?
- На дереве сидели 2 синицы. К ним прилетели 2 воробья. Сколько птиц всего сидело на дереве?
- На дереве висело 5 груш. 3 груши упали. Сколько груш осталось на дереве?
- По улице ехали 5 автомобилей, 2 автомобиля заехали на стоянку. Сколько автомобилей продолжили путь?
- В парке дети посадили 3 ели и 2 липы. Сколько деревьев всего посадили дети?
- В парке гуляло 4 детей, 2 ребенка ушли домой. Сколько детей осталось гулять в парке? И т.д.

Пример конспекта занятия

«СТОЛ»

Цель: учить детей прибавлению и вычитанию числа «2» способом присчитывания или отсчитывания по единице. Использовать этот способ при выполнении действий сложения и вычитания в арифметических задачах

Демонстрационный материал: макет игрового поля «Стол», 6 чашек, карточки с числами: 3, 2, 1, 4, 5 и карточки с арифметическими знаками: +, -, =.

Раздаточный материал: индивидуальный макет игрового поля «Стол», предметы в количестве 6 шт. по выбору педагога (продукты

питания, игрушки, посуда, овощи, фрукты), карточки с числами: 3, 2, 1, 4, 5 и карточки с арифметическими знаками: +, -, =.

Ход занятия:

Педагог: Ребята, послушайте задачу. В детском саду дежурили дети. Дежурная Маша поставила на стол 3 чашки, а потом еще 2 чашки. Сколько чашек всего поставила Маша на стол?

Педагог: Что нам известно из задачи?

Дети: Маша поставила на стол 3 чашки и еще 2 чашки. *(Выслушиваются ответы нескольких детей)*

Педагог: Это условие задачи. Выложим 3 чашки и еще 2 чашки.

Педагог или ребенок выкладывает на игровом поле «Стол» 3 чашки и рядом еще 2 чашки. Дети уточняют, что чашек на столе стало больше.

Педагог: Что спрашивается в задаче? Что не известно?

Дети: Сколько чашек всего поставила Маша на стол? *(Выслушиваются ответы нескольких детей)*

Педагог: Это вопрос задачи. Чтобы ответить на вопрос задачи, что мы должны сделать?

Дети: Надо к 3-м чашкам прибавить 2 чашки.

Педагог: Число «2» состоит из 2-х единиц. К числу «3» прибавлять число «2» будем по единице: 2 - это 1 и 1. Мы знаем, что на столе стояли 3 чашки. Их пересчитывать еще раз не будем. 3 да 1 - это 4; 4 да 1 - это 5. К 3-м прибавить 2 получится 5. 5 чашек поставила Маша на стол. *(Педагог сопровождает слова действием: выкладывает чашки на игровом поле «Стол»).*

Затем выполняется запись арифметического действия и способа его выполнения: $3+2=3+1+1=5$ (Запись читает сам педагог: к 3 прибавить 2 - это действие сложение, будем прибавлять по 1-му: 3 да 1 - это 4; 4 да 1 - это 5. Значит, к 3-м прибавить 2 получится 5).

Аналогично «разыгрывается» задача на действие вычитание: «На столе после обеда дети оставили 5 тарелок. Маша убрала 2 тарелки. Сколько тарелок осталось на столе? Их потом убрала няня».

Для закрепления приема присчитывания и отсчитывания, каждому ребенку предлагается «разыграть» задачу на игровом поле «Стол» с другими предметами из комплекта игры по выбору педагога (тарелки, конфеты, яблоки, сливы, груши и пр.).

Детям старшего дошкольного возраста предлагаются также задачи с закрытым результатом. При этом дети не имеют возможности пользоваться наглядным материалом при получении ответа задачи, не

могут получить ответ задачи путем пересчета предметов. Обычно это задачи «с секретиками», в которых начало или результат вычислений оказывается «за кадром», т.е. скрыт за отворотом игрового поля листа. Это задачи на нахождение неизвестных компонентов: неизвестное слагаемое по известному одному слагаемому и сумме, нахождение неизвестного уменьшаемого по известному вычитаемому и разности, нахождение вычитаемого по известному уменьшаемому и разности. Детям предлагаются задачи с использованием специальных игровых полей: «Автобус», «Корзинка», «Сумка» со скрытым результатом. Дети не имеют возможности посчитать результат ответа, так как предметы находятся на полях во вкладках или кармашках - их количество скрыто от глаз детей.

«АВТОБУС»

Цель: учить детей сознательно выбирать действие при решении задач со скрытым результатом. Учить сравнивать задачи на сложение и вычитание. Показать зависимость результата от арифметического действия.

Демонстрационный материал: 2 игровых поля «Автобус» с разрезами (автобусы синего и красного цвета), фигурки девочек и мальчиков, карточки с цифрами и арифметическими знаками.

Раздаточный материал: игровое поле «Автобус», фигурки мальчиков и девочек, карточки с цифрами и арифметическими знаками.

Ход занятия:

Мы уже умеем решать на сложение и вычитание. В задачах были разные числа и задачи отличались по содержанию. А сегодня мы будем решать задачи про одни и те же предметы и с одинаковыми числами.

На автобусной остановке около красного автобуса стоят 6 пассажиров.

На автобусной остановке около синего автобуса стоят 6 пассажиров.

Пассажиры вошли в автобусы. Через разрез на картинке дети размещают пассажиров в автобусах. Далее из красного автобуса убирают 1-го пассажира, а в синий автобус добавляют 1-го пассажира. Предлагается детям разделить на 2 подгруппы и на основе выполненных действий придумать задачи.

1-я задача. В красном автобусе ехало 6 пассажиров. На остановке 1 пассажир вышел. Сколько пассажиров осталось в красном автобусе?

2-я задача. В синем автобусе ехало 6 пассажиров. На остановке один пассажир вошел. Сколько пассажиров стало в автобусе?

Детям задаются вопросы:

- Похожи ли эти задачи? *(Они про автобусы и пассажиров, в них одинаковые числа - 6 и 1).*

- Чем отличаются эти задачи? *(Разного цвета автобусы, из красного автобуса выходит 1 пассажир, а в синий автобус 1 пассажир заходит).*

- Как вы думаете, в каком автобусе едет больше пассажиров, а в каком меньше? *(В синем автобусе больше пассажиров, потому что в него вошел еще 1 пассажир. Значит, надо использовать действие сложение. В красном автобусе меньше пассажиров, потому что 1 пассажир вышел на остановке. Надо использовать действие вычитание).*

- Давайте проверим, что надо узнать в первой задаче про красный автобус? *(Сколько пассажиров осталось в автобусе?)*

- Что надо сделать, чтобы решить эту задачу? *(От 6-ти вычесть 1).*

- Запишите с помощью карточек с цифрами и арифметическими знаками решение задачи $(6-1=5)$. *(В красном автобусе осталось 5 пассажиров).*

- Что надо узнать во второй задаче про синий автобус? *(Сколько стало пассажиров?)*

- Что надо сделать, чтобы решить эту задачу? *(К 6-ти прибавить 1).*

- Запишите с помощью карточек с цифрами и с арифметическими знаками решение задачи $(6+1=7)$. В красном автобусе стало 7 пассажиров.

Дети сравнивают ответы в задачах.

- В каком автобусе стало больше пассажиров и почему? *(В красном автобусе стало больше пассажиров, потому что 1 пассажир вошел в красный автобус, и при решении мы добавляли 1, а в синем меньше, потому что 1 пассажир вышел из синего автобуса, и при решении мы вычитали 1).*

В подтверждение сказанного детям предлагается достать пассажиров из синего и красного автобуса и расположить их рядом с ними. Дети пересчитывают пассажиров.

Вывод: в задачах на сложение и вычитание могут быть одинаковые числа, но при решении этих задач результаты получаются разные. Если добавляем 1 предмет, то используем действие сложение, результат становится больше. Если убираем 1 предмет, то используем действие вычитание, результат остается меньше.

Для закрепления предлагается детям придумать свои задачи с использованием индивидуальных игровых полей «Автобус» и предметными картинками «Пассажиры». Дети составляют задачи со скрытым результатом на сложение или вычитание и задают их друг другу.

Также детей знакомят с решением простых задач, связанных с понятием разностных отношений: увеличение или уменьшение числа на несколько единиц (Петя поймал 5 рыбок, а Ваня на 1 рыбку больше. Сколько рыбок поймал Ваня?). На этом этапе вместо жетонов с изображением персонажей вводятся предметы-заменители. Затем обозначается их количество цифрами и соответствующими арифметическими знаками. Также дети прочитывают получившиеся числовые примеры. Например:

«Спортивная площадка» (фрагмент)

На доске расположено игровое поле «Спортивная площадка». На нем педагог или дети располагают слева 6 девочек, а справа - 7 мальчиков.

Педагог: На спортивной площадке бегало 6 девочек и 7 мальчиков. На сколько мальчиков больше, чем девочек бегало на площадке? О ком задача? Что нам известно из задачи?

На спортивной площадке бегало 6 девочек и 7 мальчиков. Обозначим девочек красными кружками и выложим на доске 6 кружков. А мальчиков обозначим синими квадратами и выложим 7 синих квадратов. Надо определить, сколько предметов осталось без пары. Расположим кружки и квадраты парами (1 квадрат без пары). Значит, квадратов больше на 1, чем кружков. Синие квадраты у нас мальчики, значит мальчиков больше на 1, чем девочек.

Чтобы узнать, на сколько одно число больше или меньше другого, нужно из большего числа вычесть меньшее число.

Сделаем запись цифрами: $7-6=1$ (ребенок).

Ответ: На 1-го мальчика больше на площадке, чем девочек.

Таким образом, используемый демонстрационный материал и игровые поля позволяют:

- научить детей ориентироваться в структуре задачи, используя раздаточный материал и игровое поле;
- продемонстрировать способы решения задач на сложение и вычитание (задачи-драматизации) с использованием игрового поля и кружков-жетонов с изображением персонажей;
- научить придумывать задачи по образцу и по аналогии (задачи-иллюстрации) с данным материалом;
- решать задачи со скрытым результатом (режиссерская игра) и обходить «ловушки».

Благодаря этому пособие развивает образно-логическое и словесно-логическое мышление, способности к координированию и декодированию, игровому моделированию и творческому воображению. Может быть использовано в работе воспитателей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования и учителей начальных классов, учителей-дефектологов. Может быть интересно родителям дошкольников и младших школьников.

Литература

1. Баряева Л.Б. Обучение решению арифметических задач дошкольников с нарушениями умственного развития // Дефектология. - 1990. - № 2. - С. 66-69.
2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-метод. пос. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002.
3. Калинин А.В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: Метод. пос. - М.: Айрис-пресс, 2005.
4. Касицина М.А. Дошкольная математика. - М.: ГНОМ и Д, 2001.
5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: Учебное пос. для студентов пединститутов. - М.: Просвещение, 1974.
6. Метлина Л.С. Математика в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1984.
7. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. - СПб.: Детство-пресс, 2016.
8. Мыслюк В.В. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-метод. пос. для педагогов. - Минск: Народная асвета, 2007.
9. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. - М.: Просвещение, 1993.

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дефектологии, Московский педагогический государственный университет, Институт детства, г. Москва, Россия.

Мурылева Ирина Сергеевна, педагог дополнительного образования, ГБОУ «Школа № 1554», г. Москва, Россия.

GAME CONSTRUCTOR OF MATHEMATICAL PROBLEMS «LIVING PROBLEMS» IN THE PRACTICE OF TEACHING PRESCHOOL CHILDREN WITH NORMAL AND IMPAIRED DEVELOPMENT

Miklyayeva N., PhD, Professor of the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood of the Moscow state pedagogical university, Moscow, Russia.

Muryleva I., teacher of additional education, GBOU «School № 1554», Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the problem of teaching preschoolers with normal and impaired development in solving arithmetic problems and the selection of variable demonstration material that allows children to master algorithms for their solution. The authors demonstrate such possibilities through the creation by practitioners of a playbook - the constructor «Living problems».*

***Keywords:** learning to solve arithmetic problems, playing fields, attributes for composing problems, life situations, dramatization problems, illustration problems, an algorithm for analyzing an arithmetic problem.*

References

1. Baryaeva L. Learning to solve arithmetic problems of preschool children with intellectual disabilities // Defectology. - 1990. - №. 2. - P. 66-69.
2. Baryaeva L. Formation of elementary mathematical representations in preschool children (with problems in development): Educational and methodological guide. - SPb.: Publishing house of the Herzen state pedagogical University; SOYUZ publishing House, 2002.
3. Kalinchenko A. Teaching mathematics to preschool children with speech disorders: Metod. pos. - M.: Iris-press, 2005.
4. Kasitsina M. Preschool mathematics. - M.: GNOM and D, 2001.
5. Leushina A. Formation of elementary mathematical representations in preschool children: Textbook for students of pedagogical institutes. - M.: Enlightenment, 1974.
6. Metlina L. Mathematics in kindergarten: Manual for kindergarten teacher. - M.: Enlightenment, 1984.
7. Mikhailova 3. Game problems for preschoolers. - SPb.: Detstvo-press, 2016.
8. Myslyuk V. Formation of elementary mathematical representations in preschool children with intellectual disability: Educational and methodological guide for teachers. - Minsk: Narodnaya Asveta, 2007.
9. Smolentseva A. Plot-didactic games with mathematical content. - M.: Prosveshchenie, 1993.

Дата поступления: 23.10.2020.

УДК 378.013

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ АНАЛИЗ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ И НЕ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Э.О. Фаленвайдор

ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена сравнительному анализу поведения студентов творческих и нетворческих специальностей с помощью методики О.О. Андронниковой «Склонность к виктимному поведению».*

***Ключевые слова:** виктимность, виктимное поведение, студенты.*

Виктимология - инновационное направление социально-педагогической и психологической науки, изучающее процесс онтогенетической социализации личности. В российской психолого-педагогической науке крайне мало исследований, посвященных проблемам виктимности подрастающего поколения. Основная часть исследований по виктимологии личности посвящена жертвам преступлений, преступникам.

О.О. Андронникова рассматривает виктимное поведение как «отклонение от норм безопасного поведения, реализующегося в совокупности социальных, психических и моральных проявлений» [1].

Мы рассматриваем виктимное поведение личности как определенное сочетание социально-психологических характеристик, уязвимость относительно агрессии социума, связанные с жизненным опытом, условиями воспитания и неблагоприятными жизненными обстоятельствами.

Целью исследования явился сравнительный анализ результатов опроса студентов творческих и нетворческих специальностей Казанского государственного института культуры. Со студентами была проведена методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой. В исследовании принимали участие студенты I курса факультета туризма и межкультурной коммуникации социально-гуманитарного факультета (библиотечное направление) – нетворческие специальности и студенты творческих специальностей – студенты

факультета хореографического и театрального искусства. Общее количество - 36 человек.

Методика О.О. Андронниковой включает 7 шкал, отражающих специфические особенности виктимности личности.

1. Шкала социальной желательности ответов.

2. Шкала склонности к агрессивному виктимному поведению (агрессивный тип потерпевшего).

3. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (активный тип потерпевшего).

4. Шкала склонности к гиперсоциальному поведению (инициативный тип потерпевшего).

5. Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению (пассивный тип потерпевшего).

6. Шкала склонности к некритичному поведению (некритичный тип потерпевшего).

7. Шкала реализованной виктимности.

Обработка результатов проводилась методами математической статистики, в частности, для выявления значимости различий между параметрами подсчитывался t-критерий Стьюдента.



Рис. 1. Результаты методики О.О. Андронниковой «Склонность к виктимному поведению» в группе студентов творческих и нетворческих направлений обучения

Результаты по шкале «Реализованная виктимность» в норме имеют 4-7 стенов. Нижняя граница шкалы показывает, что испытуемый редко попадает в сложные ситуации, так как он уже выработал для себя ту линию поведения, которая позволяет не попадать в сложные ситуации. В исследовании группа студентов нетворческих направлений обучения (далее - группа 1) оказалась ближе к нижней границе нормы (4,8 стенов). А студенты творческого направления обучения (далее - группа 2), наоборот, оказались ближе к верхней границе нормы (6,5 стенов), т.е. они чаще попадают в неприятные и сложные жизненные ситуации из-за желания действовать своим особым способом, идти своим путем.

По шкале склонности к агрессивному виктимному поведению была определена модель агрессивного виктимного поведения. Анализ результатов показал, что в обеих группах испытуемые склонны к проявлению агрессии, созданию провоцирующих конфликтных ситуаций. При норме 4-7 стенов студенты имеют 8 и 9,2 стенов, т.е. результат выше нормы. Студенты могут нарушать социальные нормы, правила. Но здесь, на наш взгляд, следует говорить об агрессивности как о не личностном качестве, а неумении проявлять негативные эмоции. Студенты часто бывают не выдержаны, строптивы, вспыльчивы.

Шкала «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению». Нормой по данному критерию являются также 4-7 стенов, что позволяет сделать вывод: данный критерий в обеих группах испытуемых в норме (6 и 6,6 стенов).

По шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению» в обеих группах результаты находятся также в пределах нормы (5 и 6,2 стенов) при норме 4-7 стенов. Испытуемые не вмешиваются в конфликты, осознают степень опасности и возможные риски. У студентов адекватная самооценка, поведение имеет положительные мотивы.

Результаты по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» оказались высокие. Причем в группе 1 результаты находятся в верхней границе нормы (7,2 стенов), а в группе 2 - выше нормы (8,2 стенов) при норме 4-7 стенов. Испытуемые имеют установку на беспомощность, иногда находятся в позиции жертвы, надеясь на поддержку и помощь со стороны, наблюдают отсутствие инициативы, робость, конформность, желание оправдать и простить чужую агрессию.

Шкала «Склонность к некритическому поведению» показала, что результаты испытуемых находятся в верхней границе нормы (6,5 и 7 стен) при норме 4-7 стен. К данной группе относятся лица, которые затрудняются в оценке жизненных ситуаций, они некритичны по отношению к себе, могут проявлять неосторожность, неосмотрительность, иногда неправильно оценивают жизненные ситуации – все это обусловлено не только фактором специфики обучения, но и возрастом.

Таким образом, результаты показали некоторые различия особенностей виктимного поведения студентов разных направлений обучения. Так, выявлены различия по показателям реализованной виктимности, склонности к гиперсоциальному поведению и агрессии, где студенты творческих направлений обучения имеют результаты, находящиеся в верхней границе нормы и выше нормы.

Данные результаты вызывают интерес и необходимость осмысления данной информации, так как студенты творческих направлений подготовки показывают более высокие результаты по вышеуказанным критериям, что, возможно, является одним из сопутствующих факторов творческого проявления личности.

Литература

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова / Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск, 2005. - 20 с.
2. Варчук Т.В. Виктимология: Учебное пос. / Т.В. Варчук, К.В. Вишневецкий / Ред. С.Я. Лебедев. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юнити, 2015. - 191 с. - Режим доступа: по подписке. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=114536> (дата обращения: 09.05.2020).
3. Малкина-Пых И. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Малкина-Пых. - СПб.: Питер, 2019. - 832 с.

Автор публикации

Фаленвайдор Эмиль Олегович, сотрудник ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия. E-mail: Falenvaidor@gmail.com.

COMPARATIVE ANALYSIS OF VICTIMIZATION OF STUDENTS IN CREATIVE AND NON-CREATIVE AREAS OF STUDY

Falenvaidor E., employee of the Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia. E-mail: Falenvaidor@gmail.com.

Abstract. *The article is devoted to a comparative analysis of the behavior of students of creative and non-creative specialties using the methodology of O.O. Andronnikova «The tendency to victim behavior».*

Keywords: *victimization, victim behavior, students.*

References

1. Andronnikova O.O. Psychological factors in the emergence of victim behavior in adolescents: Abstract dis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.01 / O.O. Andronnikova / Novosib. state ped. un-t. - Novosibirsk, 2005. - 20 p.
2. Varchuk T. Victimology: a tutorial / T. Varchuk, K. Vishnevetsky / Ed. S. Lebedev. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Unity, 2015. - 191 p. - Access mode: by subscription. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=114536> (date accessed: 05.09.2020).
3. Malkina-Pykh I. Victimology. Psychology of victim behavior / I. Malkina-Pykh. - SPb.: Peter, 2019. - 832 p.

Дата поступления: 27.09.2020.