

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

***IX Международной научно-практической конференции
(15-16 июня, 2012 г.)***

Ставрополь
2012

УДК 378
ББК 74.00
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

П 24 Антропологические основы образования, воспитания и развития детей и юношества в условиях системной модернизации образования: Материалы IX Международной научно-практической конференции (15-16 июня, 2012 г.) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 504 с.

ISBN 978-5-91090-103-6

Сборник включает материалы исследований российских и зарубежных ученых, сотрудников образовательных учреждений высшего и среднего профессионального, общего и дошкольного образования в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

Представленные работы отражают теоретические и прикладные аспекты педагогической антропологии в целом, а также в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технических дисциплин.

Сборник материалов может быть полезен научным и практическим работникам, преподавателям вузов, аспирантам, студентам – всем, кто занимается исследованием проблем педагогической антропологии.

УДК 378
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-103-6

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2012

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

Ямбург Е.А., г. Москва

КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЕТСЯ?

Развернувшаяся в «Новой газете» дискуссия между культурологами И. Яковенко и Б. Парамоновым побудила меня высказаться, поскольку обсуждаемые вопросы затрагивают сферу моей непосредственной деятельности: образование. Не просто затрагивают, а задевают его главный нерв, ибо всеобщий разброд в умах и смута в сердцах зачастую ставят педагога в отчаянное положение, заставляя его в своей практической деятельности на свой страх и риск решать, казалось бы, отвлеченные, а на самом деле насущные культурологические проблемы. Положение это усугубляется тем, что управленцы, ответственные за разработку стратегии и тактики развития образования в России на современном этапе, не утруждают себя необходимостью философского осмысления происходящих в нем перемен. Управление образованием сегодня рассматривается преимущественно в ключе более или менее прагматического менеджмента. Между тем, как справедливо высказывался еще Сенека, «если не знаешь куда плыть, никакой ветер попутным не будет». Отсюда судорожные, противоречивые шаги в реформировании, диктуемые не осознанной стратегией, но сиюминутными конъюнктурными соображениями. Что в свою очередь дезориентирует педагогов, лишая их понимания целей и смыслов, проводимых преобразований. Поэтому мой интерес к дискуссии философов и культурологов носит конкретный прикладной характер.

По сути дела, перед нами воспроизводится давняя полемика П.Я. Чаадаева и А.С. Пушкина о прошлом, настоящем и будущем России, но, да простят меня тени великих предков, спор этот подается в массовой стандартизированной прозрачной упаковке, что, на мой взгляд, представляет определенную опасность. Одно дело личная переписка двух титанов духа, доступная в начале девятнадцатого века по цензурным условиям и наличию подготовленных к ее восприятию читателей, лишь узкому кругу мыслящих людей России. Философская полемика, где оба оппонента, первоначально заявив различие во взглядах, постепенно уточняют свои позиции, не впадая в искус интеллектуального радикализма. Чтобы убедиться в этом, достаточно ознакомиться со вторым письмом П.Я. Чаадаева, написанным в ответ на возражения А.С. Пушкина. Примечательно, что оба мыслителя не предлагают практических путей окончательного решения вопроса. И совсем другая картина, когда разворачивается публичная дискус-

сия, где одна из сторон предлагает в обозримые сроки перенацелить отечественное образование. И это в то время, когда педагоги несут свой крест, ежедневно выполняя задачу практических культурологов.

Уместно ли уподобление профессиональной ноши кресту, нет ли здесь натяжки, стремления ради красного словца, преувеличить (или возвеличить) место и роль педагога в современном, стремительно меняющемся мире, когда учитель перестает быть единственным, как встарь, источником информации для ребенка, непререкаемым авторитетом в своих суждениях, когда исповедуемые им ценности подвергаются испытаниям на прочность?

Уместно, ибо педагогический крест – достаточно емкая метафора, помогающая учителю трезво осмыслить суровую реальность, в условиях которой ему приходится выполнять свою миссию.

Вертикальная линия педагогического креста, возводимая столетиями с верой в бесконечные возможности человека, во всемогущество просвещения и связанного с ним поступательного прогресса, в двадцатом столетии с его потоками пролитой крови дала трещину. Эта данность, осознаваемая сегодня интеллектуалами во многих странах мира, повсеместно порождает кросскультурный шок, всеобщую растерянность, которая в свою очередь оборачивается мрачным констатирующим приговором, на котором настаивают некоторые культурологи: просвещенческая парадигма себя исчерпала.

Возможно это и так, но что делать нам, педагогам? Прекратить просвещение детей и юношества на том основании, что его плоды оказались слишком горькими? Уйти в мистику, уповая исключительно на формирование у детей религиозного сознания, укрепляющего нравственную основу человеческого существования? Определенные шаги в этом направлении сегодня делаются. (Достаточно вспомнить о директивно вводимых курсах изучения основ мировых религий в четвертых классах российских школ.) Но, если иметь мужество додумывать мысль до конца, то, говоря об исчерпанности просвещенческой парадигмы, такую же жесткую оценку можно дать и парадигме религиозной. Разве почти две тысячи лет существования христианства спасли человечество от ужасов ГУЛАГа и Холокоста? Увы, многие, слишком многие из тех, кто до поры считал себя добропорядочным христианином, или хотя бы культурным и образованным человеком, достаточно быстро, и что характерно, преимущественно добровольно превратились в палачей. Таких энтузиастов насильственного переустройства мира были не единицы, но миллионы! В одних частях СС служило в разное время до пяти миллионов человек. Наверняка, там встречались отъявленные садисты, но отнести всех поголовно эсесовцев к психопатологическим личностям невозможно. В большинстве своем обычные обыватели, получившие всеобщее среднее образование, посещав-

шие по воскресеньям либо католические соборы, либо протестантские кирки. Скорее здесь уместно говорить о патологии культуры.

Философы и теологи, культурологи и социальные психологи, каждый на своем уровне, до сих пор анализируют феноменологию трагедии двадцатого века, которая отнюдь не исчерпалась веком минувшим, но продолжает разворачиваться уже в новом тысячелетии вширь. До поры в отдельных горячих точках планеты. Но импульсы озверения, посылаемые из этих точек, немедленно передаются так называемым цивилизованным странам, казалось бы, надежно защищенным трагическим опытом прошлого столетия, порождая новых монстров в человеческом обличье: Норвежского стрелка Андреса Брейвика, лишившего жизни восьмидесяти четырех подростков, тулузского террориста Мохаммеда Мера, унесшего жизни детей, учителей и военных. Молодые люди, вскидывающие руку в нацистском приветствии в нашей стране, внесшей решающий вклад в разгром фашизма, и совершающие убийства на этнической почве, из того же ряда.

Пока интеллектуалы выдвигают свои версии причин патологии развития цивилизации и делают преимущественно пессимистические футурологические прогнозы, тысячи учителей продолжают входить в классы. Моей целью является не написание очередного теоретического трактата для «высоколобовых». Интеллектуалам в определенной степени легче, поскольку изощренные упражнения ума, помогающие охватить картину цивилизации в целом, даже при достаточно мрачных видах на перспективы ее развития, позволяют им не утрачивать веру в смысл своей деятельности, тем самым сохранять самоуважение, реализовывать себя в творчестве. Их дело – трезвый всесторонний анализ и реалистический прогноз. И только.

Мне же хочется разобраться с тем, что мучает рядового учителя, лишая его веры в ценность и смысл своего труда. Тревожит даже тогда, когда глубинные подспудные причины тревоги не осознаются и до конца не формулируются. Неустройство и дисгармония мира чаще воспринимается им ситуационно на эмоциональном уровне, вызывая обиды и недоумения. Так одна из моих коллег, отдававшая силы обучению детей естественной дисциплине в одной из республик бывшего Советского Союза, пользовавшаяся у них непререкаемым авторитетом, была потрясена тем, как вели себя ее выпускники по отношению к ней и ее семье в одной из так называемых горячих точек в период распада СССР. «Что толку положить жизнь на алтарь образования, обучая детей физике, коль скоро в итоге вместо благодатной улыбки за свой труд, ты получаешь звериный оскал пещерного человека?»

Это ведь все тот же вопрос об истощенности просвещенческой парадигмы образования, о трещине, которая проходит по всей вертикальной линии педагогического креста. Проблема эта общемировая, кросскультур-

ная, суть ее сводится к главному вопросу: способно ли в принципе образование в широком смысле слова, включающее обучение и воспитание (на светской и религиозной почве), облагородить природу человека, привить ему нравственные устои, позволяющие сохранять основы нормальной социальной жизни? Вопрос остается открытым.

Между тем, развивая заданную метафору, следует отметить, что российский педагогический крест на сегодняшний день имеет свою чрезвычайно проблемную горизонталь. Именно по этой линии проходит разлом, обусловленный всей спецификой формирования нашей отечественной культуры, складывавшейся столетиями. Но особенно болезненно он ощущается педагогами в последние десятилетия. Почему так? Дело в том, что в который раз в нашей истории и культуре столкнулись традиционные и модернизационные ценности. В предельно обнаженном виде мы видим столкновение двух непримиримых позиций.

Позиция первая: во имя сохранения на планете собственного лица с не общим выражением необходимо всеми силами укреплять и преумножать накопленные веками отечественные культурные достижения, даже если они не вписываются в мировой модернизационный тренд. Что толку включаться в общую гонку за лидерами мировой экономики, коль скоро цивилизация, основанная на культе потребления, трещит по швам, приводит к истощению природных ресурсов, навязывает миру пошлую вестернизированную культуру? Отсюда сильный спрос на концепцию особого пути, прочерченного величественной прославленной традицией. Таким образом, первая позиция опирается на носителей традиционного сознания, среди которых немало педагогов, что вполне естественно, поскольку одна из их главных профессиональных функций состоит именно в передаче традиций вступающим в жизнь поколениям.

Позиция вторая: поскольку серьезные исследования, посвященные проблемам модернизации, свидетельствуют о том, что подлинная модернизация невозможна без изменения взглядов людей на мир и на самих себя, без освоения ими новых передовых практик, необходимо понять, что в культуре и базовом слое культурного сознания (ментальности) изначально мешает встать в ряд развитых стран. Для сторонников модернизации, очевидно, что традиционная российская культура критически утратила свою эффективность, она превращается в фактор, снижающий конкурентный потенциал ее носителей. Следовательно, необходимо избавиться от балласта, тормозящего стремительное освоение инноваций. В разряд такого балласта попадают русские народные сказки, воспевающие инертное существование главных персонажей в ожидании чуда, которое вмиг изменит жизнь не в результате собственных напряженных усилий, а по шучьему велению или по милости золотой рыбки. Таким же чемоданом без ручки, который нести

неудобно, а выкинуть жалко, предстает весь идейно-ценностный бэкграунд (бэкграунд – бук. – задний план, фон, происхождение, родословная; условия жизни человека, его воспитание, образование, жизненный опыт и пр.) русской классической литературы XIX века, поскольку он находится в неразрешимом конфликте с окружающим современного человека миром. А раз так, то этот, навязываемый молодому человеку багаж, лишь дезадаптирует его, предлагая цели, ценности, критерии оценки и способы действия, неприменимые к реальности. Поэтому-то тинэйджеры всеми силами сопротивляются знакомству с русской классикой. В предельно заостренной форме на нее (позицию и автора) отреагировал поэт Тимур Кибиров.

В телевизионной программе
Писателя Виктора Ерофеева
Писательница Мария Арбатова
Заявила буквально следующее:
«Стыдно
(Или даже она сказала «преступно»?)
Внушать детям, что Татьяна Ларина
Поступила правильно!»
В смысле, надо было наставить генералу рога
И предаться безумию страстей...

Я это слышал собственными ушами
И видел глазами.

Похоже, любезный читатель,
Совсем уже скоро
Прелюбодейание будет вменяться
В прямую обязанность
Всем уважающим себя женщинам.

Мораль:
Воспитательниц детсада
Предлагаю обязать
Деткам объяснить, как надо
Было Тане поступать!

Да и мертвую царевну
Осудить пора бы гневно –
Это ж просто стыд и срам
Не давать богатырям!

В довершении сегодня, когда языком международного общения стал английский, сторонники последовательной модернизации призывают образование выйти из гетто русского языка.

Данный жесткий взгляд на пути развития отечественного образования сегодня разделяют немало учителей новой формации. Впрочем, жесткости хватает по обе стороны педагогических баррикад. За каждой из указанных позиций стоит своя правда, отражающая разные стороны реальности. Возможно ли их примирение, преодоление страстной односторонности (метафора Г.С. Померанца)? Вопрос остается открытым.

В результате российский педагог оказался на перекрестке открытых вопросов. (Проекция креста на плоскость рождает метафору перекрестка). Ситуация, в которую он попал, напоминает положение сказочного персонажа, получившего задание: пойти туда, не зная куда, найти то, не зная что. Научиться жить на перекрестке открытых вопросов – задача не из легких. Строго говоря, она стоит не только перед педагогом, но перед любым мыслящим человеком, вне зависимости от избранного профессионального поприща. Но думается, что педагогу сегодня значительно тяжелее других. Почему? Школа не сетевой магазин по предоставлению образовательных услуг потребителям, хотя именно такая трактовка места и роли образования сегодня внедряется в массовое сознание. Ее временно не закроешь на инвентаризацию и переучет ценностей. Педагог по определению – ведущий ребенка. Ежедневно, заходя в класс, он должен ощущать безусловную ценность своей миссии, постоянно стремиться к обретению сокровенного смысла педагогического труда. Только такой ценностный подход к своей деятельности поднимает его в собственных глазах над автоматическим рутинным существованием в школе, не позволяя скатиться к ремесленничеству, в какие бы новейшие информационные и технологические формы оно не облекалось. (Замечу в скобках, что речь идет не об отказе от использования в работе с детьми удобного информационного сервиса, новое цифровое поколение уже не приемлет архаичные формы и способы передачи знаний). Проблема в том, чтобы в процессе образования юношества перестать отождествлять успешное освоение сервиса с наращиванием у детей и юношества мускулов культуры, без которых, на мой взгляд, входящие в жизнь новые поколения будут неспособны ответить на угрозы и вызовы нового тысячелетия.

Да, слишком многое вокруг свидетельствует в пользу культурологического вывода об исчерпанности парадигмы просвещения. Но принимая умом эту позицию, педагог оказывается обезоруженным, он незамедлительно утрачивает веру в сокровенный смысл своей деятельности. То же относится и к полной ревизии, вплоть до отрицания, тезауруса всей оте-

чественной культуры. Ее прагматическая утилизация, подстройка исключительно под задачи модернизации также опасна, как и охранительная консервация. (Напомню, попытки подморозить Россию (К. Победоносцев), предпринятые накануне срыва страны в пропасть революции и гражданской войны, успехом не увенчались.)

Предвижу резонный вопрос: зачем отягощать сознание педагогов, ежедневно загруженных практической работой, постановкой сложных культурологических проблем, над решением которых бьются высоколобые интеллектуалы? Отчасти я уже ответил на него, руководствуясь знанием реалий школьной жизни. В большом и малом, решая бездну конкретных практических вопросов обучения и воспитания, в широком диапазоне от отбора содержания очередного урока – до выбора маршрута летней экспедиции, учитель интуитивно или осознанно опирается на свои представления о целесообразности той или иной стратегии обучения, воспитания и развития ребенка. Чаще всего эта стратегия вырабатывается на основе личных вкусов и предпочтений педагога. Значит он волей-неволей, каждый раз, принимая решение, куда отправиться со своими воспитанниками в первую очередь (к православным святыням русского севера или в фонтанный дом, где несла свой крест А. Ахматова), или, что гораздо хуже, отказываясь от напрасных попыток, привить насквозь прагматическому поколению вкус к освоению любых культурных ценностей, сталкивается на практике с глубинными культурологическими проблемами. Следовательно, их вдумчивое обсуждение с педагогами-практиками сегодня также необходимо, как обучение их новым информационным технологиям.

Что мешает спокойному диалогу, поддержание которого единственный способ научиться жить на перекрестке открытых вопросов? Два обстоятельства. Первое, это то, что большинство из перечисленных выше проблем носят не абстрактный умозрительный характер, но существуют и решаются в сложнейшем нравственном социальном и политическом контексте. Необузданные страсти, возникающие при их обсуждении, связаны с тем, что проблемы эти задевают непосредственные интересы идеологов и политиков, ведущих свою игру на завоевание симпатий электората. Где ставка на разделение и противопоставление (классовое, национальное, социальное, культурное) обеспечивает тактический выигрыш и победу на очередных выборах.

Кроме того, спор о путях развития отечества, а, по сути дела, к нему и сводится весь массив обсуждаемых проблем, затрагивает глубинные ментальные эмоции людей, где логические доводы чаще всего не работают, уступая место страстям человеческим. Страсти эти порождаются страхом утраты своего духовного центра, боязнью потерять содержание духовной жизни, пусть даже это содержание соткано из иллюзий, мифов и

фантомов: религиозных, коммунистических, либеральных, демократических. У каждого сегодня свой духовный центр, вокруг которого он в соответствии со своим происхождением, родословной, воспитанием, образованием и жизненным опытом формирует желаемую картину мира.

Современный российский педагог, входя в класс, имеет дело не с чистой доской, с которой сравнивали сознание ребенка отцы-основатели парадигмы просвещения в XVIII столетии, но со всем спектром жизненных установок, ценностных ориентаций и чаяний, что ребенок несет из семьи. Вполне вероятно, что в одном классе сегодня окажутся юные стихийные фундаменталисты и глобалисты, верующие (разных вероисповеданий) и атеисты, либералы и консерваторы, демократы и сторонники авторитарных способов построения светлого будущего. Проекции этих семейных установок будут неизбежно отражаться на восприятии содержания учебного материала, приятии или отторжении предлагаемых преподавателем трактовок различных духовных и культурных феноменов. И что прикажете делать учителю: недогнувшей рукой навязывать свою единственно правильную позицию? Но он и сам не инопланетянин, а значит, тоже захвачен страстями.

Тем более в таком противоречивом контексте педагогу, как никому другому, необходимо отрешиться от внешних поверхностных оценок и суждений, дав себе труд спокойно разобраться в сложных культурологических проблемах.

Кто может помочь ему в этом? Люди искушенные – философы и культурологи. Но здесь вступает в силу второе обстоятельство, затрудняющее уравниловенный подход учителя к решению открытых вопросов, на перекрестке которых он оказался. Беспощадный интеллектуализм научной элиты, включающей людей, безусловно, сведущих, оснащенных разнообразными инструментами анализа, но пренебрегающих сакраментальным вопросом: как слово наше отзовется? Абсолютная внутренняя свобода, беспристрастность оценок, мужество додумать мысль до конца, даже если выводы, к которым она приводит, не внушают оптимизма – все эти качества подлинного ученого, наряду с железной логикой, не могут не вызывать уважения.

Но именно скрежет железа смущает более всего. Работая в своем дисциплинарном пространстве, решая проблемы общетеоретического уровня, культурологи могут позволить себе пренебречь такой «мелочью», как духовная жизнь конкретного человека. Отсюда их выводы часто звучат как окончательный приговор, не подлежащий обжалованию: «Для трансформации культуры, критически неадекватной вызовам времени, придется ломать старую систему норм и ценностей. Иначе – уход российской цивилизации с исторической арены». Отсюда выдвигается стратегия разделения общества на людей вчерашних и сегодняшних. Вчерашним предлагается создать

условия пристойного доживания. Сегодняшним – предоставить пространство адекватного саморазвития, дистанцированного от исчерпавшего себя исторического качества. Суровый вердикт, вычеркивающий из рядов едва ли не большую часть ныне действующих российских педагогов. Если даже признать его прагматическую целесообразность, возникает резонный вопрос: чьими силами они собираются решать проблему трансформации ментальных оснований вступающих в жизнь новых поколений, или, попросту говоря, кем заменить учителей, отправленных на пристойное дожитие в обнимку с их устаревшим багажом норм и ценностей? Нет ответа.

Строго говоря, ученый культуролог и не обязан его давать, он не отвечает на вопрос *как* можно сделать то, что он предлагает. Между тем процессуальный вопрос: *как?* для педагога выходит на первое место, поскольку именно ему приходится ежедневно решать задачи практического культуролога, что, надеюсь, очевидно, из предыдущего текста.

При таком разделении труда, когда цели образования и его стратегию определяют одни, а практические решения поставленных задач должны осуществлять другие, мы рискуем воспроизвести ошибки, допущенные в период экономических реформ девяностых годов. Аналогия уместна, поскольку тогда в основу реорганизации экономики был положена макроэкономическая стратегия, в целом верная, но на практике столкнувшаяся с целым комплексом социокультурных и психологических проблем, вызвавших у большей части людей ей неприятие, отторжение и протест против взятого курса, что немедленно отразилось в политической сфере, обеспечив победу сторонникам контрреформ.

Попытка резкого слома старой системы норм и ценностей на основе макрокультурологического подхода грозит породить еще более опасные эксцессы. В этом смысле прав питерский писатель А. Мелихов: «Потребность чувствовать себя красивым и значительным – базовая черта всякого народа, а потому склонить какой угодно народ отказаться от какой угодно части его национального достояния совершенно невозможно без целых океанов лести. Обличать же и стыдить его дело не только бесполезное, но и просто опасное, ничего, кроме озлобленности оно не приносит. Либеральные обличители национализма тоже бывают сеятелями или, по крайней мере, катализаторами фашизма. **Отнестись рационально к своим землям, к своим преданиям для народа означало бы рассыпаться при первом же испытании** (выделено мной – Е. Ямбург) – не один рациональный аргумент ничего не может сказать о том, почему одна территория предпочтительней другой, один язык предпочтительней другого, один эпос предпочтительнее десятка других».

И. Яковенко апеллирует исключительно к рациональным аргументам. Я отнюдь не призываю внести свою мощную струю в океаны лести, которые

обрушивают на головы сограждан философы и культурологи, отстаивающие консервативные ценности. Более того, очевидна намеренная полемическая заостренность текстов И. Яковенко, оппонирующего фундаменталистам различного толка (от евразийцев до православных сталинистов), предлагающих, ошестинившись, дать отпор Западу с его потерпевшими фиаско цивилизационными приспособлениями: мультикультурализмом и политкорректностью.

Тем временем, пока на академическом олимпе в последней решающей схватке сошлись «высоколобые», у его подножья течет своя жизнь, в ходе которой выясняется, что консервативные ценности: такие как прочная семья, любовь к родному пепелищу и т.п. востребованы значительной частью людей. А потому практические культурологи (руководители школ и педагоги) на свой страх и риск определяют стратегию развития своих образовательных учреждений.

Однажды мне пришлось проводить экспертизу образовательной программы школы, расположенной в одном небольшом городе центральной России. Что дала этому городку, где большинство людей лишено работы, открытость миру? Рост преступности, наркомании и проституции. Директор школы – женщина средних лет с печальными глазами. Она пережила личную трагедию: наркоман убил ее сына. В соответствии с образовательной программой ее школы, в качестве изучаемых произведений преобладали жития святых и «Домострой», а в программе физической культуры предполагалось восстановление традиции кулачных боев. Таково ее понимание своей педагогической миссии в поисках ответа на вызовы глобализма. Кто осудит эту женщину? Но с голыми кулаками против высокоточного оружия не выстоять. Тем не менее, благодаря своему экзистенциальному опыту, она интуитивно, не читая текстов, тяготеет к концепции философа А. Дугина, который настаивает на том, что Россия во все времена обречена, примериваться к великой роли, поэтому ее судьбой управляет рок: либо великая, либо никакая.

Разные воззрения высказывают сегодня культурологи, имеющие полное право на свое видение перспектив развития российской цивилизации. Но, проводя аналитику и высказывая оценочные суждения, они, отвечая за слово, соблюдая технику интеллектуальной безопасности в стране, находящейся на исторической развилке, обязаны думать о том, как наше слово отзовется.

Среди точек зрения, отстаиваемых сегодня культурологами, мне наиболее близка позиция Г.С. Померанца: «Любой принцип, доведенный до конца, превращает жизнь человека в ад».

Список литературы

1. Яковенко И. «Образование новой России» // Новая газета №29. – 16 03 – 2012

РАЗДЕЛ 1. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И РЕАЛИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ РФ

***Атарищикова Е.Н., Пономарев Е.Г., г. Ставрополь* АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ, ПРАВОВОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- КУЛЬТУРНЫЙ СТАТУС ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Язык народа есть важнейший компонент его национальной культуры, который формируется вместе с образованием этноса, являясь одновременно предпосылкой и условием его существования. Поэтому неудивительно, что в процессе обретения нациями своей реальной государственности, языковая политика самым активным образом служит достижению данной цели.

Каждому гражданину необходимо учитывать современное понимание языковой политики. Как правило, все знают и говорят о политике, а вот о языковой политике мало кто знает и практически мало кто о ней говорит. Попытаемся хотя бы частично восполнить этот пробел, в рамках предлагаемых тезисов анализируя, дифференцируя, сопоставляя и дискутируя как о самом определении данного понятия, так и об основе языковой государственной политики – правовой системе не столько на диахронном, сколько на синхронном временном срезе. Политическое руководство страны в условиях нарастания миграционных потоков из стран СНГ ставят в качестве обязательного условия получения работы в РФ знание государственного русского языка.

Можно сказать, что русисты опираются на государственную языковую политику и осуществляют ее в целях сохранения и защиты русского языка, российской словесности и русскоязычного информационного пространства, классифицируя язык как единственное «нациообразующее начало». В этом аспекте учет индивидуальных особенностей каждого гражданина является важной составляющей реализации антропологического подхода в языковой политике государства.

Законодательство РФ о языках народов РФ основывается на Конституции РФ, общепризнанных принципах и нормах международного права и международных договорах РФ и состоит из Закона о языках народов, федеральных законов и иных нормативных правовых актов РФ, а также законов и иных нормативных правовых актов субъектов РФ. Разработана

Федеральная программа поддержки русского языка, согласно которой язык рассматривается в трех главных аспектах: русский язык как государственный, как национальный и как мировой.

Среди принятых государством мер, направленных на обеспечение права граждан РФ на пользование государственным языком РФ, защиту и развитие языковой культуры, прежде всего, следует назвать ФЗ «О государственном языке РФ». То, что проект закона широко обсуждался общественностью и в кругах специалистов, само по себе уже сыграло положительную роль в формировании новой языковой политики.

Считая определения понятиям “national language” и “official language”, выработанные экспертами ЮНЕСКО еще в середине XX века (1953), достаточными и адекватными, мы рассматриваем толкование терминов “государственный язык”, “официальный язык”, “титульный язык” в специальной лингвистической, этнологической, юридической литературе с антропологической точки зрения через лингвоэкологическую и лингвосociологическую мотивации, связанные со стремлением к сохранению народа и его культуры посредством рефлексии каждого представителя.

Языковая политика становится одним из основополагающих элементов государственной политики всех многонациональных обществ. Общей доминантой их языковой политики в настоящее время является признание за народами права на сохранение своей культурно-языковой целостности как нормы, развивающей объем и содержание принципа самоопределения наций.

Функциональные, социально-ролевые характеристики языков в РФ определяются не только правовыми нормами конституции или закона о языках, но и целым комплексом антропологических, демографических, этнических, социокультурных и собственно лингвистических признаков. Именно они определяют статус (декларируемое и закрепляемое в государстве правовое положение языка в социальной системе) и корпус языка (степень кодифицированности, наличия или отсутствия письменности и литературной нормы, включая языковые и речевые нормы устной и письменной речи: лексико-фразеологические, акцентологические и орфоэпические, орфографические и пунктуационные, грамматические и стилистические, уровень междиалектной консолидированности, когнитивные модели или ментальные пространства, коммуникативный и этический компоненты культуры речи, фактор историко-литературной, фольклорной и лингвокультурной традиций).

Серьёзную проблему для государственных титульных языков представляет и несоответствие их правового статуса уровню функционирования. Особенно наглядно это проявляется на примере функционирования титульных государственных языков в сфере образования: из языков, имеющих

этот статус, лишь на некоторых осуществляется сквозное школьное образование от 1 до 9 и 10-11 классов.

Нормативные и законодательные акты о языках неизбежно затрагивают общественно-политическое сознание населения и оказывают воздействие на социальные, экономические, культурно-образовательные стороны жизни граждан с учетом принципов антропологизма личностного восприятия. Современная школа, имея задачей обучения всеобщую грамотность, свела изучение языка к орфографии и пунктуации, чем окончательно подорвала интерес к русскому языку. Тем более что выполнение этой задачи ей оказалось не под силу, в результате мы имеем фатально безграмотную и равнодушную к русскому языку молодежь. Мобильная связь посредством SMS и Интернет требуют от языка максимальной прагматичной функциональности, четкости и краткости. Как следствие – в языке остаются лишь существительные и глаголы, вытесняя все остальные части речи.

При участии практически одного поколения россиян и, очевидно, не только их, язык общения становится все более лаконичным, бесцветным, лишенным образности, выразительности, эмоциональности и яркости, без учета антропологических особенностей каждого человека. Из оборота исключаются «ненужные, лишние» слова, а количество употребляемых становится все меньше и меньше. Подобная картина характерна и для английского, французского, немецкого и других языков.

Логично, что современная школа стала поворачиваться к “развитию речи”, выразительному чтению, ораторскому искусству, риторике. Важным шагом в решении задачи повышения уровня речевой культуры учащейся молодежи стало введение в государственный образовательный стандарт дисциплины “Русский язык и культура речи”. В рамках принимаемых государством мер был создан и Совет по русскому языку (сегодня это Межведомственная комиссия) при Правительстве РФ, решением которого утверждена Федеральная целевая программа “Русский язык”, нацеленная на обновление языковой политики. 2007-ой год был объявлен Президентом нашей страны Годом русского языка. 6 июня 2011 года Президентом РФ подписан указ «О Дне русского языка», в котором говорится: «Установить День русского языка и отмечать его ежегодно, 6 июня, в день рождения великого русского поэта, основоположника современного русского литературного языка А. С. Пушкина». Более того, все в тот же знаменательный для России день 6 июня в ООН в рамках программы поддержки и развития многоязычия и культурного многообразия отмечается День русского языка.

Решение о проведении дней языков было принято Департаментом общественной информации ООН по инициативе ЮНЕСКО. Целями проводимых

дней языков ООН является поддержание равноправия всех шести официальных языков ООН: английского, арабского, испанского, китайского, русского и французского и повышение информированности об истории, культуре и развитии каждого из них. среди сотрудников Организации. Каждому языку предоставлена возможность найти свой уникальный подход и разработать собственную программу мероприятий дня, включая приглашение известных поэтов, писателей, ученых, учителей и презентацию информационных и тематических материалов. Культурная программа может включать в себя исполнение музыкальных и литературных произведений, конкурсы, выставки, лекции, эстрадные представления и выступления деятелей культуры, проведение дней национальной кухни и выступление фольклорных коллективов, демонстрацию кинофильмов и экспресс-уроки языка для желающих изучить еще один из официальных языков ООН.

Как видим, языковая политика – это идеология и соответствующие ей действия, направленные на решение языковых проблем, на достижение определенного языкового состояния в обществе. В большей степени это государственная политика, хотя социум в равной степени является как объектом, так и субъектом этой политики.

Считаем своевременной и актуальной целью и средней, и высшей школ сформировать образ русской развитой языковой личности, способной самостоятельно осваивать духовные ценности многообразной и многонациональной культуры, развивая и совершенствуя родной язык и национальную культуру на основе глубокого осознания их исторических корней и связей.

Нам близка политика ряда ведущих вузов страны, в которых началось обучение по новой для России специальности – языковой политике и языковому планированию. Студентам предстоит прослушать курсы антропологии, языковой политики, лингвокриминалистики, теории государства и права, социо- и психолингвистики, языкового воздействия, интегративных лингво-психологических и речевых тренингов и пр. Выпускники этой области ориентированы на работу консультантами по языковой политике и языковому законодательству при органах государственной власти всех уровней. Они, будучи профессионалами, смогут защитить статус русского языка как основу интеграции современного российского общества; участвовать в качестве лингвистических экспертов в разработке российского законодательства; вырабатывать лингвистический инструментарий на материале современных языков для международных переговоров всех уровней; консультировать по вопросам языкового воздействия сотрудников государственного аппарата.

Все эти шаги свидетельствуют о положительной динамике в сфере отношения к русскому языку со стороны высшего руководства страной.

Однако остаётся открытым вопрос о том, как проводится государственная политика в области языка на местах, в отдельно взятом регионе, учебном заведении и что нужно сделать для ее оптимальной реализации.

Володькова Е.Н., г. Ставрополь

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУДОВ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ В СТРУКТУРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Юридическая антропология – наука о человеке как социальном существе в его правовых проявлениях, измерениях, характеристиках. Она изучает правовые формы общественной жизни людей от древности до наших дней. В предметную область данной юридической дисциплины входят правовые системы и в целом весь комплекс правовых явлений (все правовые формы в широком смысле этого слова – правовые нормы, отношения, идеи и представления, институты, процедуры, способы регуляции поведения, защиты порядка, разрешения конфликтов и т.д.), которые складываются в различных сообществах (первобытных, традиционных, современных), у разных этносов (народов, наций), в разные эпохи и в разных регионах мира [4, с.2].

Юридическая антропология обладает значительным эвристическим потенциалом. Она заметно расширяет и обогащает диапазон, арсенал, приемы и методы научно-правовых исследований, объем и содержание юридических знаний. Речь, в конечном счете, идет о новых подходах к праву и об изучении новых аспектов (граней, проявлений, «образов») права, об углублении, конкретизации и развитии наших совокупных знаний о праве как специфическом социальном явлении, играющем существенную роль в организации и функционировании общественной жизни людей в разнообразных условиях и на различных этапах истории человечества. В связи с чем ювенальные суды, безусловно, являются составной частью юридической антропологии.

Начиная с 90-х гг. XX века в России учеными, юристами, политиками, общественными деятелями, представителями религиозных конфессий ведутся споры о введении ювенальных судов. И в настоящее время не выработано единого мнения: нужны ли российскому обществу ювенальные суды, защитой каких прав несовершеннолетних они будут заниматься.

Обращаясь к историческому прошлому России, следует отметить, что лишь в нормах Соборного уложения 1649 года впервые в истории развития российского уголовного права была сделана попытка выделения детей из общего числа преступников и определения специальных мер уголовно-правового воздействия в отношении несовершеннолетних. В соот-

ветствии со ст. 6 главы XXII Уложения дети полностью подчинялись родительской власти. Поэтому в случае, когда «сын или дочь учнет бити челом о суде на отца или мать, да их же за такое челобитье бити кнутом и отдать их отцу и матери» [5, с.289]. Родители обладали правом наказывать своих детей розгами, а в конце XVIII века им было разрешено отдавать своих непослушных детей в смиренные дома, внаем на срок до пяти лет. Таким образом, по своему карательно-воспитательному потенциалу применяемые в тот период меры можно выделить как прообраз принудительных мер воспитательного воздействия, действующих в современном российском законодательстве (п. «б» ч. 2 ст. 90 УК РФ – передача под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа) [6, с.30], чем наказания.

Серьезным шагом вперед в выделении несовершеннолетнего как особого субъекта права не только в России, но и в мире стало принятие закона от 2 июня 1897 года «Об изменении форм и обрядов судопроизводства по делам о преступных деяниях малолетних и несовершеннолетних, а также законоположений об их наказуемости» [3, с. 357 – 364].

Законом были выделены 2 категории преступлений несовершеннолетних: преступление, совершенное «с разумением» и преступление совершенное «без разумения». Т.е. проводилась квалифицированная экспертиза психологических и умственных способностей ребенка. При определении действовал ли ребенок «с разумением» или нет, судебный следователь обращал особое внимание на степень его умственного и нравственного развития и осознания преступности совершенного им деяния, а также на причины, послужившие совершению преступления. Результаты обследования судебный следователь представлял прокурору, а тот со своим заключением передавал их окружному суду. Для выяснения «с разумением» или без было совершено преступление в зал суда могли приглашаться учителя, врачи, воспитатели и иные лица, имевшие отношение к воспитанию ребенка [3, с.362]. Если суд решал, что преступление было совершено без разумения, то принималось решение о прекращении судебного преследования и судья по своему усмотрению (единолично) выбирал меру наказания ребенку. Это могли быть меры воспитательного воздействия, возлагаемые на родителей, лиц, на попечении которых несовершеннолетние находились или благонадежных людей, согласившимся взять детей на исправление [3, с.357] и др.

Закон от 2 июня 1897 года делил несовершеннолетних преступников на 4 возрастных группы: с рождения до 10 лет, с 10 до 14 лет, с 14 до 17 лет, с 17 до 21 года и предусматривал соответствующее каждой группе наказание. Дети, которым было менее 10 лет от роду, не подвергались су-

дебному преследованию и определенному в законах наказанию [3, с.357]. В отношении детей с 10 до 17 лет не применялись такие виды наказаний, как смертная казнь, каторга, поселение, ссылка и др.

Несовершеннолетние от 10 до 17 лет, совершившие преступление «без разума», отдавались по усмотрению суда под надзор родителей, или лиц, на попечении которых они находились, или другим благонадежным людям, изъявившим на то согласие. Если за совершенное преступное деяние предусматривалось тюремное заключение, то несовершеннолетние отправлялись в исправительные приюты или колонии для несовершеннолетних преступников [3, с.357].

Несовершеннолетние от 14 до 17 лет, уличенные в преступных деяниях, за которые законодательством Российской империи предусматривались уголовные наказания, направлялись в исправительные приюты или колонии для несовершеннолетних преступников. Если же данные учреждения были переполнены, то несовершеннолетних, не достигших 18 лет, отправляли в отдельные помещения при тюрьмах и арестантских домах. Альтернативой данного вида наказания для лиц от 10 до 17 лет было помещение по приговору мирового судьи до 18 лет в монастыри их вероисповедания [3, с.358].

За тяжкие преступления, совершенные лицами с 10 до 14 лет «с разумением», предусматривалось их нахождение в исправительных приютах, колониях для несовершеннолетних преступников, особых помещениях для несовершеннолетних при тюрьмах и арестантских домах по приговорам мировых судей на срок от 2-х до 5-ти лет. За менее тяжкие преступления срок наказания сокращался от 1-го месяца до 1-го года. За незначительные преступления, совершенные несовершеннолетними «с разумением» они отдавались под ответственных надзор родителей или других лиц. Если же несовершеннолетний, к которому были применены меры воспитательного воздействия, повторно совершил преступление, то он помещался в исправительный приют, колонию для несовершеннолетних или монастырь его вероисповедания.

Если лицо, на которое мировым судьей была возложена забота о несовершеннолетнем преступнике, не выполнял или не должным образом выполнял возложенные на него обязанности, мог быть подвергнут аресту на 1 месяц или денежному взысканию в размере 100 рублей. Данная санкция дисциплинировала и родителей, и попечителей.

Несовершеннолетние от 14 до 17 лет, признанные судом действовавшими «с разумением», за тяжкие преступления заключались в тюрьму на срок от 3-х до 8-ми лет. Телесные наказания плетью заменялись розгами. Закон для несовершеннолетних от 17 до 21 года, приговоренных судом к каторжным работам на определенный срок, предусматривал сокращение срока наказания на одну треть, но не более 20 лет [3, с.359].

Судебный следователь извещал родителей или попечителей несовершеннолетнего от 10 до 17 лет об окончании следствия. У родителей в течение 7 дней было право ходатайствовать о дополнительном расследовании. О дне слушания дела мировым судьей в обязательном порядке доводилось до сведения его родителей или попечителей. Явка была обязательна в тех случаях, когда за совершенное преступление предусматривалось наказание не ниже тюремного заключения, во всех остальных случаях родители или попечители могли прислать вместо себя поверенных. Если несовершеннолетний от 10 до 17 лет уклонялся от суда, то они находились под стражей в исправительных приютах, колониях для несовершеннолетних преступников и в другие заведения для призрения детей, также они могли быть отданы родителям или попечителям, с обязательством доставлять их к следствию и суду [3, с.360]. Обвиняемый в зале судебного заседания не присутствовал, а лишь приглашался для объяснений [3, с.362]. Рассмотрение дел несовершеннолетних было невозможно без присутствия защитника.

Слушания по делам несовершеннолетних от 10 до 17 лет, как правило, проходили за закрытыми дверями. А дела, по которым лица, совершившие преступление в соучастии с совершеннолетними, выделялись в особое производство и рассматривались отдельно от дел совершеннолетних соучастников.

В качестве нововведений выше указанного закона следует выделить: дифференциацию санкций для разных возрастных групп несовершеннолетних, появление института отдачи под надзор родителей и других лиц, создание специальных исправительно-воспитательных учреждений, помещение несовершеннолетних преступников в монастыри их вероисповедания и работа с ними священнослужителей, обязательная судебная защита.

Пытаясь пойти дальше и ввести детские суды по западному образцу, вопрос активизировало Санкт-Петербургское юридическое общество, в котором весной 1908 года П.И. Люблинский сделал доклад об особых судах для юношества в Америке и Западной Европе [1, с.525]. Комиссия выработала проект правил об особом суде, который и лег в основу организации детской юстиции. Инициативу поддерживали Санкт-Петербургский съезд мировых судей, Городская управа, Городская Дума, Министерство юстиции.

Первый суд по делам несовершеннолетних в России был открыт в Санкт-Петербурге 22 января 1910 года. Основным нормативно-правовым документом, на основании которого базировалась деятельность «детских судов», был закон от 2 июня 1897 года «Об изменении форм и обрядов судопроизводства по делам о преступных деяниях малолетних и несовершеннолетних, а также законоположений об их наказуемости». Специальных законов, регламентирующих деятельность судов для несовершеннолетних, принято не было. Дальнейшее распространение новой судебной

системы было очень быстрым. В 1917 году такие суды действовали в Москве, Харькове, Киеве, Одессе, Либаве, Риге, Томске, Саратове.

Важнейшей составляющей новой системы была организация попечения над несовершеннолетними. На попечителей возлагалась обязанность присмотра за несовершеннолетним по поручению судьи. Попечитель собирал для суда сведения о социальных условиях жизни ребенка, о его семье, выяснялись причины, приведшие к преступлению с тем, чтобы суд своим решением способствовал защите ребенка от влияния этих неблагоприятных факторов. Попечитель оказывал помощь в устройстве на работу или учебу, в выполнении других указаний судьи, взаимодействовал с благотворительными обществами и другими учреждениями и лицами, которые могли содействовать воспитанию несовершеннолетнего. Он составлял систематические отчеты судье о поведении и образе жизни своих подопечных. Попечение над несовершеннолетними возлагалось как на штатных попечителей, так и на добровольцев – представителей обществ, занимающихся защитой детей, и других благонадежных лиц.

Следует отметить, что дореволюционное российское законодательство не предусматривало полного освобождения от наказания несовершеннолетних, принудительном изъятии государством детей из семьи. В царской России права родителей были неотчуждаемы. Родитель мог ограничиваться в правах, только если сын поступал на государственную службу, а дочь выходила замуж. Основанием для прекращения родительской власти была только смерть родителей [7, с.324-325].

Широкая общественная дискуссия была прервана Первой мировой войной и последовавшими за ней событиями 1917 года. Статьей 1 декрета Совнаркома России от 14.01.1918 «О комиссиях для несовершеннолетних» ювенальные суды были отменены [2, с.1].

Анализируя деятельность ювенальных судов, действующих в ряде регионов современной России, следует отметить некоторую аналогию в их деятельности с дореволюционными судами. В частности, пилотный проект ювенальных судов в Ростовской области предусматривает в качестве помощника судьи социального работника, в компетенции которого входит помощь судье в подготовке доклада о личности несовершеннолетнего подсудимого, ресурсах семьи по его воспитанию и исправлению (эта информация позволяет шире применять такие меры, как принудительные меры воспитательного воздействия – передача ребенка под надзор семьи, назначение наказаний, которые отбываются в обществе). Кроме этого, именно через социального работника при суде к участию в судопроизводстве привлекаются социальные службы (органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних), которым суд

поручает проведение с подростком индивидуальной программы реабилитации после суда, а также оказание семье подростка, находящейся в социально опасном положении, предусмотренной законом помощи.

Список литературы

1. Бочаров Ю.М. Первые особые суды по делам о малолетних в России // Дети-преступники / Под ред. М.Н. Гернета. – М., 1912.
2. Декрет СНК РСФСР от 14.01.1918 О комиссиях для несовершеннолетних// <http://www.bestpravo.ru>
3. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 3-е. Т. XVII. 1897. – СПб., 1900.
4. Рулан Н. Юридическая антропология. – М., 2000.
5. Соборное уложение 1649 года. – М., 1961.
6. Уголовный кодекс Российской Федерации: текст с изменениями и дополнениями на 1 марта 2010 года. – М., 2010.
7. Ювенальная система: родителей – в отставку? Разрушение семьи под видом борьбы за права детей. – М., 2010.

Гончаров В.Н., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость теоретического осмысления проблемы российского образования во многом обусловлена все более высокими темпами исторической и социокультурной динамики. Формируются новые ценности, целевые установки, утверждаются новые жизненные практики и модели поведения. Ценностная система российского общества также переживает серьезную трансформацию. Модернизационные процессы в системе образования оказывают влияние на институциональную сферу культуры, социальную, политическую и экономическую системы. В связи с этим одной из насущных задач является антропологизация всей совокупности представлений о человеке, его природе, смыслах и целях его существования, о его месте в обществе, государстве, мире. Можно утверждать, что антропология в России является одним из самых значительных гуманитарных течений, имеющих свою историю и классификацию направлений, включая такие направления как: синтетическо-антропологическое, естественно-научное, социологическое, философское и «опытническое», провиденциальное и тоталитарное [1].

Антропологические идеи меняются вместе с развитием культуры и общества в целом. Они определяются теми культурно-смысловыми доминантами, которые характерны для конкретной эпохи и несут неизгладимый

отпечаток этой эпохи: каждое время по-своему видит человека, трактует его сущность и смысл его существования.

С изменением характера современного общества происходит также изменение требований к системе образования в целом. Образование (помимо собственно образовательных целей) выполняет важнейшие социальные функции в современном информационном обществе (непрерывное образование субъекта в области телекоммуникационных технологий, коммуникация между субъектами и социальными институтами, технологическое развитие информационного общества) и в этом смысле выступает как функциональный механизм, который делает возможным дальнейшее развитие информационного общества. Можно говорить об информационной составляющей общественного развития, оказывающей существенное влияние на систему образования в целом и новом типе общества – информационном.

Современная эпоха диктует необходимость глубинных изменений последней. Переход от техногенной цивилизации к антропогенной цивилизации сопровождается пересмотром привычных представлений о человеке, о мире, сменой ценностных ориентаций.

В процессе становления информационного общества происходят изменения, которые существенно преобразуют характер, цели и место образования в обществе. Имеются ввиду следующие изменения:

- способность информации и теоретического знания выступать в качестве стратегического ресурса постиндустриального общества;
- изменение характера науки – наука как «всеобщее знание» становится основной производительной силой общества;
- информация, а не труд выступают источником стоимости;
- кодифицированное теоретическое знание приобретает решающее значение для осуществления технологических инноваций;
- превращение новой «интеллектуальной» технологии в ключевой инструмент системного анализа и принятия решений;
- информация, знание становится тем «фундаментальным» социальным фактом, который лежит в основе экономического развития. Информация становится ценностью, ресурсом развития, объединяющей средой, доминантой общественной жизни и существования человека;
- изменяется отношение «знание – реальность». Знание понимается прагматично, оно не отражает или описывает реальность, а формирует и конкретизирует её, всякая практика становится интеллектуально насыщенной, то есть значимым становится применение комплекса знаний, позволяющее успешно решить конкретную проблему во всей её многоуровневости;
- доступность, открытость информации становится сущностной чертой информационного общества. Информационные технологии формируют еди-

ное пространство коммуникации, благодаря чему мир становится взаимосвязанным и взаимозависимым. Увеличивается число глобальных проблем: глобализация становится одной из основных тенденций информационного общества, а динамизм – его необходимой характеристикой;

- социальные, гуманитарные, культурные практики интенсифицируются, человек оказывается в ситуации быстро меняющихся картин мира, то есть неизвестного, «открытого» будущего. Одной из основных функций знания и образования становится предвосхищение, прогнозирование. Обращённость в будущее означает, что знание и образование становятся основным способом его формирования;

- освоение нового, столкновение с неизвестными факторами, создание новых культурных образцов требует развития креативных способностей человека;

- на фоне разрастания и появления новых практик, дифференциации и специализации деятельности преодолевается политическая, культурная, технологическая изоляция, происходит столкновение разнородных форм, что ставит проблему их оптимальной организации, обнаружения общих оснований, целей, способов коммуникации между ними;

- повышается уровень ответственности человека, возникают новые этические регулятивы его деятельности. Он должен быстро принимать ответственные и гибкие решения в локальной ситуации, уметь проектировать свою деятельность в ситуации разнообразия и конфликта ценностей;

- в информационном обществе происходит кардинальное изменение в соотношении информационно-духовных и вещественно-энергетических факторов и механизмов развития. Уходит в прошлое техногенная индустриальная и постиндустриальная цивилизация с потребительски ориентированным гуманизмом;

- для информационного общества характерен новый тип рациональности – «социоприродной» рациональности и новый тип гуманизма – ноосферного гуманизма, предполагающего коэволюцию общества и природы. Ноосферный гуманизм отличается от ренессансного и современного футуристической ориентацией, требующей учитывать интересы будущих поколений и предполагающей взгляд на современность с точки зрения будущего. Это осуществимо только в том случае, когда (если) появится возможность опережающего развития информационных процессов, в том числе науки, образования, духовной культуры, информатизации и информационного обеспечения.

Таким образом, переход к информационному обществу требует глубоких изменений в деятельности по производству знаний и по их передаче и усвоению, и как следствие, принципиально изменяет роль и место образования. Последнее становится основополагающим в общественном развитии.

С процессом развития информационного общества связаны интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. В основе новой парадигмы лежит изменение фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование, переход от дисциплинарной к системной модели содержания образования, главным в которой является научить понимать мир, общество, себя [2].

Необходимость в новой образовательной модели (парадигме) вызвана реализацией экогуманистического способа конструирования информационного общества, который основывается на устойчивом и безопасном развитии и приходит на смену технократическому (кризисному, затратному, с неустойчивым развитием).

Прежде всего, меняется основная образовательная цель, которая теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, сколько в обеспечении условий для самоопределения и самореализации личности. Это утверждение базируется на изменении отношения к человеку как сложной системе и к знанию, которое должно быть обращено в будущее, а не в прошлое. Критерием реализации новой образовательной модели становится опережающее отражение или степень «познания будущего». В новой образовательной парадигме обучающийся субъект познавательной деятельности, а не объект педагогического воздействия. Результатом становится активная, творческая деятельность обучающегося, далекая от простой репродукции.

Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания. «Знание становится единственным источником долгосрочного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов» [3, с. 92].

Переориентация целей образовательного процесса сопровождается сменой его модели. На смену предметно-онтологической модели обучения повсеместно приходит гносеологическая модель, при которой основу предмета учебной дисциплины составляет методология и история изучаемой науки, ее познавательные средства и технологии. Она формирует у обучающихся «способность самостоятельной выработки целостной системы решения профессиональных проблем, стимулирует потребности продуктивного творческого характера» [4, с. 31-32].

В современном обществе на смену обучающим практикам приходят образовательные технологии. Образование тематизируется как процесс формирования субъекта культуры, а не как обучение определенным знаниям

и навыкам. Современная концепция образования рассматривает образовательный процесс как культурный процесс, предполагая формирование новых ценностей образования, которые определяются потребностями субъекта образования, а не внешними целями. Образовательный процесс разворачивается в культурном пространстве, не замыкается рамками образовательных институтов. Он сопровождает субъекта на всем протяжении процесса социализации, образовательные институты выступают лишь как трансляторы культурных ценностей и норм.

Рассматривая современную концепцию образования, выстраиваемую на антропологической платформе, определим некоторые тенденции его развития современного образования:

- интенсивное обновление технологий, ускорение темпов развития экономики и общества, вызывающее необходимость такой организации системы образования и образовательного процесса, которая могла бы готовить людей к жизни в быстро меняющихся условиях, давать им возможность обучаться на протяжении всей жизни;

- переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обуславливающие особую важность коммуникативной и информационной компетентности личности;

- демократизация жизни, становление и развитие гражданского общества, определяющие необходимость повышения уровня готовности граждан к ответственному и осознанному выбору;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, динамичные структурные изменения в сфере занятости, актуализирующие потребность в постоянном повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

- изменение роли образования в информационном обществе, расширение пространства образования; отказ от классической модели образования, формирование новой концепции образования, ориентированной на реалии информационного общества;

- трансформация ценностей образования вследствие антропологического поворота в современной культуре;

- необходимость гуманитаризации современного образования и, соответственно, гуманизации современного общества;

- возрастание значимости человеческого капитала. Не случайно многие экономически развитые и бурно развивающиеся страны, разрабатывая национальные доктрины, концепции и программы устойчивого и безопасного развития, включают в их состав как одно из стратегических направлений инновационное развитие национальных систем образования.

Принципы построения и адекватной реализации модели современного образования могут быть представлены следующим моментами: междисциплинарность, интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания; опережающее познание и опережающий характер образования, открытость; непрерывность, доступность; эффективность; проектный характер образования; ценностный и культурный плюрализм; концептуализация педагогической практики; изменение содержания образования от заданных образцов к формированию способов, схем их создания.

В современных условиях образование выступает как социально-адаптивный механизм, способный реагировать на социальные преобразования, включающие антропологический потенциал, и, в этом смысле, необходимо таким образом разработать модель образования, чтобы оно (образование) функционировало не просто как динамичная и гибкая система, способная реагировать на социальные изменения, а как система человекоориентированная, учитывающая антропологические параметры его жизни и развития. Необходимо на основе уже существующих философских, психологических, естественно-научных и других представлений о человеке, которые отражают современный уровень социокультурных и политических реалий, создать педагогическую парадигму, которая позволит сформулировать принципы, цели, ценности современной педагогики, адекватные потребностям современного человека и общества в целом. Представляется, что такой парадигмой и будет именно антропологическая.

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования. – М., 1994.
2. Аналитический обзор по проблеме «Образование и информатика» (понятия, состояние, перспективы) // Образование и информатика. Материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО. – М., 1996.
3. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга.– М., 2001.
4. Лестер Туроу Будущее капитализма. – Новосибирск, 1999.

Книевский С.А., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ЮВЕНАЛЬНОГО ПРАВОСУДИЯ В РФ

Международное сообщество ставит перед ювенальным правосудием современности две глобальные задачи: уменьшить долю несовершеннолетних, привлекаемых к суду, и уменьшить долю несовершеннолетних, приговариваемых к лишению свободы. Решение поставленных задач в пер-

вую очередь зависит от внедрения антропологического подхода в систему ювенальной юстиции еще на стадии разработки соответствующих правовых актов, которые затем будут реализованы на практике. В частности деятельность ювенального суда должна в полной мере соответствовать антропологическим принципам, предъявляемые юридической антропологией. Ювенальная юстиция рассматривает все дела, где потерпевшей стороной является ребенок, а также дела, где ребенок является подозреваемым или обвиняемым в совершении административного проступка или преступления. Несовершеннолетний в полной мере не может до конца осознать меру общественной опасности содеянного им проступка. В этой ситуации важно помочь раскрыть ему приоритетность соблюдения моральных ценностей закрепленных в обществе, увлечь его позитивным созданием бытия, тем самым повышая уровень его правосознания. С точки зрения антропологического подхода, поставленные задачи по перевоспитанию в равной степени должны быть возложены на правоохранительные органы и правосудие. На современном этапе развития ювенального правосудия государство не инициировало подготовку специалистов в системе юстиции, которые обладая правовыми знаниями, имели бы педагогическую или психологическую подготовку для нравственно-правового воспитанию детей попавших в сложную жизненную ситуацию.

20 ноября 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка. Ратифицировав данную Конвенцию 26 января 1990 г. Российская Федерация приняла на себя обязательства по внедрению ее норм в свое национальное законодательство. Конвенция предусматривает сотрудничество государственных и гражданских структур общества, в целях развития ювенальной юстиции, главной задачей которой является не наказание, а предупреждение несовершеннолетнего от желания повторно нарушить закон[2, с.7]. Ювенальный суд наделяется полномочиями социализации несовершеннолетних правонарушителей, осуществляя надзор за запущенными и склонными к правонарушению детьми. Часть несовершеннолетних, совершивших тяжкие и особо тяжкие преступления, должны перевоспитываться в условиях лишения свободы. С точки зрения антропологических принципов, конвенция акцентировала необходимость вовлечения в процесс реабилитации детей и подростков родителей, близких, друзей, представителей общественности, потерпевшую сторону.

В рамках реализации Конвенции, до 2016 г. ювенальные суды должны начать работу в каждой области, районе, городе нашей страны.

Первые ювенальные суды стали появляться еще в конце XIX – начале XX вв., так первый «детский суд» был создан в Чикаго в 1899 г., в Великобритании – в 1908 г., во Франции – в 1914 г. За содеянные право-

нарушения несовершеннолетних привлекали к общественно полезной деятельности и параллельно с судами строились мастерские, сельскохозяйственные колонии и другие заведения для трудоустройства несовершеннолетних [1, с.11].

В дореволюционной России фундаментом для развития ювенальной юстиции явилось осознание необходимости создания особых учреждений для воспитания несовершеннолетних беспризорников и правонарушителей. Так, в 1864 г. Общество распространения полезных книг открыло приют для мальчиков, «приговоренных по суду». Идея о необходимости специальной защиты ребенка в ходе судопроизводства в России нашла свою реализацию лишь в начале XX века: суд для несовершеннолетних был создан 22 января 1910 г. в Санкт-Петербурге. К компетенции ювенальных судов были отнесены: все дела о преступлениях несовершеннолетних; дела о преступлениях взрослых, в которых несовершеннолетние выступали в качестве потерпевших; судебный надзор за исправительными учреждениями для несовершеннолетних правонарушителей. Данные органы были ликвидированы в 1918 г. и дела несовершеннолетних были отнесены к ведению «комиссий о несовершеннолетних». С этого периода ювенальная юстиция в России прекратила свое существование [3, с.27].

В настоящее время необходимость создания в России специализированного правосудия по делам несовершеннолетних (ювенальной юстиции) обусловлена обязательствами России по применению ратифицированных международных договоров, общепризнанных принципов и норм международного права, на обеспечение которых направлена государственная политика нашей страны. Президент РФ Медведев Д.А. в своем ежегодном послании Федеральному Собранию РФ указал на необходимость эффективной государственной политики в области детства, которая должна отвечать интересам национального развития [5, с. 12].

Эффективность политики в области детства неразрывно связана с применением антропологического подхода в сфере законодательного регулирования ювенального правосудия в России. Влияние которого на законотворческий процесс довольно очевиден из приведенных примеров. В 2000 г. когда в Государственную Думу РФ депутатами был внесен проект дополнений в Федеральный Конституционный закон Российской Федерации «О судебной системе в Российской Федерации» в части создания ювенальных судов для осуществления правосудия в отношении несовершеннолетних и утверждение Правительством РФ 20 ноября 2001 г. Федеральной целевой программы «Развитие судебной системы России» на 2002 – 2006 гг., которая предполагала подготовку предложений и финансово-экономического обоснования создания специализированных ювенальных составов (судов).

Указанный законопроект одобрили в первом чтении еще 15 февраля 2002 г., однако, до настоящего времени работа по нему была приостановлена.

В 2001 г. в Государственную Думу РФ уже Московской городской Думой был вновь внесен проект изменений и дополнений в Федеральный Конституционный закон Российской Федерации «О судебной системе в Российской Федерации» в части создания ювенальных судов. В 2004 г. проект был снят с рассмотрения.

В октябре 2010 г., Государственная Дума РФ вновь отклонила во втором чтении законопроект, о внесении дополнений в Федеральный Конституционный закон Российской Федерации «О судебной системе в Российской Федерации» который определял политическое решение о внедрении ювенальной специализации в судах общей юрисдикции. Таким образом, высший законодательный орган государства не готов до настоящего времени привести законодательство страны в соответствие с ключевыми нормами международного права.

Таким образом, в решении правового вопроса модернизации системы ювенального правосудия необходимо обратиться к антропологической стороне проблемы, ее влиянию на принимаемые решения законодательным органом страны.

Параллельно с развитием законодательной базы ювенального правосудия в 2001 г., в рамках пилотных проектов были созданы прообразы будущих ювенальных судов – «модельные ювенальные суды» в Ростовской, Волгоградской, Саратовской областях в которых работали специализированные судебные составы по делам несовершеннолетних соответствующих городских и районных судов [7, с.78].

Со времени ратификации Россией Конвенции о правах ребенка прошло более 10 лет, однако проблема правового регулирования в этой области российского законодательства остается по-прежнему неопределенной.

В своем ежегодном Послании Федеральному Собранию РФ 22 декабря 2011 года Президент РФ Медведев Д.А. подчеркнул, что Российская Федерация серьезно продвинулась в реформировании судебной системы, в особенности уголовного законодательства, сделала его более справедливым, гуманным и адекватным целям развития нашего общества. Была ужесточена уголовная ответственность за тяжкие и особо тяжкие преступления, такие как: терроризм, пособничество терроризму, насилие над детьми, педофилия, растление несовершеннолетних, иные насильственные преступления.

Необходимо отметить, что законодательство в области предупреждения и наказания преступлений в последнее десятилетие стало более антропологичней. Однако, в области ювенальной юстиции до сих пор антропологические подходы применяются не достаточно широко. В соответствии с

действующим уголовным законодательством от момента совершения преступления до судебного разбирательства уголовного дела может пройти несколько месяцев, в течение которых с несовершеннолетним обвиняемым или потерпевшим работают органы дознания и следствия. В этот период несовершеннолетний находится в антропологически агрессивной для него среде. Кабинеты следователей и прокуроров, залы судебного заседания с установленными в этих залах металлическими клетками для подсудимых и вся общая обстановка в суде все это давит на психику несовершеннолетних.

При этом, положения многочисленных международных договоров, участником которых является Россия, в том числе и Конвенция о правах ребенка, указывают на необходимость рассматривать дела о преступлении, совершенном подростком, только после специальной предварительной подготовки с участием психологов и социальных работников. Судебное заседание также должно проходить в специально созданной обстановке, обеспечивающей подростку психологический комфорт и исключающей репрессивное давление на его психику [6, с.70]. Так, в пункте 2 статьи 40 Конвенции, указано, что государства – участники, в частности, обеспечивают, чтобы каждый ребенок, который, как считается, нарушил уголовное законодательство или обвиняется в его нарушении, имел по меньшей мере гарантии о безотлагательном принятии решения по рассматриваемому вопросу компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом в ходе справедливого слушания в соответствии с законом в присутствии адвоката или другого соответствующего лица и, если это не считается противоречащим наилучшим интересам ребенка, в частности, с учетом его возраста или положения его родителей или законных опекунов.

С точки зрения эффективной реализации антропологических принципов в области ювенальной юстиции, передовой опыт имеет Франция. В которой создана система так называемого «кабинетного» правосудия, где судья скорее выступает в роли воспитателя, советника, защитника. К формальной судебной процедуре судья прибегает только в случаях, когда исчерпаны все иные возможности.

А если, в отношении несовершеннолетнего избрана уголовно-правовая мера, не связанная с изоляцией от общества, то он фактически остается предоставленным сам себе. Российский уголовный закон предусматривает возможность применения мер воспитательного воздействия, однако судьи редко применяют эти меры, поскольку у них отсутствует инструмент контроля за поведением таких несовершеннолетних [4, с.45].

Указанные затруднения в системе российской ювенальной юстиции возможно разрешить применив универсальный подход применяемый в юридической антропологии: с одной стороны – изучение ребенка в его цело-

стности, в его внутреннем мире, в его восприятии окружающей среды; с другой – изучение условий жизни ребенка в обществе, влияние на него отдельных индивидуумов [7, с.8].

Вместе с тем, выполнить все требования международного законодательства по формированию автономной системы ювенального правосудия в России будет достаточно трудно не только из-за отсутствия комплексного антропологического подхода в исследуемом вопросе, но и в силу его недостаточного финансирования.

В силу чего, наиболее приемлемым вариантом на первоначальном этапе воссоздания ювенальной юстиции возможно образование специальных судебных коллегий в судах общей юрисдикции. Однако судей по делам несовершеннолетних обладающих необходимым уровнем знаний в области детской и юношеской психологии, дефектологии, педагогики, социологии в Российской Федерации пока нет. Более того, никакие суды не смогут справиться с ростом числа преступлений среди несовершеннолетних до тех пор, пока не будет налажена профилактическая работа в обществе.

В этой связи, по мнению автора, перед разработкой законопроектов по внедрению системы ювенальных судов, необходимо учитывать влияние антропологического фактора. В соответствии с которым необходимо: подготовить квалифицированных специалистов, в том числе и судей в ювенальной сфере, обладающих профессиональными знаниями в области детской педагогики и психологии; создать условия, обеспечивающие особенности рассмотрения дел в отношении несовершеннолетних, путем выделения и оборудования специальных помещений для ювенального суда; организовать взаимодействия судьи с социальными работниками, для чего прикрепить постоянного социального ювенального работника, находящегося в штате городских социальных служб, обладающего юридическими правами на осуществление подготовки дел с участием несовершеннолетних и контроля за исполнением решений и приговоров.

Список литературы

1. Бозров В.М. Ювенальный суд в современной России // Российская юстиция. – 2011. – № 3. – С. 10-17.
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989).
3. Киричек Л.В. Ювенальное правосудие и перспективы современной педагогической культуры // Вопросы ювенальной юстиции. – 2011. – № 6. – С. 25-32.
4. Никитина Е.М. Защита семьи, материнства и детства как важная составляющая ювенальной политики российского государства // Вопросы ювенальной юстиции. – 2010. – № 5. – С. 42-53.

5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 2010г. // Российская газета. – 2010. – № 219.
6. Ржевская Л.В. Государственные приоритеты в области защиты прав детей в России // Вопросы ювенальной юстиции. – 2009. – № 6. – С. 65-72.
7. Рулан Н. Юридическая антропология. Учебник для вузов // Перевод с франц. Ответственный редактор – академик РАН, доктор юридических наук, профессор. С. Нерсисянц. – М., 2000.
8. Щекотина Д.А. Ростовский областной суд – лидер ювенальной юстиции. // Вопросы ювенальной юстиции. – 2009. – № 5. – С. 76-82.

Косов Г.В., г. Пятигорск

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И РЕАЛИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНОГО КРИЗИСА: КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ И ПОЛИАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Ситуация начала XXI века определяется рядом факторов. Не вступая в длительное их перечисление и анализ, остановимся лишь на некоторых, основополагающих для понимания проблемы данной статьи. Это формирование общества риска и набирающие во всем мире неототалитарные тенденции. Более того, глобализационные процессы, пронизывающие все стороны и общественной и личной жизни, неизбежно приводят к социальным трансформациям, к трансформации социальных структур и институтов, к изменению логики социального развития. Глобализация неизбежно порождает волны социальной дезорганизации, что в свою очередь способствует запуску процесса самоорганизации и выводу социальной системы на новый уровень.

XX век, век изменений в политической, экономической, социальной сферах, был сопряжен с появлением такого феномена, как общество риска. Общества, которое с одной стороны, развиваясь, генерирует новые риски, а с другой стороны, именно они являются главным фактором всех социальных трансформаций. На наш взгляд, ситуация развивающаяся в контексте вектора общества риска ведет к росту угроз личной, социальной, национальной, глобальной безопасности, что, в свою очередь, связано с новым витком социальной напряженности. Все эти тенденции формируют базис социальной дезорганизации, политической нестабильности.

Необходимо констатировать, что общество риска – это реальность. Но реальность, которая, взвинчивая напряженность, создает условия для социальной, политической дестабилизации и в перспективе к ведет к исчезновению человека как вида. По сути, у людей психологически возникает

стремление к бегству от риска, даже посредством возрождения на новом витке социального развития неототалитарных тенденций.

Все предложенные современными западными и российскими учеными варианты постиндустриального общества (по сути такого же рискогенного, как и индустриальное), информационного общества не ориентируются на идею безопасности как фундамента личной, социальной жизни. На наш взгляд, доиндустриальное, и индустриальное, и постиндустриальное общества – рискогенные общества, и переход к обществу безопасности предполагает выход на новый уровень социальной эволюции, где социальный транзит (переход) должен протекать на линейно (векторно, заданно: вперед от доиндустриального к постиндустриальному), а выйти на новый уровень социальной организации, на иной, чем прежде, пласт реальности, нужно начинать отстраивать принципиально новый пласт социальной реальности.

Реорганизацию современной «агрессивной» цивилизации необходимо начинать с изменения ее основ, с изменением смыслового содержания культуры, т.е. духовной доминанты.

Одной из тенденций развития современного мира является неототалитаризм. Философские исследования II половины XX века, подтвержденные новейшей историей СССР и Германии, выявили главные и необходимые элементы алгоритма формирования тоталитаризма: тоталитаризм возникает тогда, когда из общества выскабливается последний человек, считающий себя человеком. Именно возведение в культ «серого» человека приводит на практике к массовизации общества и сознания. Механизм «выскабливания» помимо прочего состоял из средств массовой информации, института образования и структур производства и трансляции страхов (в которые в том числе входят и СМИ, и институт образования).

Как ни странно, но к структурам производства и трансляции страхов можно отнесли и такой социальный институт, как образование. Ведь школа, образование – это поле, где на переломных моментах эволюции общества наиболее остро чувствуется проблема «старого» и «нового», происходит выбор того типа личности, который уже неприемлем для пробуждающегося сознания, и того, который общество хочет видеть в своих новых поколениях. В обществах, находящихся на этапе стабилизации развития, чтобы сдерживать людей в очерченных властью рамках дозволенности школа, по мнению М. Фуко, превращается в дисциплинарное пространство в рамках которого дисциплина (и страх здесь есть метод дисциплинарного воздействия) направлена на нейтрализацию опасности и играет положительную роль при «изготовлении полезных индивидов». Отсюда, продолжает Фуко, её «укоренение в самых важных, центральных и продуктивных секторах общества»: военные функции, производство и пере-

дача знаний и трудовых навыков. Школа становится казармой. Идея власти в сфере воспитания, доведенная до своего логического предела, нашла воплощение в возникновении так называемой «черной педагогики» (Schwarzpädagogik). Это направление пытается доказать в истории воспитания первичную господствующую потребность в подавлении и подчинении ребенка, произвол взрослых, с которым связаны ранняя дисциплина и нарциссическое превосходство воспитателя.

Но если не вдаваться в «черную педагогику», элементов которой, как считаю и адепты от образования и основная масса преподавателей, нет и не может быть в нашей системе образования, то все равно необходимо отметить то, что стимулом к обучению становится страх: страх перед неправильным ответом, страх перед ошибкой, страх перед оценкой, страх перед звонком учителя родителям, страх быть отчисленным, страх быть наказанным и т.п. Хотя так и остается непонятным, почему учитель имеет право на ошибку (по крайней мере, он сам так считает), а ученик – нет.

Страх, который парализует волю, эмоции и ориентирует человека на «Принцип У2» (!), принцип, минимизирующий возможность наказания и увеличивающий возможность «правильным» ребенком, имеющим индульгенцию на некое количество проступков – «Угадать и Угадывать». Именно страх в данном случае определяет ту или иную стратегию поведения. Страх, который парализует интеллект, ибо в школе человек усваивает, что есть правильный ответ, и это хорошо, и есть – неправильный, что по своей сути плохо и влечет за собой неизбежное наказание. Это само по себе нонсенс, но возмутительно и преступно другое, что человек с раннего возраста узнает, что правильный ответ вообще существует... и это в мире плюрализма, в мире различных методологических подходов, ракурсов и точек зрения! Может необходимо говорить не о правильном ответе, а о логике рассуждения, приводящей к тому или иному варианту ответа.

Необходимо подчеркнуть, что в ситуации социального транзита образование в еще большей степени превращается «в полигон борьбы за власть над душой и телом ребенка», борьбы противоборствующих социальных, политических, экономических акторов. И при этом «власть, дисциплина, насилие, армия, казарма, война, где жизнь и смерть соприкасаются друг с другом, где достоинство человека подвергается постоянной проверке, оказываются в реальности рядоположенными воспитанию».

Можно предположить, что своеобразной антитоталитарной прививкой может являться осознание человеком своей самости, неповторимости, человечности. С середины 80-х гг. XX века в России все чаще и чаще звучат призывы к «гуманизации образования», акцентирующие внимание на «индивидуальном подходе», на «ориентации педагогического процесса на

личность воспитуемого и обучаемого». Необходимо отметить, что подобные идеи, как фикции, всегда циркулировали в отечественной мысли, хотя, по сути, были утрачены.

Западное общество является индустриальным и технократическим по духу и сути. Будучи индустриальным, оно зиждется на постулате выгоды, а технократическая составляющая западного общества связана с управлением на всех уровнях, господстве элиты как над личностью, так и над природой. Подчинение наблюдается как на рабочем месте при помощи экономического ресурса, так и подчинение сознания манипуляциям средств массовой информации. Современное индустриальное общество является не просто управляемым, а сверхуправляемым множеством «одномерных людей».

Одной из характеристик индустриального общества является то, что человеческие потребности объективно опережают возможности общества. Возникшая технократическая культура, культура материального потребления становится инерционной силой, поддерживающей структуру индустриального общества даже тогда, когда основные материальные потребности людей удовлетворены и появляется возможность развития информационно-духовных потребностей.

Индустриальное общество порождает человека с технократическим сознанием, одной из черт которого является вера в подконтрольность человеку сил природы. Зачатки этого сознания проявляются в так называемой «ньютоновской революции», в ходе которой открытия И. Ньютона и М. Ломоносова вскружили головы просвещенным людям и позволили им думать, что, во-первых, пройдет немного времени и сила человеческого разума сбросит вуаль тайны со всех тайн мироздания, во-вторых, человеческий разум может познать все законы природы – законы гармонии – и поможет обустроить человеческую жизнь, сделать людей счастливыми.

Идеология технократизма целенаправленно внедрялась в качестве единственно правильной, нормальной, общепринятой. Нужно отметить, что не всегда ровно и беззаговорочно люди принимали эту идеологию. Великая Французская революция явилась апогеем веры человека в силу разума и примером воплощения разумного начала в государственное строительство и социальное устройство. Но страдания, пришедшие вслед за ней на французскую землю, заставили многих людей (и не только французов) искать новые ориентиры на теологической, мистической и иной стезе.

Такие современные тренды, как технократизм, массовизация человека, «футуршок», неототалитарные тенденции могут быть преодолены посредством формирования «культурного человека» посредством образования.

Необходимо отметить, что до сих пор просвещенность не стала чертой основной массы людей, что позволяет говорить о том, что проект Про-

свещения до конца не реализован в жизнь. Мы имеем лишь некий суррогат Просвещения. И, отрицая основные параметры этого проекта, строить нечто новое, без того, что люди обладают просвещенностью – невозможно. Именно отсутствие просвещенности и является основой социальной и политической манипуляции. Именно отсутствие просвещенности приводит, например, к деполитизации общества. Финский социолог Т. Тейвайнен доказывает, что современный гражданин все больше превращается в обывателя, в зрителя бесконечной интерактивной мыльной оперы, заменившей драму политического противостояния. Тем самым он постепенно утрачивает способность к самостоятельным политическим оценкам, к выбору, не говоря уже о самоорганизации.

Состояние аномии, поразившее наше общество в конце XX века, переоценка ценностей, происходящая в российском обществе, также негативно сказалась на системе образования. Отсутствие доминирующей идеологии, четких ориентиров развития общества, способствует социальной дезориентации социальной системы, распространению социальной пассивности, как основного типа поведения. Это наиболее сильно сказывается на молодежи, той социальной группе, главный интерес которой поиск своего места в жизни. В сложившейся ситуации образование, не располагая надежной системой культурно-ценностных ориентиров, опирающихся на мировые и национально-культурные достижения, не способно в полной мере выполнять свои функции.

Разрушение социального идеала происходит на фоне кризисных явлений в таких социально устойчивых основаниях, к которым человек обращается, прежде всего, в переломные моменты его социума: в семье, этносе, религии.

Так, в современном западном мире наблюдается тенденция к «трансформации интимности», тенденция, для которой свойственны следующие черты: трансформация моделей брака; глубинные изменения в сексуальных, любовных, брачных, дружеских и родственных отношениях. Новые модели и отношения перешли из разряда социального института в инструмент эмоциональной саморегуляции индивида. Э. Гидденс пишет о тотальной, всеобъемлющей индивидуализации, детрадиционализации затронувшие интимные стороны европейцев. Что, по нашему мнению, приводит к революционным по своей значимости политическим изменениям. Так, брак перестает выполнять свою репродуктивную и воспитательную функцию, что приводит к тому, что такие социальные роли, как отец, мать уходят на задний план, делая их политическое поведение и политический выбор ориентированное на сегодняшний день, и не как на завтрашний (не стоит забывать, что одним из центральных стимулов у советских людей

периода первых пятилеток был не страх, а надежда на то, что их д е т и (разрядка наша – Г.К.) будут жить при коммунизме).

Подобные тенденции наблюдаются и в Российской Федерации. Так, в современном российском обществе усиливаются тенденции к сокращению брачности, увеличению количества разводов, неполных семей, повышению доли нуклеарных и уменьшению доли сложных семей, их малодетности, что приводит к превалированию смертности по отношению к рождаемости, а в конечном итоге к негативным демографическим, социальным и политическим последствиям.

Этническая идентичность, представляя собой когнитивно-эмоциональное ядро последнего этнического самосознания, содержит в себе слой бессознательного, что определяет паттерны поведения того или иного этноса, даже в кризисные ситуации. Как нам представляется, что именно в конце XX века этнический и религиозный факторы начинают играть все более заметную роль в социальном и политическом процессах благодаря искусственному их использованию. Так, Л. Росс и Р. Нисбетт утверждают, что «этнические, расовые, религиозные субкультуры являются в некотором существенном смысле не только квинтэссенциями исторически сложившихся ситуаций, но и мощными современными детерминантами поведения людей». Именно эти факторы, в руках тех или иных политических акторов, становятся основой роста социальной напряженности, роста конфликтогенности, перестают быть толерантноориентированными социальными паттернами. Все это позволяет нам говорить, что в ситуации социального транзита ни семья, ни этнос, ни религия не могут выступать в роли устойчивых социальных оснований.

Красюков К.А., г.Ставрополь

ТВОРЧЕСТВО И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Результаты междисциплинарных исследований в различных областях знания составляют на сегодняшний день «львиную» долю новой информации и открытий. На стыках физики и химии психологи открывают секреты человеческого сознания, биология и антропология позволяют по-новому взглянуть на проблемы архитектуры и изобразительного искусства, философия и математика открывают перспективы в исследованиях биологических объектов.

На сегодняшний день рассматривать дизайн, как один из самых востребованных видов искусства и творческой деятельности, отдельно от челове-

ка стало уже невозможно. Законы и закономерности, реализуемые в нем, во-первых, изначально ориентированы на человеческую функциональность, а, во-вторых, базируются на биологических, философских и психологических основах также прочно, как на физических и математических.

Основной задачей дизайна, согласно одной из теорий его возникновения, а именно, что дизайн появился тогда, когда человек впервые начал изменять окружающую среду себе на пользу и делать ее более удобной, является преобразование окружающей среды для более комфортной и продуктивной жизнедеятельности человека.

Как и многие виды деятельности, дизайн все время развивался, усложнялся. И если в начале XX в. одной из основных его предназначений было поставить на поток массовое производство практических и эстетичных предметов жизнедеятельности человека (предметов быта, орудий труда и др.), то сейчас это не просто создание каких-либо отдельных элементов, облегчающих жизнь человека и труд, а создание целостной среды его жизнедеятельности.

Дизайн базируется на множестве различных наук. Одна из них – эргономика, которая так же включает в себя антропometriю. Будучи положенными в основание процесса проектирования, они позволяют создавать не просто практические, но и комфортные для труда и жизнедеятельности человека элементы среды. Но, как мы уже отметили выше, сегодня дизайн создает не просто элементы, а целостную, комфортную для человека среду. В связи с этим относительно недавно выделилось целое отдельное направление в дизайне – Антропологический дизайн. Антропологический дизайн – это оригинальная методология архитектурного проектирования, которая учитывает психологические особенности человека, его биографический опыт, специфику взаимодействия со средой, и на базе анализа устремлений в будущее человека и развития социума реализует его эволюционные перспективы в реальном времени и пространстве средствами архитектуры и градостроительства.

Анализ практики дизайна высвечивает своеобразное пересечение творчества и проектирования. В процессе проектирования дизайнер может опираться на знания из различных сфер, таких как эргономика, техническая эстетика, антропметрия и многих других, связанных с процессом технического конструирования. В этой связи представляется целесообразным проследить отношения (взаимосвязи) между указанными категориями, представив их как взаимопроникающие и тесно интегрированные друг в друга области с единым типом процессуальности, задаваемым характером дизайнерского творчества.

Большинство исследователей дизайна в отношении выше обозначенного вопроса придерживаются достаточно близкой точки зрения. Так, например,

Л. Безмоздин рассматривает дизайн как «творческую деятельность, направленную на формирование в промышленных изделиях особых свойств, благодаря которым обеспечивается оптимальное соответствие предметно-вещевой среды материальным и духовным потребностям человека» [1, 2]. Данная точка зрения является своеобразным развитием идеи известного английского ученого в области технического проектирования К. Джонса, который в свое время отмечал, что проектирование – это не какие-то таинственные умения чертить и зримо представлять себе ситуации будущего. Он подчеркивал, что проектирование оказывается все меньше направленным на сам разрабатываемый объект и все больше – на те изменения, которые должны произойти в ходе освоения и использования нового объекта» [3, с.45].

С. Михайлов и Л. Кулеева характеризуют дизайн как проектно-художественную деятельность человека по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими и эстетическими качествами, как деятельность по разработке комфортной для человека предметной, жилой, производственной, социально-культурной среды [4, с. 10].

Таким образом мы видим, что, если Л. Безмоздин и К. Джонс рассматривают результат дизайн-деятельности как формирование готового изделия, который влияет на окружающую человека среду, то С. Михайлов и Л. Кулеева расширяют представления о сути дизайн-деятельности, включая в нее, в том числе, и формирование целостной среды, комфортной для жизнедеятельности человека.

Значительный вклад в разработку теоретической базы дизайна внес О.И. Генисаретский, рассмотрев его в контексте проектной культуры [5; 6]. Дизайн изучался им наряду с другими видами проектного творчества – архитектурного, инженерного, социального проектирования. В его работах показывается, что специфическим условием реализации проектной деятельности в рамках проектной культуры является способность человека к проектному воображению, в контексте которого понятие «проект» сближается с понятием «замысел», а процесс проектирования операционализируется в терминах «концептуализация проектного замысла» [5; 6]. Ученый подчеркивает что для дизайнера проектировать – означает вмешиваться во взаимосвязь образа жизни и предметной среды. О.И. Генисаретский указывает, что «исходный импульс к проектированию питается заботой о ценностной достоверности наличного образа жизни и реализуется в опасениях за возможность утраты полученных из прошлого и наличных благ или упованиях на достижение лучшего в будущем» [5, с. 10]. Рассматривая проблему, он вводит понятие «проектного образа», являющегося, с его точки зрения, замыслом о будущем состоянии жизни. При этом проект рассматривается как «предвосхищающий образ желаемого состояния ка-

кой-то части жизненной среды, в отношении которой доказательно признана возможность и целесообразность его практического достижения» [5, с.11]. Таким образом, О.И. Генисаретский развивает и доказывает точку зрения о том, что отправным пунктом в дизайн-деятельности и, как следствие, в мышлении, должна быть задача не спроектировать просто какой-то один продукт, а создать среду, комфортную для человека, причем не только в контексте реальности, но и ориентируясь на будущее данной среды, на последствия и развитие человечества в целом.

Таким образом, мы видим, что дизайнер в своей деятельности создает не только новый продукт, который удобен в использовании, практичен, соответствует критериям технической эстетики, эргономики, прост в производстве и транспортировке, но и формирует тем самым социально-культурную среду, оказывая прямое влияние на образ жизни человека.

Интересна на наш взгляд точка зрения А.Г. Краснобородкиной, которая достаточно широко понимает формируемую дизайнером среду: в результате формирования ценностной, поведенческой и структурной части среды главным объектом формирования в дизайне является сам человек [7, с. 22]. Это лишний раз подтверждает известный тезис о том, что если поместить человека в измененную среду, то и сам человек начнет меняться под стать окружающей его среде. А если задачей дизайнера является формирование всей среды жизнедеятельности человека, то как следствие дизайнер будет опосредованно формировать и самого человека. Но это не значит, что человек, для которого формируется среда, является продуктом деятельности дизайнера. Возникает вопрос, какие же отношения возникают между участниками процесса дизайн-деятельности. Ответ на него мы можем увидеть в работах Е.С. Фандеевой, которая вычленяет два субъекта дизайн-процесса, находящихся в субъект-субъектных отношениях, – потребителя, который, прежде всего, относится к продукту дизайн-деятельности с точки зрения его внешнего вида, и дизайнера, который относится к продукту дизайн-деятельности как к процессу проектирования [8].

Таким образом, субъектами дизайна можно считать как дизайнера, так и потребителя, а объектом дизайн-проектирования – предметно-вещевую среду.

Исследователи теории и практики дизайна могут вечно спорить о том, какую же природу имеет этот вид деятельности, чего в нем больше – проектирования или творчества, или же это обычное конструирование с элементами технической эстетики. Дизайн слишком многосторонний процесс, он может преследовать различные цели, но одно всегда остается очевидным – дизайнерская деятельность всегда остается человекоориентированной. С самого первого дня его возникновения он всегда способствовал созданию более удобной и комфортной среды жизнедеятельности челове-

ка. Начав с более удобной формы первого каменного орудия, человек не остановился на достигнутом. Мы видим, к каким колоссальным результатам человечество пришло сегодня, и остается лишь предполагать, какую форму дизайн приобретет в будущем.

Список литературы

1. Безмоздин Л.Н. В мире дизайна. – Ташкент, 1990.
2. Безмоздин Л.Н. Художественное конструирование в системе человеческой деятельности. Автореф. дис ... д-ра наук. – Тбилиси, 1977.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Пер. с англ. – М.: Мир, 1986.
4. Михайлов СМ., Кулеева Л.М. Основы дизайна.- 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Союз Дизайнеров, 2002.
5. Генисаретский О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна. Автореф. дис ... канд. искусств. – М., 1988.
6. Генисаретский О.И. Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна. Автореф. дис. ... д-ра искусств. – М., 1990.
7. Краснобородкина А.Г. Дизайн как способ организации предметно-пространственной среды в культуре XX века: дис. ... канд. культурологич. наук. – М, 2005.
8. Фандеева Е.М. Дизайн, его роль и место в культуре: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2005.

Назаренко Н.Н., г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Педагогическая антропология как относительно самостоятельная отрасль знания ставит своей целью антрополого-педагогическое обоснование новых форм практик образования, воспитания и обучения. Ориентируясь на решение проблем развития человека, она включает в свое содержание различные подходы к проблеме развития личности, ее возрастные и индивидуальные особенности, вопросы педагогической валеологии [2]. Исходя из этого изучение проблемы формирования культуры межнационального общения будущего учителя в рамках современной антропологической науки требует исследования возрастных особенностей студентов, специфики обучения в педагогическом вузе.

Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей получило развитие в ряде исследовательских работ (Н.Ф. Чипинова, Е.В. Кузнецова, И.А. Арабов, Г.Ю. Нагорная, Д.И. Латышина и др.). Многие ис-

следователи отмечают, что содержание этого процесса во многом зависит от возрастных особенностей субъектов образования. В нашем исследовании такими субъектами являются студенты педагогического вуза. Студенческий возраст приходится в психологии на такой возрастной этап, как юность. Юность в научной литературе рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. В юности складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности, других людях, самом себе, создаются благоприятные условия для становления смысла жизни. В этом возрасте активно развивается сфера чувств. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, чем в подростковом возрасте, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. В то же время эмоциональная восприимчивость часто сочетается с категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок окружающего, с демонстративным отрицанием нравственных аксиом, вплоть до морального скепсиса. Характерный уровень интеллектуального развития в юности – это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. В юности общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении данного периода они продолжают совершенствоваться. В юношеском возрасте происходит также увеличение потребности в общении, расширение его круга. Общение молодых людей реализуется не только в учебных заведениях, в семье, но и в разных социальных пространствах. Это существенно повышает возможность взаимодействия с представителями других национальных групп, а также способствует развитию коммуникативных способностей [3].

Следовательно, юношеский возраст – это благоприятное время для формирования культуры межнационального общения студентов и будущих учителей, в частности. Именно на данном возрастном этапе достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства, высшие психические функции: мышление, эмоции, чувства. Именно в этом возрасте общение, в том числе и межнациональное, является ведущим видом деятельности и фактором развития личности. Все эти черты существенно влияют на формирование культуры межнационального общения студентов и будущих учителей в том числе.

Учет антропологического фактора в процессе формирования культуры межнационального общения будущего учителя требует исследования специфики профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Профессиональная подготовка будущего учителя рассматривается через критерии педагогического мастерства и профессионализма. Однако, как показывает практика, требования к современному педагогу не могут быть полностью охарактеризованы с помощью этих критериев, так как в стенах вуза практически невозможно сформировать учителя-мастера из-за многих субъективных факторов. Учитель как молодой специалист, формируемый в процессе обучения в вузе, должен соответствовать эталонной модели, определяемой квалификационной характеристикой. Это комплекс обобщенных требований на уровне его теоретического и практического опыта. В настоящее время об уровне подготовленности выпускника педагогического вуза можно судить не только по наличию теоретических знаний и практических умений, но и по профессиональным, личностным качествам [1]. С позиций такого подхода содержание процесса формирования культуры межнационального общения будущих учителей должно быть направлено не только на становление специальных теоретических знаний и практических умений. Доминирующим фактором, определяющим сущность рассматриваемого процесса, является деятельность самих студентов, направленная на формирование знаний, исследовательских умений и навыков в области этнопедагогики.

Ориентируясь на современные направления антрополого-педагогического знания, нами были выявлены педагогические условия формирования культуры межнационального общения у будущих учителей. К их числу относим: введение этнического компонента в содержание профессионально-педагогического образования на основе спецкурса «Этнокультурный диалог», вовлечение студентов педагогического вуза в активные диалоговые формы межнационального общения посредством реализации программы этнокультурной методической практики, учет в процессе подготовки педагогических кадров национально-региональных особенностей. При определении условий мы исходили из возрастных особенностей студентов, специфики профессиональной подготовки в педагогическом вузе, учитывали социокультурные особенности образовательной среды вуза.

Поскольку одной из сторон антропологического познания является разработка социокультурных программ и образовательных технологий, с помощью которых возможно формирование культурной, целостной и гармонично развитой индивидуальности, то следующим направлением нашей деятельности стала разработка технологии процесса формирования культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза. Тех-

нологическая реализация процесса формирования культуры межнационального общения у будущих учителей включала три этапа: информационно-подготовительный, методический и рефлексивный.

Первый этап, информационно-подготовительный, был нацелен на расширение культурологического кругозора студентов, формирование знаний в области культуры межнационального общения и этнопедагогики, поиск возможностей приобрести опыт межнационального общения с представителями других национальных групп, развитие интереса к проблеме межнациональных отношений.

Данный этап был целенаправленно ориентирован на проверку такого педагогического условия, как введение этнического компонента в содержание профессионально-педагогического образования на основе спецкурса «Этнокультурный диалог».

Деятельность преподавателя на информационно-подготовительном этапе первоначально требовала оснащения испытуемых индивидуальными книжками, в которых фиксировались студентами пункты предстоящих посещений, встреч, планируемые виды работ, различные задания. Индивидуальные книжки велись студентами на протяжении всех этапов апробируемой нами педагогической технологии. Следующим направлением педагогической деятельности на данном этапе послужило изучение будущими учителями дисциплины «Этнокультурный диалог».

Целью данной дисциплины явилось формирование у студентов знаний и умений, позволяющих будущим учителям успешно жить и работать в условиях полиэтнического региона.

Учебные занятия в рамках спецкурса «Этнокультурный диалог» проходили в формах дискуссии, беседы и были рассчитаны на применение методов анализа конкретных ситуаций, деловой игры, мозгового штурма, метода проектов и др.

Информационно-подготовительный этап также был направлен на реализацию педагогического условия – учет в процессе подготовки педагогических кадров национально-региональных особенностей. Создание обозначенного условия осуществлялось посредством включения в структуру курса «Этнокультурный диалог» тем и заданий региональной направленности. Поскольку на данном этапе приоритет отдавался информационной составляющей культуры межнационального общения, то для расширения культурологического кругозора студентов были организованы коллективные поездки на территорию близлежащих республик для непосредственного знакомства с культурой народов Северного Кавказа.

Таким образом, результатом данного этапа явилось повышение интереса к культурам других народов, формирование специальных знаний, не-

обходимых для жизни и профессиональной деятельности в полиэтническом регионе, расширение культурологического кругозора студентов.

Второй, методический, этап предусматривал применение знаний, полученных в процессе изучения спецкурса «Этнокультурный диалог», в педагогической деятельности. Целью методического этапа было освоение способов организации этнопедагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде школы и дошкольных учреждений, формирование умений, предупреждающих эмоциональную напряженность в отношениях с лицами других национальностей, умений применять накопленный материал в профессиональной деятельности, развитие контактности в многонациональных коллективах. На методическом этапе проверялось такое педагогическое условие, как вовлечение студентов педагогического вуза в активные диалоговые формы межнационального общения. Создание второго условия предполагало организацию и проведение этнокультурной методической практики, которая являлась структурным компонентом педагогической практики. Проведение этнокультурной методической практики было рассчитано на участие будущих учителей в самостоятельной поисковой деятельности, а также учебно-воспитательную работу с использованием собранного материала. Вовлечение студентов педагогического вуза в активные диалоговые формы межнационального общения осуществлялось на практике во время планомерного сбора необходимого материала и учебно-воспитательной работы, предусматривающих взаимодействие испытуемых с носителями различных культур, педагогами и учениками разных национальностей.

Самостоятельная поисковая деятельность студентов предполагала сбор этнокультурного и этнопедагогического материала. Обязательным условием поисковой деятельности практикантов было взаимодействие с представителями других этнических групп с целью непосредственного знакомства с искомым этнокультурным и этнопедагогическим материалом и его записи, что способствовало формированию умений, предупреждающих эмоциональную напряженность в отношениях с лицами других национальностей, развитию навыков межнационального общения у студентов.

Для того чтобы будущие учителя получили более наглядное представление о культуре народов, проживающих на Ставрополье, нами были организованы экскурсии в Краевой историко-культурный музей-заповедник имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве в городе Ставрополе, лектории с сотрудниками Краевой юношеской библиотеки с целью оказания помощи студентам в поиске этнопедагогической литературы (научные труды ученых Ставропольского края, ссылки на соответствующие сайты, периодические издания Ставрополья). Вышеизложенное стало реализацией условия – учет в процессе подготовки педагогических кадров национально-региональных особенностей.

Следующим направлением деятельности практикантов стало использование собранного этнокультурного и этнопедагогического материала в ходе реализации учебно-воспитательной деятельности. Студенты организовывали краеведческие уголки в школе и ДООУ, проводили внеклассные мероприятия, включающие этнокультурный компонент, например, празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы разных народов; проведение фестивалей, олимпиад, выставок по этнической культуре, соревнований по национальным видам спорта и играм; внеклассные чтения произведений различных народов и др.

Таким образом, результатом второго этапа явилось повышение интереса в освоении культуры других этносов, методики работы учителя в многонациональных детских коллективах, развитие умений, предупреждающих эмоциональную напряженность в отношениях с лицами других национальностей, этнопедагогических умений, контактность в многонациональных коллективах.

Третий, рефлексивный, этап технологии предусматривал оценку и анализ результатов выполненной студентами работы. На данном этапе был осуществлен сбор и проверка индивидуальных книжек испытуемых, после которых было организовано обсуждение на предмет достигнутого уровня культуры межнационального общения студентами. Рефлексивный этап технологии позволил получить информацию о том, что у большинства будущих учителей развилось уважительное отношение к представителям других этнических групп, повысился уровень знаний в области межнациональных отношений, сформировались специальные умения, необходимые для работы в полиэтнической образовательной среде.

Все вышесказанное позволяет заключить, что антропологические основы проблемы формирования культуры межнационального общения будущего учителя предусматривают учет различных подходов к проблеме развития личности, возрастных особенностей студентов, национально-региональных особенностей образовательной среды, специфики обучения в педагогическом вузе. Обращение к аспектам педагогической антропологии в рамках формирования культуры межнационального общения будущего учителя способствует обогащению и обновлению методологической базы педагогической науки.

Список литературы

1. Кузнецова Е.В. Этнопедагогическая подготовка студентов педвуза к работе в полиэтническом регионе: дис.... канд. пед. наук.— Волгоград, 2001. —167 с.
2. Педагогическая антропология / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова.— Ставрополь, 2005.— 696с.
3. Шаповаленко И.В. Возрастная психология.— М.: Гардарики, 2004.—349 с.

**РЕЛИГИОЗНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ
КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Во всяком учении о человеке содержится единство взаимосвязанных моментов реальности и идеала, сущего и должного, существования и сущности. Эта противоречивость человека осознается в религии как его пребывание на грани подлинного и неподлинного, сверхъестественного и естественного, сакрального и мирского бытия. Общим для всех религиозных учений о человеке является то, что он понимается как точка пересечения могущественного и слабого, спасительного и нуждающегося в спасении порядков бытия. Понимание человеком самого себя требует идеала и горизонта «священного», выводящего за пределы наличной действительности.

Одной из наиболее актуальных проблем современной науки является социализация личности, что обусловлено целым рядом обстоятельств. Во-первых, активное развитие социогуманитарного знания способствовало более углубленному, внимательному и разностороннему изучению самого явления социализации, в настоящее время являющегося междисциплинарной областью исследований. В XX в. изучение проблем социализации было серьезно расширено за счет внесения в нее всех возрастных и социальных групп, что поставило перед теорией социализации новые задачи. Во-вторых, определяющим фактором обострения внимания к социализации служат сами процессы, происходящие в современном обществе. Глобализация, стремление к универсализации общечеловеческих ценностей, активная виртуализация общества (что наиболее сильно заметно в молодежной среде), мировоззрение господствующей секулярности и толерантности дезориентируют человека в современном мире. Поэтому в настоящее время, как никогда раньше, сильна тенденция к внутреннему расщеплению человека, которого, с одной стороны, ожидает опасность утраты уникальности своей личности в условиях универсализации общества, или же, с другой стороны, замыкание в себе, полное обособление от общества, доходящее до аутизма. Как считает А.В. Мудрик, задача социализации и состоит в том, чтобы найти разумный баланс между этими двумя крайностями [1, с. 21-22].

В качестве одного из наиболее перспективных путей решения данной проблемы может выступать обращение к изучению опыта социализации личности, накопленного религиозно-ориентированной психологией [2, с.

5]. Мы же обращаемся к особенностям социализации в православно-ориентированной психологии, поскольку именно Православие является культуро-образующей традицией России и нашего региона, в частности.

Первой ярко выраженной особенностью является то, что в православно-ориентированной психологии есть четкое различие понятий: религиозная социализация и социализация вообще. В процессе становления личности они идут параллельно, но направлены на достижение разных целей. Тем не менее, это взаимосвязанный процесс, благодаря которому, на наш взгляд, и достигается равновесие между приспособлением и обособлением человека в обществе. Это объясняется тем, что в процессе религиозной социализации, понимаемой нами как процесс передачи и восприятия религиозных представлений и способов социальных действий [3], человек обретает стойкое основание для становления и сохранения своих индивидуальных личностных качеств. Через приобщение к православной традиции у человека формируется представление об уникальности его жизненного пути, так как каждый человек наделен своими талантами и их количество не является условием угодности или неугодности Богу: «Дары различны, но Дух один и тот же; и служения различны, а Господь один и тот же; и действия различны, а Бог один и тот же, производящий все во всех. Но каждому дается проявление Духа на пользу».

Таким образом, религиозная социализация предстает как наиболее эффективный механизм становления личностных качеств человека. А включение конкретной личности в систему общественных отношений происходит благодаря воспроизводству индивидом социального опыта в общении и деятельности, т.е. через процессы нерелигиозной социализации. Тем самым достигается равновесие между мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособленности.

Следующей важной особенностью социализации в православно-ориентированной психологии является её сопряжение в первую очередь с православным пониманием воспитания. Как считают В.Г. Безрогов и Н.Л. Пушкарева, это характерно вообще для всех конфессионально-ориентированных направлений в психологии [3, с. 112]. Этой же точки зрения придерживается и Т.В. Склорова, заявляя о перспективности интегрированных исследований религиозных воспитательных концепций в социализации человека. Она выделяет четыре наиболее значимых в этой сфере проблемных области: определение и сущностные характеристики религиозного воспитания; исследование взаимосвязи семейного, социального и религиозного воспитания; изучение влияния теории и практики семейного и религиозного воспитания на развитие кон-

цепции социализации; роль, место и значение православного воспитания в контексте социализации подрастающего поколения в истории России и в настоящее время [2, с. 6].

Надо отметить, что активно изучаются именно интегративные модели религиозных воспитательных концепций в социализации человека. Но при этом необходимо еще раз подчеркнуть, что данные авторы являются представителями такой области знания, как педагогика, тогда как в условиях сложной духовной обстановки в России исследования проблемы социализации личности в православно-ориентированной психологии стали носить довольно узкий и ярко выраженный практический характер. Например, к числу важнейших задач в этой области стали относить проблемы реабилитации лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией, и психологической помощи жертвам тоталитарных культов. Вскрывая духовные основания этих проблем, психологи параллельно вынуждены решать и еще одну задачу: возвращение данных категорий граждан в общество как его полноценных членов. Таким образом, акцент на технологиях десоциализации, ее деструктивном характере и механизмах преодоления стал отличительной чертой православной психологии.

Проблемы социализации личности затрагиваются также и в такой важной области исследования, имеющей огромную практическую значимость, как проблема самоопределения личности. Под самоопределением мы понимаем «многоплановый процесс интеграции личности, имеющий трехуровневую структуру и включающий в себя стремление индивида к гомеостатическому состоянию, гармонизирующему отношения человека с окружающей природной средой (уровень витальности), социальной адаптации (социальный уровень) и смысложизненной определенности своего существования (экзистенциальный уровень)» [4, с. 173]. Социальному уровню в данном определении уделяется не самое значительное место, так как в православной психологии на первый план выходит уровень экзистенциальности, в котором и происходит процесс завершения и оформления ценностно-смысловой ориентации человека. Но, как подчеркивает М.Я. Дворецкая, роль социальной адаптации человека нельзя недооценивать, так как именно на этом этапе происходит формирование человека как «преобразователя и творца не только предметного мира, но и социальных отношений, через которые он становится самоопределяющейся, самосозидающейся личностью» [4, с. 176].

Особенность данного подхода и состоит в преодолении существующего стереотипа о разрушительном влиянии мирского, социального на душу человека. Отныне человек – это не подчиняющееся миру существо, но

активный, деятельный участник, поступки которого способствуют преобразованию общества. Такое понимание самоопределения позволяет человеку успешно противостоять возможному замыканию в себе, отчуждению от общества, что наиболее ярко проявляется в ультраконсервативных и сектантских группах.

И, наконец, определяющим фактором теории социализации в православно-ориентированной психологии предстаёт христианская антропология, особенно её учение о целостности человека, которая одновременно является методологической базой православной психологии. Христологический догмат как основа данного учения содержит в себе образ Богочеловека Христа, а значит – идеал подлинного человека. Его содержание – две природы, объединённые одной Божественной личностью – позволило в христианском психологическом учении задавать вектор развития личности в направлении целостности и святости. Для нас особенно значимо вытекающее из христологического догмата следствие, что каждый индивидуальный человек является носителем общечеловеческой природы и уникальной личностью, «несводимой к природе» [5]. Этим и достигается баланс в решении главной проблемы социализации личности.

На основании вышесказанного мы делаем вывод о том, что исследованиям теории и практической значимости социализации в православной психологии уделяется незаслуженно мало внимания. Но в последнее десятилетие в России постепенно начинает проявляться тенденция к объединению исследований в обозначенных рамках, что нельзя не поддержать, помня об особой значимости для современного общества проблем, связанных с социализацией личности.

Список литературы

1. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1991.
2. СклЯрова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. – М., 2006.
3. Безрогое В.П., Пушкарева Н.Л. Конфессиональный аспект социализации индивида, проблема трансляции религиозных ценностей и толерантности в межпоколенных отношениях (обзор работ зарубежных исследователей) // Религиоведение. – 2002. – №2. – С. 111-123.
4. Дворецкая М.Я. Концепция человека в религиозно-философском учении Восточно-христианской Церкви эпохи Средневековья: Психологический аспект. – СПб., 2004.
5. Лосский В.Н. Богословие и Боговидение / Под общ. ред. В. Пислякова. – М., 2000.

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПОЛИРЕЛИГИОЗНОМ ОБЩЕСТВЕ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

История наглядно и неоспоримо доказала, что к числу основных закономерностей всемирного цивилизационного развития относится социальная дифференциация человечества, особенную роль в которой сыграло развитие различных религиозных систем и верований. Попытка современных исследователей раскрыть степень влияния религии на процесс объединения и разобщенности общества неразрывно связан с предметом социальной антропологии. В современной науке социальная (культурная) антропология призвана изучать инокультурные социальные явления, а так же анализировать социальные конфликты, базирующиеся на культурных предпосылках (индивидуальной непереносимости инокультурных явлений, проблем в межличностном общении представителей различных культур, этнических и религиозных конфликтов и др.).

Рассмотрение проблемы развития религиозного образования в полирелигиозном обществе Боснии и Герцеговины конца XIX – начала XX вв. является одним из примеров исследований в рамках социальной антропологии. Исследователи, изучающие феномен национализма, давно признали роль школы в процессе формирования современных наций. По словам Э. Геллнера, «ведущая роль в развитии национального самосознания принадлежит единому образовательному стандарту государства» [7]. В более сложных государственных объединениях – многонациональных регионах, школа объединяет население вокруг определенных общих ценностей и символов [12]. Такое утверждение вполне справедливо для образовательных учреждений светской направленности, но неприемлемо для религиозных школ тех государств и регионов, в которых, как в Боснии и Герцеговине, общество имело четкое деление на этно-национальные группы. В таких территориях, обоснованной деятельностью государственных властей в рамках политики централизации страны будет считаться попытка администраций создания социокультурного равенства всех религиозных объединений и их образовательных структур. В Боснии и Герцеговине такими религиозными объединениями являлись мусульманская, католическая и православная церкви.

В начальный период оккупации (с 1880-х гг.) положение этих религий, а, следовательно, и населения, исповедующего их, были различны. В наиболее выгодном положении оказались приверженцы ислама. В период ок-

купации значительно повысился статус католиков, как единоверцев титульной нации и правящей династии Габсбургской империи. Православная же церковь так и оставалась на крайне невыгодных исторических позициях. Столь явные различия в положении этно-конфессиональных групп провинций являлись препятствием в развитии процесса национального объединения населения региона. Такое положение дел требовало немедленной трансформации, в первую очередь, путем уравнивания общественно-культурного статуса религиозных объединений.

С первых лет австро-венгерской оккупации Боснии и Герцеговины (с 1880-х гг.), власть Габсбургов проявила меньше всего понимания и уважения к боснийской национальной специфике. Начальным конфессиональным учебным заведением боснийских мусульман в конце XIX – начале XX вв. был «мектеб», призванный дать учащимся основные знания по арабскому языку, содержанию Корана и стержневым понятиям ислама. Преподавание же светских предметов отвергалось по причине возникающих противоречий между догмами ислама и теоретическими достижениями наук. В 1893 г. были учреждены реформированные мектебы – «реформмектебы». Оставив основным только религиозное образование, в этих мектебах, вместе с тем, произошли серьезные преобразования: обучение велось на турецком и арабском языках, объем преподаваемого материала был разделен на три года, а одним из основных требований к учителю стала его дипломированность.

Наряду с мектебами в Боснии и Герцеговине в рассматриваемый период существовали и «рушди» – начальные школы с преподаванием светских предметов, восточных языков и исламских канонов, которые положительно воспринималось как представителями администрации Османской империи, так и правительством Австро-Венгрии. Тем не менее стоит отметить, что несмотря на лояльное отношение к указанному типу начальных школ со стороны государственных органов, рушди не получили большого признания среди рядового мусульманского населения и вплоть до начала первой мировой войны оставались немногочисленными привилегиями больших городов [2, с.38].

В процессе получения полноценного образования, мусульманский ребенок был ущемлен по сравнению с детьми других вероисповеданий Боснии и Герцеговины. Помимо присутствия явной доминанты религиозного обучения над светским, трехлетнее посещение мектеба или рушди, приводило к тому, что дети, продолжающие обучение в светской школе, поступали в нее в возрасте в котором остальные ее уже заканчивали. Данное обстоятельство имело негативное влияние на родителей-мусульман, рассматривающих вероятность получения своими детьми и светского образования.

В общепринятом понимании среднего звена в мусульманской системе образования не существовало. Вслед за начальной школой магометан, представленной мектебами и рушди следовала высшая конфессиональная школа «медресе». Главная цель существования медресе заключалась в обучении лиц, становящихся впоследствии духовным мусульманским персоналом или преподавателями конфессиональных школ.

Четкая фиксация магометан в узкоограниченных теологических занятиях мектебов и медресе накладывала на мусульманских детей печать менее образованных по сравнению с детьми других конфессий. Знания, полученные в религиозных школах, не выдерживали конкуренции в повседневной жизни, о чем сами магометанами Боснии и Герцеговины в обосновали меморандуме 1900 г.

По уставу автономии, принятому в 1909 г. мусульманским детям предписывалось обязательное посещение трехлетней начальной религиозной школы – мектеба – перед поступлением в общественную школу. Обязательность обучения в мектебе влекло за собой трехлетнее возрастное отставание учеников-мусульман от одноклассников. Кроме того, с 1909 г. в Боснии и Герцеговине стало отмечаться уменьшение числа магометан, обучающихся в общественной школе. Особенно сильно эта тенденция прослеживалась в сельской местности, где полученное образование в мектебе для многих стало единственно возможным. На деле это приводило к тому, что большое количество взрослых мусульман в лучшем случае могли процитировать отдельные отрывки из Корана по-арабски и расшифровать некоторые арабские буквы, в целом оставаясь при этом неграмотными. В 1910 г. среди боснийско-герцеговинских мусульман старше семи лет не могли читать и писать 94,65 %, в то время как у православных эта цифра составляла 89,92 %, а у католиков – 77,45 %. В среде боснийских мусульман отсутствовал необходимый минимум коммуникационных возможностей, которые бы соответствовали информационным потребностям современной нации. Тем не менее, этот недостаток компенсировался традиционными каналами внутритенночной связи; традиционной системой общения, опиравшейся на социальную сеть; родственной связи – через эти каналы (мечеть, базар, баня, квартал и др.) – происходила достаточно оперативная передача информации [11, с.121].

В 50-70-е годы XIX в. православные сербы располагали всего несколькими начальными школами, двумя мужскими и одним женским начальным училищем [9, с.231]. Русский вице-консул в Мостаре Н.А. Илларионов, путешествующий по окрестностям Герцеговины, отмечал, что до самого Требинья не встретил ни одной школы для православного населения. Только там он нашел небольшое училище, недостроенное и без средств

к существованию [4, с.33]. У католиков Боснии Герцеговины, в большинстве хорватов, были несколько лучшие возможности в получении образования, поддерживаемого здесь католической церковью. В свою очередь турецкое правительство создавало более благоприятные условия для развития образования среди подвластных ему католиков, финансируя строительство хорошо оборудованных католических школ [9, с.231-232].

Одновременно новая имперская власть сразу же, буквально с первых же шагов, четко обозначила свои конфессиональные пристрастия. В деревнях, где подавляющее большинство населения придерживалось исламского вероисповедания, объединенное правительство оставила религиозные школы без изменения. Православные сельские церковные школы попали под пристальное внимание цивилизаторов: сербская литература, преподаватели и священники проходили жесткий цензурный контроль, исключая возможность проявления каких-либо антиавстрийских настроений. Католические школы в период правления оккупационных властей находились в заметно более выгодном положении, среди других конфессий Боснии и Герцеговины, получая ощутимую финансовую поддержку от австро-венгерских католиков [3]. Наряду с конфессиональными, новая европейская власть резко выделила и свои языковые приоритеты. Подавляющая часть населения провинций была неграмотной, но даже в тех случаях, когда у отдельных лиц появлялась возможность получить элементарное образование, власти давали разрешение под условием, что православные не должны обучаться латинице, а католики и мусульмане – кириллице [5, с.52]. Во вновь открывшемся офицерском училище обучение велось на двух языках – немецком и сербо-хорватском. Почему именно на сербо-хорватском – толком мало кто понимал тогда. Однако ввиду бурных протестов общественности власти пришлось идти на попятную и объявить о том, что «преподавание в казенных учебных заведениях будет производиться на местном языке, латинскими и кирилловскими буквами» [6, с.330]. Стоит сказать, что в более поздний период оккупационного правления языком преподавания во всех учебных заведениях без исключения был признан сербо-хорватский язык. Немецкий язык при этом изучался как обязательный предмет лишь в среднеучебных заведениях [10, с.313]. То, что монархия делала ставку на хорватов-католиков, однозначно подтверждается подбором учащихся: в Белграде в одном из учебных заведений из 38 учеников первого набора было 25 католиков, 8 мусульман, 4 православных и 1 иудей. В четырехклассной реальной гимназии с немецким и хорватским языком обучения обучалось 29 католиков, 14 иудеев, 11 православных и 10 мусульман. Состав учениц городского женского училища выглядел так: 28 иудеев, 3 православных, 4 мусульманки, 1 католичка [6, с.44]. В последствии тенденция роста числа обучающихся католиков только увеличивалась. Так в одной из

сараевских гимназий в 1887 г. обучалось всего 45 католиков, а в 1905 г. уже 232, в то время как мусульман – 19 и 95 соответственно, и православных – 83 и 133 [1, с.699]. Столь незначительное число студентов-мусульман объясняется отнюдь не давлением со стороны австро-венгерских властей, а игнорированием мусульманским населением светского образования в пользу религиозного. Неучастие приверженцев ислама в этих процессах несколько нарушали австро-венгерские планы модернизации общеобразовательной системы, призванной в конечном итоге сформировать фундамент «прозападного» боснийского общества, воплощающего в себе не только культурное наследие двуединой монархии, но и трансформированные местные традиции.

В начальный период оккупационного правления попытки австро-венгерской монархии обрести влияние на боснийскую православную церковь резко активизировались. Немногочисленные православные церковные школы попали под пристальное внимание цивилизаторов: сербская литература, преподаватели и священники проходили жесткий цензурный контроль, исключая возможность проявления каких-либо антиавстрийских настроений.

Помимо начавшегося с 1878 г. укрепления материальной базы православной церкви, новыми властями подверглись реформированию и образовательные основы православия. Не без помощи империи, на смену османскому типу священника – необразованному, малограмотному, едва владеющему текстами молитв, пришел новый тип священнослужителя – образованный, социально подготовленный боснийский служитель культа. Для достижения таких результатов, правительством в 1882 г. было открыто среднее богословское училище в Сараево, перемещенное впоследствии в Релево [4, с.33].

На протяжении почти всего оккупационного периода, в течение 25 лет в Боснии и Герцеговине продолжалась церковно-образовательная реформа, инициированная австро-венгерским правительством. Одним из этапов реализации этой реформы, стала организация новыми властями издания церковных книг. В рамках этой программы в 1890 г. было израсходовано 24 000 форинтов на публикацию Евангелия тиражом 1 200 экземпляров. При издании литературы оккультного характера учитывались языковая специфика провинций: в конце XIX в. в свет вышли многочисленные книги на сербо-хорватком языке с латинской азбукой [8, с.300].

С сожалением стоит отметить, что столь прогрессивная образовательная (и лингвистическая) политика не принесла управляющей администрации Дунайской империи ожидаемых результатов. Не увенчались успехами попытки оккупационного правительства сгладить религиозные противоречия и сблизить близкородственное население этих провинций.

Состояние системы образования в определенном смысле может стать критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из го-

сударств. Не является в этом отношении исключением и учебные заведения Боснии и Герцеговины последней четверти XIX – начала XX в., то есть времени, когда система образования Дунайской монархии (как представителя управляющего оккупированными провинциями Боснии и Герцеговины) достигла существенных результатов, став лидером по данному показателю в Центральной и Восточной Европе. Лозунг «единства в многообразии» стал главным лейтмотивом развития системы образования в этом регионе. Организация и сущность образования в Австро-Венгрии, а, следовательно, и на управляемых территориях для многих государств стала примером для подражания или объектом острой критики.

Список литературы

1. May A.J. The Habsburg monarchy. 1867-1914. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.
2. Newerkowsky G. Die bosnisch-herzegowinischen Muslime. Geschichte. Brauche. Alltagskultur. Unter Mitarbeit von Besim Ibisevic und Zarko Becic. – Wieser, 1993.
3. Sowards S.V. Bosnia – Hercegovina. (Lecture) // <http://www.lib.msu.edu/sowards/balkan/lect12.htm>
4. АВПРИ. Ф. Генеральное консульство в Будапеште. Оп. 1015. Ед. хр. 51.
5. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог первой мировой войны. – Л., 1964.
6. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы». 1878-1914 гг. / Под ред. В.Н. Виноградова, В.И. Косика и др. – М., 2003.
7. Геллнер Э. Нации и национализм. – М., 1991.
8. Йовевска М. Толерантност «кѣм» и «в» сръбские църковнорелигиозен животв Босна и Херцеговина от края на XIX век // Босна и Херцеговина: от средњег века до новијег времена / Редакциони одбор М. Васић, С. Гавриловић, М. Екмечић. Меѓународни научни скуп 13-15. децембар 1994. КЌига 12. – Београд: Историјски институт Сану, 1995. – С. 297-307.
9. Кондратьева В.Н. Русская помощь Боснии и Герцеговине в деле народного образования в 50-70-е годы XIX в. // Балканские исследования: Сб. ст. / Под. ред. Г.Л. Арша, В.Н. Виноградова и др. – Вып. 6. Культура народов Балкан в новое время. – М., 1980.
10. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины // Русский вестник. – 1901. – № 9.
11. Роль религии в формировании южнославянских наций / Под. ред. И.В. Чуркиной. – М., 1999.
12. Смит Э. Национализм и модернизм. Критический обзор современных теорий и национализма. – М., 2004.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ БИЛИНГВИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА

Для того чтобы понять и оценить процессы, происходящие в мире, чтобы увидеть тенденции и суметь выделить основные направления усилий, которые следует приложить, надо обрести опорную точку, некий фундамент, на который сможет опереться научный анализ изучаемой ситуации.

В настоящее время вопросы, связанные с изучением регионов, стали особенно актуальны. В России интерес к региональной специфике возрос в силу того исторического процесса, свидетелями которого мы являемся в настоящее время. Это – процесс становления подлинного российского федерализма, который являясь политическим и экономическим, несомненно, напрямую касается и культурной жизни как регионов, так и всего государства в целом.

Северо-Кавказский федеральный округ – федеральный округ Российской Федерации, выделенный из состава Южного федерального округа указом президента России Д.А. Медведева от 19 января 2010 года. С 13 мая по 21 июня 2000 года название Северо-Кавказский федеральный округ носил Южный федеральный округ. Образование данного округа стало первым изменением числа федеральных округов с момента их учреждения в 2000 году президентом России В.В. Путиным.

Численность постоянного населения Северо-Кавказского федерального округа составляет 9 032,3 тыс. человек (I квартал 2011 года). На долю округа приходится 6,5% населения страны. При этом удельный вес городского населения в общей численности населения СКФО составляет 48,2%, сельского населения – 51,8 %. Национальный состав Северо-Кавказского федерального округа выглядит следующим образом:

Русские – 2 743 000 человек;

Чеченцы – 1 485 215 человек;

Кабардинцы – 511 736 человек;

Аварцы – 785 314 человек;

Даргинцы – 488 822 человек;

Осетины – 476 458 человек;

Ингуши – 462 155 человек;

Кумыки – 399 085 человек;

Лезгины – 359 547 человек;

Карачаевцы – 187 588 человек;

Лакцы – 147 964 человек;

Балкарцы – 106 777 человек.

Одной из важных проблем в Северо-Кавказском федеральном округе является миграция, в том числе вынужденная. Горячие точки, военные конфликты в ближнем зарубежье, сложные межэтнические отношения, с одной стороны, и благоприятные климатические условия, с другой стороны, сделали эту территорию перекрестком миграционных потоков. Для Северного Кавказа характерны интенсивные внутренние перемещения горного населения. Северный Кавказ занимает второе место в России (после Центрального района) по миграционному приросту (за последние 10 лет – на 5,6%)[4].

Известно, что миграционные процессы оказывают влияние на многие сферы социально-экономического пространства страны, в том числе и на языковую ситуацию. Актуально существующее коммуникативное пространство создает предпосылки и условия для развития социального двуязычия или билингвизма. Процессы глобализации неизбежно приводят ученых России не только к осознанию билингвизма как социального и психолингвистического феномена сегодняшнего дня, но и к осмыслению организации билингвального (а в целом – бикультурного) образования на территории Российской Федерации вообще, и в условиях Северо-Кавказского округа в частности.

Антропологический подход к проблемам воспитания и образования, обусловленным культурными и этническими различиями, – сегодня один из центральных в мировой педагогике. Почти все крупнейшие страны мира относятся сегодня к многонациональным сообществам, и это накладывает отпечаток на языковую политику и языковое планирование. Понятие мультикультурного (поликультурного) образования и воспитания становятся приоритетными и для современной поликультурной, полиязыковой и поликонфессиональной России. Речь идёт об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде. Важнейшая черта сегодняшнего дня – направленность обучения на подготовку учащихся не столько к приспособлению, сколько к активному освоению ситуации социальных перемен. Особенно следует подчеркнуть роль государственного языка как средства социализации и бикультурной адаптации ребенка –инофона [3].

Сложившийся билингвизм в современной системе российского образования (национально-русское двуязычие), на наш взгляд, должен рассматриваться сегодня как определенная социальная ценность. Понятно, что в условиях национально-русского двуязычия в районах Северо-Кавказского округа именно компетентность в русском языке становится условием успешной социализации ребёнка. Однако полноценное знание родного языка и достойная организация его изучения на всех этапах обучения – вот перспектива антропологизации билингвального образования на территории России вообще и в Северо-Кавказском округе в частности. Ведь родной язык восполняет в

большем объеме не столько коммуникативную, сколько культуросберегающую, цивилизационную функцию (русско-национальное двуязычие).

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что в условиях сегодняшнего дня на территории Северо-Кавказского округа образуется новый тип билингвизма, который можно определить как социально-обусловленный, коммуникативно-прагматический билингвизм.

Процесс билингвизации, т.е. широкого использования второго языка, в современной России необратим, а коммуникативная компетентность в русском языке является неотъемлемым условием селективного использования многообразной информации, циркулирующей в общем коммуникативном пространстве. Билингвизм, являясь, по своей сути, прогрессивным явлением, содействует развитию и совершенствованию производительных сил общества, подъему уровня производства и интенсификации обмена продуктами материальной и духовной культуры [2].

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что социально-обусловленный билингвизм нового времени имеет статус как социальной нормы, так и социальной ценности. Он предполагает не только овладение языком, но и принятие иной языковой культуры, поскольку для каждого народа его язык – олицетворение национальной самобытности. Так возникает неизбежный процесс взаимодействия культур, их диалог, что приводит к формированию бикультурного социума. Характеризуя процесс билингвизации того или иного общества, следует упомянуть о том, что билингвальными и бикультурными могут быть как целые народы и социальные слои общества, так и отдельные лица. Формы и виды двуязычия зависят от условий развития народов, социально-экономической и культурно-политической систем. Понять и оценить роль двуязычия в обществе можно только в том случае, если рассматривать его как составную часть информационно-коммуникативных отношений внутри социума. В настоящее время особое развитие получила культуuroобразующая концепция обучения языку, в соответствии с которой происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода и формирования только коммуникативной компетенции в качестве итоговой цели обучения.

Сегодня не вызывает сомнения тезис о том, что язык и культура любого народа тесно взаимосвязаны, а значит и процессы изучение языка и культуры этого народа также тесно взаимосвязаны. На наш взгляд, именно билингвизм в системе образования активизирует формирование человека новой культуры, поскольку становится точкой соприкосновения двух лингвомиров. Владение иными языками облегчает восприятие уникальной специфичности другой культуры. Необходимость осознания явления билингвизма в контексте освоения культурных ценностей является важнейшей задачей современного этапа развития цивилизации.

Двуязычие (билингвизм) – многоаспектное явление, заинтересовавшее не только лингвистов и социологов, но и психологов, представители педагогической науки, создатели программ и учебников (О.С. Ахманова, Н.А.Баскаков, З.У.Блягоз, Р.А. Будагов, Е.М. Верещагин, М.В. Дьячков, М.И.Исаев, Ю.Н. Караулов, В.М. Костомаров, Н.М. Шанский).

В.А.Аврорин, Р.А. Будагов и некоторые другие исследователи под двуязычием понимают примерно одинаково свободное активное владение отдельным человеком, частью народа или всем народом двумя языками. Двуязычие, по их мнению, начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого: так характеризуется двуязычие [1].

При таком двуязычии билингвы свободно пользуются двумя языками в любой обстановке производственной, общественной и семейной жизни. Другие ученые (например, В.А. Звягинцев, Т.И. Ильяшенко считают двуязычием массовый, общенародный билингвизм). Явление билингвизма, по мнению В.А.Звегинцева, появляется лишь тогда, когда двумя языками пользуется все общество в целом или большая его часть. По-видимому, такой билингвизм характерен не для всех ситуаций языкового контактирования [1].

Знание двух языков может быть неодинаковым по глубине, богатству, совершенству, но, несмотря на это, в главном оба языка отвечают своему основному назначению – выступают как средство обмена мыслями и согласования совместных действий людей. Эту точку зрения разделяют М.М. Михайлов, В.З. Панфилов, М.И. Исаев, Н.А. Баскаков, З.У. Блягоз, Н.В. Имедадзе и др. А.А.Леонтьев в своих исследованиях неоднократно выделял два основных толкования двуязычия: узкое – одинаково совершенное владение двумя языками и широкое – относительное владение вторым языком, умение им пользоваться в определенных сферах общения. Так, умение воспринимать иноязычную речь на слух и неумение говорить на данном языке в узком понимании не оценивается как двуязычие, но в широком – считается двуязычием. Такое понимание двуязычия может быть использовано в методике преподавания неродного языка.

Система билингвального образования на основе антропологического подхода – это параллельное обучение в единой концепции двум разным языкам, уделяет значительно больше внимания культурному компоненту в процессе обучения иностранному языку, что одновременно способствует лучшему взаимопониманию и воспитанию толерантности. Таким образом, билингвальная среда формирует состояние языковой свободы, снимает напряжение, естественно возникающее при изучении неродного языка, обеспечивает погружение в двуязычное языковое пространство, при котором оба языка становятся его неотъемлемой частью.

Развитие билингвальной образовательной среды в школе является ключевым моментом эффективного формирования коммуникативных компе-

тентностей, создает атмосферу, которая способствует успешной интеграции в международное образовательное пространство. Билингвальная среда образования значима для реализации идеи гуманно-личностного образования, которая предполагает индивидуализацию образовательного процесса через применение индивидуального образовательного маршрута для учащихся с разными исходными возможностями, потребностями и потенциалом развития. Система и процесс образования в билингвальной среде образования становится средством актуализации и активизации ценностно-смыслового становления личности, помогает сформировать общезначимые ориентиры, ценностные и смысловые установки, обеспечивает самостоятельность и развитие ответственности в выборе жизненной траектории.

Основными принципами развития образовательной среды, основывающихся на идеях билингвальности – это принципы поликультурности, открытой, насыщенной, аполитичной атмосферы обучения.

Таким образом, на сегодняшний день есть необходимость организации процесса билингвального обучения на основе антропологического подхода, характеризующего позитивный процесс формирования языковой, коммуникативной и лингвокультурной компетенций в сфере языкового образования. Особенность организации данного образования в школах заключается в последовательном осуществлении диалога культур в учебном процессе. Можно утверждать, что социолингвистические исследования последних лет свидетельствуют о переосмыслении языковой политики, языкового планирования, оценки билингвизма и национально-русского или русско-национального двуязычия по всем параметрам. Среди важнейших итогов этих исследований можно назвать: выстраивание новой парадигмы национально-языковых отношений; учет реально используемого в общении языка; понимание необходимости учета фактора билингвизма в обучении.

Список литературы

1. Барсук Р. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия//Психологические основы обучения неродному языку. Хрестоматия. Под ред. А. Леонтьева. – М., 2004. С.181-193.
2. Блягоз З.У. Толерантность в аспекте двуязычия. Образование. Наука.Творчество. 2011, №2. С.17-22.
3. Кузьмин Е.И. и др. Многоязычие в России: региональные аспекты. – М., 2008, 137 с.
4. Цуциев А. А. Атлас этнополитической истории Кавказа. – М., 2007, 128 с.

ДУХОВНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО КРИЗИСА В ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время в средствах массовой информации и среди специалистов ведётся оживлённая полемика относительно возможностей и перспектив развития образования. К сожалению, она фокусируется, в основном, на проблеме технической модернизации. При этом случайно или преднамеренно забывается, что именно учитель является основным фактором и инструментом успешного образовательного процесса, который в данном случае мы понимаем в самом широком смысле как процесс, охватывающий все направления развития культуры.

Основной смысл современной культуры заключается в её глобализации и технической модернизации. Вектор развития западной культуры был определен в период античности, когда ясно проявила себя тенденция подчинения образования сугубо практическим задачам. Именно поэтому не смогли утвердиться духовные основания эзотерических знаний школ Пифагора, Сократа и Платона. Экзотерическая направленность образования одержала победу. Императив духовного образования «Познай самого себя» стал просто неуместным для культуры, направленной на экспансию, подчинение и порабощение более слабых. Духовно-нравственному образованию и учителю была отведена второстепенная роль. Неслучайно воспитателем и наставником в этот исторический период, как правило, был раб. Педагог-раб не может привить свободу духа и осознание в себе духовной независимости. Аналогии с нашим временем очевидны, но мы не будем дальше их развивать, так как надеемся, что эта тема интересует только подготовленного читателя, для которого идея данного положения вполне ясна. Отметим только, что общество и государство скрыто и явно активно противостояли всем учителям, которые брали на себя миссию духовного просвещения. Наиболее яркими примерами могут служить Сократ и Иисус. Эти духовные учителя направляли основной смысл образования вглубь человека. Чтобы изменить и совершенствовать мир внешний, надо совершенствовать мир внутренний, который так же велик и многогранен (микрокосм и макрокосм). Чтобы построить мир, основанный на равенстве и братстве, надо начинать со своего внутреннего мира, построить коммунизм в его истинном духовном понимании, в отдельно взятой душе и голове. Вот основной постулат, который несли людям эти духовные учителя. Нечто подобное подразумевал и К. Маркс, который был искренне удивлен, когда узнал, что его адепты собираются привить идеи научного коммунизма к русскому культурному сознанию.

Духовный смысл этих учений был воспринят поверхностно и достаточно извращённо. Каждый из духовных учителей принял свою чашу – цикуту, крест и полное непонимание масс. Даже близкие ученики – Алкивиад, Иуда и лидеры русской социал-демократии – не поняли основной смысл их учений. Таковую же неудачу потерпел и Платон, ученик Сократа, когда решил создать в Сиракузах идеальное государство при поддержке диктатора Дионисия Старшего.

Прагматическое образование, определившее основной смысл западной культуры, направленное на решение конкретных социально-политических и экономических задач, начинается с Аристотеля. Духовный смысл образования, прививавшийся Пифагором, Сократом, Платоном, был отринут. Возобладало образование внешнее. Цель его – власть и господство над природой и над необразованными массами. Признание необходимости и целесообразности организации социальной жизни по принципу господства грубой силы предельно ясно высказано Аристотелем в его «Политике».

Приходится признать, что в настоящее время для подавляющего большинства представителей постиндустриального общества утерян смысл самопознания и воспитания в себе внутреннего человека. В условиях стремительного ускорения исторического времени мы обнаруживаем тотальную утилитаризацию знаний, при которой они перестают быть духовно-нравственной силой, и становятся продуктом массового потребления. Согласно логике подобного подхода, человека также можно считать продуктом. Каждый продукт в условиях товарно-денежных отношений имеет свою цену. Вполне актуальной становится фраза, заимствованная из американской лексики: «Сколько он стоит?». В условиях господства товарно-денежных отношений, всё имеет свою цену. Каждое практическое знание имеет свою цену и определённый срок годности. Духовное знание имеет непреходящую ценность и никак не может быть выражено в материальном эквиваленте.

Кем же выступает современный учитель в условиях рынка образовательных услуг? Ответ вытекает из постановки цели прагматического образования. Он выступает участником производственного процесса. Учитель в большей степени становится оператором и менеджером, сосредотачиваясь на производстве качественного продукта, отвечающего запросам технократического индустриального общества и соответствующего действующим политическим структурам. Он становится преподавателем, обладающим необходимыми профессиональными качествами, среди которых духовно-нравственная составляющая не играет большой роли, а порой рассматривается серьезной помехой в работе. Императив духовного ученичества «Выбери себе Учителя» в условиях господства рынка уже не актуален. Учитель как духовный наставник и духовный просветитель

вынесен из контекста образовательного процесса. Тот, кто ощущает в себе свое духовное предназначение, заполняет секты и духовные сообщества, как правило, стоящие особняком, а иногда и в прямой оппозиции политическому строю и национальным традициям.

Однако не следует излишне драматизировать ситуацию. Критикуя практическую направленность западного образования, в контексте которого происходит оформление российской образовательной модели, не надо впадать в крайность и призывать вернуться к лучине и телеге. Конечно, вызывает искреннее сожаление, что люди в процессе коммуникации всё больше и больше переходят к сжатой и конкретной информации. Уже сейчас эпистолярный жанр изживает себя. В обозримом будущем не будет и книг в их печатном виде. Но горько сетовать на этот счёт также смешно, как во времена Гуттенберга было глупо сожалеть о том, что рукописные издания с их художественным оформлением и внутренней энергетикой заменяются печатными. Совершенствование современных средств информации и коммуникации позволяют активизировать образовательный процесс. Неисчерпаемые возможности открываются для серьёзной научно-исследовательской работы, уже начиная со средней школы.

Техническое развитие остановить невозможно. Преднамеренно заменяя понятие «прогресс» понятием «развитие», мы учитываем, что развитие может быть и прогрессивным, и регрессивным. Техническое развитие без духовной составляющей есть регресс. Прогресс может быть только при гармоничном сочетании физического, умственного (прагматического и технического), социального и духовного развития. При этом, гармонизация культуры представляется возможным только при условии, если главным, смыслодержущим элементом здесь выступает развитие духовное. Суть его – освоение основных духовных ценностей: Истины, Добра и Красоты. П. Флоренский называл их единой «метафизической триадой». Стремление к постижению величайшего добра, высочайшей истины и совершеннейшей красоты есть стремление к высочайшему уровню социализации человека, социализации духовной.

Таким образом, самой главной целью профессиональной деятельности современного Учителя является духовное наставничество, которое призвано помочь устранить противоречие между духовным и техническим развитием, преодолеть национальный, политический и экономический эгоизм. Существование и дальнейшая судьба всей общечеловеческой культуры зависит от того, насколько Учитель сможет выполнить эту миссию.

Какой бы очевидной не представлялась истина о необходимости духовного образования, о ней приходится говорить вновь и вновь. В массовой культуре, и даже среди профессионалов, не совсем верно понимается само

слово Учитель. Как правило, под термином «учитель» понимается специалист, обладающий профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для работы в школе. Причем, учитывая низкую социальную оценку его труда, выраженную в денежном эквиваленте, этой деятельностью занимаются преимущественно женщины. С головой погружённые в рутину школьных забот, они уже не в силах видеть в своей деятельности великую преобразующую миссию образования и часто действительно вживаются в роль работника сферы обслуживания. Слово «училка», не так давно вошедшее в массовый лексический обиход, вполне соответствует общественной оценке подобного специалиста.

Женское влияние в массовом образовании не должно превалировать на уровне средней ступени. «Материнская школа» Яна Амоса Коменского должна была подвести ребенка к образованию духовному, завершить которое призван лишь духовный наставник. Само словосочетание «духовная учительница» в контексте западной культуры, имеющей ярко выраженный мужской характер, звучит достаточно иронично. Сложно представить себе в христианской культуре женщину, проповедующую с амвона. Впрочем, в какой-то степени это воспринимается не так вызывающе в рамках русской культуры, имеющей по своему внутреннему содержанию характер эмоциональный, душевный – по сути женский. На этот феномен, в свое время, обращали внимание и Отто фон Бисмарк, и Василий Розанов. В христианской культуре женщине отведена роль вспомогательная, второстепенная. Представляется верным утверждение австрийского психолога Отто Вайнгенгера, высказанное в его работе «Пол и характер» в начале прошлого столетия. Основной смысл его состоит в том, что женщина, которая берет на себя активную социальную роль, заявляя о себе в политике, искусстве и науке, является уже не совсем женщиной. Примеров, подтверждающих данный тезис, вполне достаточно: «железные леди» в политике, «солдаты в юбке» в образовании.

Эмансипация женщин привела к серьёзным изменениям в распределении социальных ролей, но не затронула изначальной иерархии. Мужчины сделали формальную уступку женщинам, предоставляя возможность активного участия в социальной жизни, сохранив при этом за собой командное положение в материальной, политической и образовательных сферах. В профессиональном смысле это чётко выражено в лексике. В дипломах об образовании специальность и звание фиксируются существительными мужского рода (учитель, врач, инженер, кандидат наук и т.д.).

Надо признать, что эмансипация в её внешней форме оказывается губительной для культуры, особенно в её главном предназначении – образовании человека духовного. Эмансипация возможна, как возможна и свобода, только в области духа. Это отмечено представителями русской духовно-нравствен-

ной философии и педагогики (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин). Освободиться от своей половинчатости, обрести целостность, другими словами очеловечиться, можно только в любви духовной, где нет войны полов, и существует понимание необходимости гармонизации женского и мужского начал.

Последствия эмансипации ещё не достаточно изучены, но уже при первом приближении, очевидно, что она, как и идея материального коммунизма, ведет к полному распаду культуры, основанной на христианских духовно-нравственных ценностях. Одним из проявлений этого процесса является разрушение семьи как социального института и выхолащивание духовного смысла образования. То, о чём говорил Ф.Энгельс в своей работе «Происхождение семьи, частной собственности и государства», а именно: неизбежном распаде моногамной семьи в условиях материально-технического прогресса, стремительным образом происходит на наших глазах. Во многом это связано с утратой духовного образования. В русском образовании ведущую роль духовного наставничества брала на себя православная церковь. Религиозно-нравственное образование, исходящее от церкви, прослеживается во всей дореволюционной российской образовательной системе. Закон Божий в русской школе был вполне оправдан и уместен, укрепляя основы национальной идеи, выраженные предельно чётко в циркуляре попечителям учебных округов, подписанном в 1834 году министром просвещения С.С. Уваровым. Согласно формуле «православие, самодержавие, народность» православию была определена важнейшая позиция в основе русской культуры.

Кто и каким образом может сейчас заменить этот краеугольный камень наших духовных оснований? Необходимость в этом очевидна. Может ли на подобную роль претендовать православная церковь? Учитывая современные тенденции в русской культуре, ответ можно дать отрицательный. Анализируя современные устремления наполнить образовательный процесс религиозно-нравственным содержанием, мы должны признать, что они не привели к значительным позитивным результатам. Так введение в начальной школе курсов основ различных религий представляется многими специалистами в области образования вредным. Разделение учащихся по конфессиональному признаку способствует внедрению в неокрепшие детские умы фрагментарного восприятия окружающего мира и неизбежно ведёт к национальной разобщённости. Было бы правильным оставить и продолжить совершенствовать курс «Мировая художественная культура», который вполне соответствует современным мировым тенденциям, проявляющимся в информатизации и глобализации всего мирового сообщества. Кроме того, следует учитывать тот факт, что преподавание специальных культурологических дисциплин требует наличие специалистов, подготовку которых надо начинать со студенческой скамьи.

Важно также отметить, что во время каждого переломного исторического периода выдвигается архисложная культурная задача – создание нового человека, который бы соответствовал новым социально-политическим и экономическим условиям. Эта задача стояла перед образованием в период раннего христианства, протестантизма с развитием буржуазных отношений, в период индустриализации и культурного кризиса начала прошлого столетия. Подобная сверхзадача стоит и сейчас в постиндустриальный период.

Создание нового человека невозможно без нового учителя, духовного наставника, способствующего решению важнейшей проблемы современного мира, а именно: гармонизации технического и духовно-нравственного развития.

Список литературы

1. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных познания: Собрание сочинений. Том 1. – М., 1992.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1989.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях). – Ростов/Д., 1995.
4. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
5. Лосский Н. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. В кн: Лосский Н. Бог и мировое зло. – М., 1994.
6. Рассел Б. Почему я не христианин? – М., 1987.
7. Штайнер Р. Очерк тайноведения. Мистика на заре духовной жизни нового времени. Философия свободы. – М.: ООО «Издательство АСТ». – СПб.: Terra Fantastica, 2000. – 668 с.
8. Шюре Э. Великие посвященные: очерк эзотеризма религий. 2-ое изд. – Калуга, 1914.

Гайфулина Т.Н., Красильников В.В., Тоискин В.С., г. Ставрополь

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Среди многочисленных глобальных проблем, порожденных техногенной цивилизацией, одной из наиболее острых стала проблема сохранения человеческой личности и человека как биосоциальной структуры в условиях разрушения традиционных культурных норм и ценностей. Специалистами в области гуманитарной безопасности эта глобальная проблема характеризуется как современный антропологический кризис, который характеризуется исчезновением многих параметров порядка, хаотическим ростом информации

и коммуникативных связей в режиме регрессивной самоорганизации. Человек, усложняя свой мир, все чаще вызывает к жизни силы, которые он уже не контролирует, которые становятся чуждыми его природе. Постоянно меняющийся мир обрывает многие основы, заставляя человека одновременно жить в разных традициях, разных культурах, приспосабливаться к разным обстоятельствам [1, 2, 6].

В основе жизнедеятельности любого человека лежат процессы накопления, обработки, передачи и применения информации. Человечество вступило в новую эпоху – эпоху информатизации всех сфер жизни. Основное содержание официальных стратегий и программ развития информационного общества – использование возможностей, предоставляемых современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), на благо человеку, обществу. Однако информационная эпоха ставит человека перед вызовами, на которые он далеко не всегда готов ответить и которые не всегда возможно даже распознать. К числу областей, где проблемы развития ИКТ наиболее тесно связаны с проблемами развития человека, следует, безусловно, отнести сферу образования.

Некоторые эффекты применения ИКТ в образовании, в обиходной жизни достаточно давно стали предметом беспокойства психологов и педагогов. Еще в середине 80-х исследователи из разных стран обращали внимание на такие явления, как деформации в эмоциональной сфере, компьютерная преступность, социальная изоляция. Однако, по мнению М.М. Кузнецова, «Бессмысленно было бы продолжать ... поиск вредоносных для человека свойств продуцируемого информационно-коммуникационными технологиями «виртуального мира» потому, что вовсе не в них кроется причина столь специфического отношения общественного устроения к данному феномену. Здесь мы имеем дело с антропологической функцией информационных технологий, осуществляемой путем экстерииоризации, овнешествления событий и явлений «внутреннего мира» [2, с. 114].

Человеческое общество может рассматриваться в виде некоторой сети коммуникативных взаимодействий и взаимоотношений индивидов, но такой взгляд оказался возможным лишь после того, как сетевая модель связи всего со всем предстала в виде материальной технологической конструкции (компьютерных сетей и соответствующих технологий), человеком произведенной, но от него же и отчужденной [2, с. 117]. Для такой модели характерна универсальная соотнесенность посредством бесчисленного множества взаимных ссылок (гиперссылок), прямых и обратных связей всех ее элементов или агентов со всеми (формирование разнородного гипертекста – текста, графики, аудио-, видеофайлов). Представление сети в виде гипертекста обуславливает ее нелокализуемость, что приводит в процессе общения в информационно насыщенной среде к са-

мопроизвольному порождению явлений, не поддающихся влиянию и контролю со стороны различных внесетевых, офф-лайнowych институтов современного общества, в том числе и образовательных систем различного уровня. Процесс информационного взаимодействия стал представлять собой сложную самоорганизующуюся систему, описываемую законами нелинейной динамики и синергетики. Характеристиками процесса являются спонтанность, антицентризм, непредсказуемость «точки бифуркации» – кризиса понимания, интереса и выбора своей точки зрения на событие.

Современное российское общество все еще пребывает в состоянии эйфории от доступности суррогатов, обрушившихся в образах и клипах агрессивной по характеру массовой культуры. Специалисты в области медиакультуры отмечают, что процесс вестернизации приводит к предельному духовному и материальному опустошению. «Массовое сознание ..., облученное западной культурой «потребительского общества», – делает вывод политолог И.А. Василенко, – отличается слабой приверженностью к нормам социума, к национальной традиции...». И это «... порождает социально безучастных потребителей – индивидуалов, отказывающихся от национальной традиции, потому что традиция обязывает, а потребительскому сознанию обязательства не нужны» [3, с. 190-191]. В динамично развивающихся открытых обществах, к которым относится и наша страна, уменьшается роль норм и традиций, являющихся регуляторами социальной жизни. На первый план выходит самодетерминация личности, случайным образом выбирающей различные поведенческие, мыслительные проявления личностной самореализации, не зависящие ни от среды, ни от общества. Расширение коммуникативных взаимодействий на основе современных ИКТ установило в качестве равноценных для восприятия такие темы как нигилизм, цинизм, порнография, педофилия, смерть, насилие, наркомания, терроризм и др. Массовым стало публичное употребление лексико-стилевых средств речевой коммуникации, считавшихся традиционно нежелательными или недопустимыми в процессе межличностной и общественной коммуникации. В общественный лексикон вошли элементы сленга молодежной, лагерной, криминальной субкультур. Из коммуникационного пространства происходит вымыванием аналитически структурированных, диалоговых текстов, что, по-существу, является катастрофой потери или искажения смысла. Если к вышеизложенному добавить тот факт, что для многих молодых людей виртуальное пространство становится предпочитаемым миром, временной средой обитания, способом ухода от настоящего, приводящим к отчуждению от семьи, реального дела, долга, то становится понятным какую опасность таят в себе коммуникационные возможности современных ИКТ применительно к подросткам, мо-

лодежи (и не только) с не сформировавшимся мировоззрением, с не установившимися этическими и моральными внутренними нормами поведения.

Угроза информационной безопасности личности – внешний фактор, оказывающий на человека деструктивное информационное воздействие, в условиях действия которого человек полностью или частично утрачивает способность полноценно развиваться, реализовывать в полном объеме гарантированные Конституцией гражданские свободы и права, своевременно адаптироваться к меняющимся социальным условиям, организовывать свое поведение в социальной среде, удовлетворять основные потребности в обществе в социально-приемлемых формах с учетом интересов и деятельности других людей и действующих социальных институтов [4, с. 345-346].

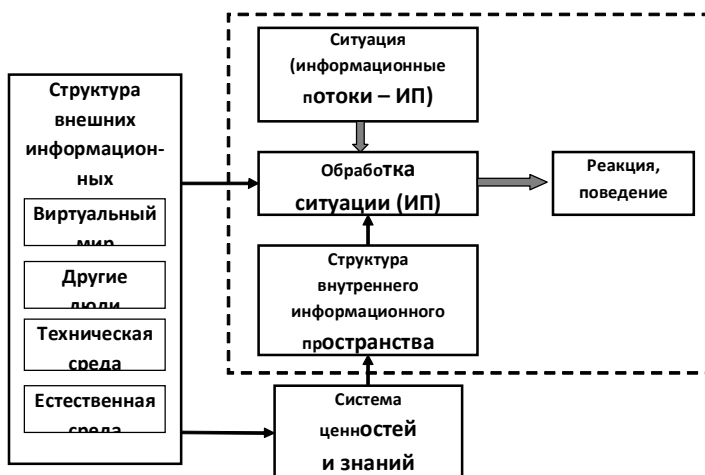
В связи со сказанным особую актуальность приобретает проблема обеспечения информационной безопасности отдельных людей, представляющих различные возрастные, социокультурные, национальные группы и слои общества, отдельных социальных групп, организаций, объединений и т.п.

Общее понятие информационной безопасности определено в Доктрине информационной безопасности РФ: под информационной безопасностью понимается состояние защищенности национальных интересов РФ в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства [5]. В специальной литературе используется более широкое определение: информационная безопасность – это состояние социума, обеспечивающее надежную и всестороннюю защиту личности, общества и государства от воздействия на них особого вида угроз, выступающих в форме организованных информационных потоков и направленных на деформацию общественного и индивидуального сознания [6].

В 2010 г. принят Федеральный закон, регулирующий отношения, связанные с информационной безопасностью детей, в котором последняя определена как состояния защищенности, при которой отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию детей [7].

В законе определена информация, запрещенная для распространения среди детей: 1) побуждающая к совершению действий, представляющих угрозу их жизни, здоровью; способная вызвать желание употребить наркотические, психотропные, одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством; обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия, жестокости; отрицающая семейные ценности и формирующая неуважение к родителям, другим членам семьи; оправдывающая противоправное поведение; содержащая нецензурную брань; порнография.

Понятно, что запретительные меры, предусматривающие недопустимость доступа детей к соответствующим информационным источникам, способны лишь частично обеспечить их информационную безопасность. Понимание этого факта отражено в законе посредством признания постепенного смягчения запретов в соответствии с возрастной категорией, т.е. введена некоторая рейтинговая система в области «виртуальной экологии» (по отношению допуска к аудиовизуальной продукции). К примеру, считается допустимым для детей, достигших возраста шести лет, доступ к информационной продукции, содержащей оправданные жанром или сюжетом, натуралистические изображения или описания несчастных случаев, аварий, катастроф либо ненасильственной смерти без демонстрации их последствий, которые могут вызывать у детей страх, ужас или панику; не побуждающей к совершению антиобщественных действий или преступлений эпизодические изображения или описания последних при условии, что не обосновывается и не оправдывается их допустимость и выражается отрицательное, осуждающее отношение к лицам, их совершающим. А для детей, достигших шестнадцати лет, считается допустимым доступ к информационной продукции, изображающей (описывающей) сцены жестокости и насилия с ограничением натуралистического показа процесса лишения жизни или нанесения увечий при условии, что выражается сострадание к жертве и (или) отрицательное, осуждающее отношение к жестокости, насилию (за исключением насилия, применяемого в случаях защиты прав граждан и охраняемых законом интересов общества или государства); к информации о наркотических средствах или о психотропных и (или) об одурманивающих веществах (без их демонстрации), об опасных последствиях их потребления



с демонстрацией таких случаев при условии, что выражается отрицательное или осуждающее отношение к потреблению таких средств или веществ и содержится указание на опасность их потребления и др.

Такой антропологический подход, безусловно обоснован, поскольку, взрослея, дети должны получать во все большем объеме и с большей детализацией информацию о реалиях жизни.

Деформация систем ценностей и знаний человека, его реакция на возникающие ситуации определяется тремя основными факторами: информацией о текущей ситуации (внешним информационным потоком); структурой внешних информационных потоков; структурой внутреннего информационного пространства, определяемого системой знаний, ценностей, внутренних установок, моральных и этических принципов (см. рисунок).

Жизнь человека разворачивается в физической среде, мире природы, в социуме и в мире искусственном (виртуальном), им же самим созданным. Социум и виртуальный мир являются специфической для человеческого общества информационной средой, имеющей свои закономерности функционирования и развития.

В информационной среде одновременно функционирует информация, адекватно отражающая существующий мир, а также дезинформация (деформированная, искаженная информация). Это обусловлено сложностью как самого процесса познания, неполнотой знаний человека о мире, нелинейность. Процессов формирования информационных потоков, так и субъективностью людей, а зачастую – целенаправленным использованием информационных процессов для разрушения целостности восприятия мира человеком, введения его в заблуждения, привития ему негативных качеств и взглядов, деформации психики.

Деструктивное воздействие на человека различных информационных источников в современном мире претерпевает существенное изменение в структурном смысле. В работе [8] показано, что резко возрастает доля информационного обмена человека с миром виртуальным (реальностью, создаваемой СМИ, Интернетом, компьютерными играми, сотовой связью и т.д.), разрушается непосредственная информационная связь между людьми. Современный человек все больше и больше получает информацию из медиа-источников.

В связи с этим имеет место проблема обеспечения безопасности человека при общении с виртуальным миром, обусловленная ситуацией, когда ни система образования, ни какие-либо другие социальные институты не в силах контролировать поток информации, обрушивающийся на ребенка. Проблема информационной безопасности личности ребенка приобретает ярко выраженный социально-педагогический смысл.

Важнейшая задача современного образования заключается в обеспечении информационной безопасности личности на основе формирования устойчивых мировоззренческих структур, отличающихся относительной инвариантностью и выступающих нормативными и культурно-ценностными критериями отбора и усвоения информации.

В качестве своеобразного фильтра, защищающего молодое поколение от негативного информационного воздействия со стороны масс-медиа выступает медиаобразование, главными задачами которого являются: подготовка подрастающего поколения к жизни в информационном обществе; выработка навыков критического восприятия мультимедиа информации, анализа последствий её воздействия на человека, его психику; обучение основам защиты от деструктивного и противоправного влияния масс-медиа, выработка «иммунитета» к манипулятивным атакам со стороны СМИ, предупреждению криминальных посягательств на детей с использованием информационно-телекоммуникационных сетей.

Направлением решения проблемы информационной безопасности детей является подготовка педагогических кадров, целенаправленное и последовательное развитие их медиакомпетентности. Формируемая силами дидактического процесса высшей школы медиакомпетентность личности может стать тем «защитным экраном», фильтром, контрманипулятивной мерой, противопоставленной современным информационным угрозам.

Список литературы

1. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Издательство: Прогресс-Традиция, 1990.
2. Информационная эпоха: вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОС-СПЭН), 2010.
3. Василенко И.А. Политические процессы на рубеже культур. – М.: Эдиториал УРСС, 1998.
4. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография. – М.: МИФИ, 2003.
5. Доктрина информационной безопасности российской федерации (от 9 сентября 2000 г., № Пр-1895). URL: http://www.fstec.ru/_docs/doc_2_1_002.htm (дата обращения 15 апреля 2012 г.).
6. Информационная безопасность человека и общества // Электронная библиотека Грамотей URL: http://www.gramotey.com/?open_file=1269008041 (дата обращения: 10 апреля 2012 г.).
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ “О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью

и развитию” // Российская газета URL: <http://www.rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html> (дата обращения: 12 января 2011 г.).

8. Надеев А.Т., Малиновская Г.А. Поражающая способность информационного оружия. // Электронное научное издание “Вестник ВВАГС” URL: http://nauka.vvags.ru/index.php?name=art&a=r_art&id=15 (дата обращения: 20 апреля 2012 г.).

Швецова О.В., г. Ставрополь

ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИЕЙ

Современный период примечателен историческим переходом от социалистического строя к капиталистическому, с внедрением далеко не самых лучших достижений капитализма. Одним из таких нововведений является экспериментальный орган государственной власти – ювенальная юстиция.

Первоначально идея «Ювенальной юстиции» сводилась к созданию специализированных детских судов и была реализована в США, где в Чикаго был создан первый детский суд в 1899 г. Затем идея расширялась и через несколько лет оформилась как «ювенальная система», куда входили различные учреждения, занимающиеся вопросами детства.

В Великобритании серия законов о детях и молодежи принята в 1908 г.

Во Франции ювенальный суд был инициирован в 1914 г. инженером Эдуардом Жюлье, который после возвращения из США в 1906 г. выступил в Парижском социальном музее с докладом на означенную тему. Первый ювенальный суд в России проработал с января 1910 г. до 1918 г. После революции ювенальные идеи были несколько забыты.

На сегодняшний день существует несколько различных моделей ювенальной юстиции – англо-американская, континентальная и скандинавская. В настоящее время сторонниками «ювенальной юстиции» отстаивается не просто введение «ювенальных судов», а именно создание «ювенальной системы» [1].

С 2001 году в Ростовской области был запущен пилотный проект «Поддержка осуществления правосудия в отношении несовершеннолетних», направленный на внедрение в судах общей юрисдикции международно-правовых стандартов ювенальной юстиции. В результате в марте 2004 году в Таганроге был открыт первый в России ювенальный суд. По существу широко рекламируемый опыт свелся пока к введению специальных судей для несовершеннолетних, находящихся в отдельном здании. Наиболее характерным для работы суда явилось активное привлечение к участию в судебных заседаниях детей.

Характерным является то, что работа по внедрению указанных проектов осуществляется в основном по канадским моделям и ориентируется на документы ООН. Эта работа не сводится только к созданию уголовных судов для несовершеннолетних, а имеет целью решать более широкую задачу – создание ювенальных гражданских судов; особой системы исполнения наказания в отношении несовершеннолетних; решение социальных вопросов, связанных с несовершеннолетними, лишенными родительского попечения, в том числе и в случаях лишения родителей родительских прав; предусматривает широкие полномочия социальным службам, которые по существу будут контролировать родителей и исполнение ими родительских обязанностей, в том числе и по обращениям самих детей [1].

Ювенальная юстиция предполагает охват медицинских вопросов, в частности сексуальное просвещение детей и планирование семьи [1]. Таким образом, ювенальная юстиция будет очень тесно взаимодействовать со школой. В настоящее время, например, в средних школах г. Ставрополя проходит анкетирование учеников с целью выяснения, питаются ли они полноценно и «едят ли каждый день рыбу, мясо, морепродукты, фрукты» и многое другое, что невозможно вообразить в ежедневной рации на среднестатистическую заработную плату. Кстати, как известно в науке, среднестатистические показатели недостоверны, поскольку сверхвысокие доходы пяти процентов населения в данном случае «размазываются» на всех, но только на бумаге. Повышение доходов населения возможно показать только при помощи расчета *дисперсии* – среднестатистической разницы в доходах населения.

Работа по продвижению идеи «ювенальной юстиции» в России заключается в создании проекта федерального закона «Основы законодательства о ювенальной юстиции», проект Федерального закона «Об основах ювенальной юстиции».

С введением данных законопроектов в жизнь, семья из ячейки общества превращается в бесправного раба государства, отвечающего за воспитание детей с учетом заказа господина.

Ювенальная юстиция, осваивая выделенные миллионы, начинает активно использовать учителей, врачей, социальных работников для сбора компромата на родителей. Советский режим неоднократно упрекали в тоталитаризме (особенно после развала СССР), но тоталитарный режим возможен при любом строе.

Учитель, занимающийся образованием и воспитанием подрастающего поколения в современном мире, подобен человеку, танцующему среди кинжалов. Такими «кинжалами» сейчас выступают современные новшества, законы и новые государственные органы. Значение личности учителя

ля неизмеримо возрастает сейчас, когда по-новому заточенная система: законы, органы власти, можно использовать и в благих целях и во вред ученикам. Что касается ювенальной юстиции, то она себя пока показывает как орган борьбы за интересы детей против детей.

В Интернете имеется примерный контракт одного муниципального образования с неправительственной организацией на продвижение ювенального проекта стоимостью более чем в миллион рублей. А ведь такие деньги надо освоить. Значит, нужны конкретные дети, подпадающие под орбиту «ювенальной юстиции». Чем большие деньги, тем больше детей и родителей требуется вовлекать в эту систему (надзирать, проверять, лишать родительских прав и т.д.). Данный проект предлагает включить в понятие «ювенальной системы» проекты и мероприятия социального, педагогического и медицинского характера, направленные на профилактику и реабилитацию несовершеннолетнего, которые будут направлены на несовершеннолетних, «нуждающихся в защите их прав, свобод и законных интересов».

Нуждается ли ребенок в такой защите, будут определять опять-таки те же муниципальные органы и неправительственные общественные организации. Проект игнорирует конституционный принцип защиты семьи. Авторами акцентируются на преимущественном праве защиты несовершеннолетнего, игнорируя, в том числе, основной конституционный принцип, закрепленный в ст. 2 Конституции, где высшей ценностью человека названы его права и свободы, без выделения прав несовершеннолетних [1].

Предлагаемые сейчас проекты в области ювенальной юстиции ориентированы на западные модели устройства правовой системы, которые привели к серьезным негативным последствиям в воспитании молодого поколения и работе с семьями, (например, ювенальная система во Франции и Норвегии). При этом, как отмечают специалисты, проекты направлены на необоснованную правовую реформу российского законодательства и не создают принципиальных улучшений положения детей в России, ведут к разрушению отношений между родителями и детьми. В целом проекты ювенальной юстиции направлены против института семьи, что противоречит конституционному принципу защиты семьи. Под угрозу ставится независимость семьи, ее право на самостоятельное определение порядка существования, системы воспитания детей [1].

Немаловажно, что обозначенные проекты открывают широкую возможность для изменения системы ценностей в нашем обществе, отрицательно повлияют на демографические показатели и противоречат традиционным семейным и морально-нравственным ценностям [1].

С развитием ювенальной юстиции будет осуществляться все более глубокое прорастание негласных коммерческих связей ювенальной юстиции

с образовательными и медицинскими организациями, при которых заинтересованные органы смогут навязывать коммерческие образовательные и лечебные услуги родителям под страхом лишения родительских прав. Например, учителями будет настоятельно рекомендоваться определенная коммерческая образовательная услуга для конкретного ребенка, а если родители от нее откажутся по каким-либо причинам, то они «нарушают право ребенка на образование». И данным родителям будут угрожать карательные меры – ограничение или лишение родительских прав, например. Хочешь сохранить ребенка – плати! То же самое возможно и при навязывании профилактических медицинских услуг.

На сайте <http://juvenaljustice.ru/12.04.12/12.15>, целью которого является обозначение проблем, связанных с созданием ювенальной юстиции, опубликована следующая информация, раскрывающая, что уже есть в России для тотального контроля за семьей. Это:

- органы опеки как орган для контроля над детьми и семьей в каждом муниципальном образовании;
- орган опеки возглавляется главой местной администрации, по решению которого без суда могут отобрать ребенка у родителей;
- комиссии по делам несовершеннолетних, которые состоят при местной администрации;
- социально-психологические центры с психологами и социологами, мнение которых авторитетно для опеки и суда;
- институты и кафедры ювенальной юстиции, пилотные проекты по отработке работы ювенальных судов и внедрения западных технологий;
- летучие бригады в ряде регионов по контролю за семьей.

Что же хотят еще сделать в России, чтоб взять под жесткий контроль семьи? Прежде всего, принять закон о ювенальной юстиции, который изменит законодательство России и под лозунгом заботы о детях превратит их родителей в мишени для наказания и закрепит право суда решать, как надо воспитывать ребенка и что для него хорошо. Кроме того, ставится задача:

- создать ювенальный суд, который будет вершить судьбы детей и семей, при котором будут состоять психологи, социологи, педагоги, работающие против родителей под лозунгом заботы о детях;
- создать ювенальные технологии, т.е. инструкции и методики, в которых будет описано как быстро и без лишних затрат изъять ребенка из семьи, как фиксировать родительские недочеты, какие акты и заключения нужны, чтоб родитель не оправился, а ребенок точно ушел в детдом, а потом на усыновление.

Модераторы сайта призывают всех граждан не быть наивными, ибо наивны все те, которые думают, что их это не коснется, которые считают, что

ювенальная юстиция – это закон о правах ребенка, а в нем нет прав родителей и не сказано о не вмешательстве в дела семьи, значит, по сути, нет защиты ребенка и его родной среды [2].

Эксперты дают оценку проекту ФЗ «Основы законодательства о ювенальной юстиции» в целом отрицательную. По законопроекту были подготовлены критические заключения и отзывы более чем 40 организациями, в том числе Минюстом, МВД, Минобром РФ, организациями, работающими с несовершеннолетними, и др. Ими было предложено свое видение юстиции. Серьезной критике подверглись авторы проекта за то, что слишком широко трактуют понятие “ювенальная юстиция” [2].

Эксперты отметили также, что вызывает сомнение структура проекта: объем полномочий и отсутствие четко установленных пределов и четких критериев ведет к тому «...что мы будем иметь дело не с юстицией, а с какой-то более общей формой социальной деятельности, выходящей за пределы правовой сферы». Отмечено, что проект не учитывает то, что существующая система российского законодательства уже содержит в себе правоотношения, регулируемые традиционными нормами права: гражданского, семейного, административного, уголовного, уголовно-процессуального и других. Изъятие из соответствующих глав соответствующих разделов означало бы коренную правовую реформу [2].

Внедряемая в России система ювенальной юстиции предполагает активное взаимодействие с воспитателями, учителями, психологами и социальными педагогами из образовательных учреждений разного уровня: ДОУ, школ, колледжей. Этот формирующийся орган, являющийся по сути экспериментальным, начинает активно вмешиваться в педагогический процесс ДОУ, школ и колледжей.

Права и обязанности детей и родителей истолковываются данной системой весьма своеобразно. В частности, широкая трактовка ювенальной юстицией нормы о запрете использования детского труда, приводит к отмене в ряде школ многих городов дежурства детей по классу. И чуть ли не преступлением является просьба учителя ученику стереть с классной доски. Таким образом, у детей формируется паразитическая установка по отношению к взрослым. Каким образом эти дети в дальнейшем реализуют свое право на труд, являющееся одновременно и обязанностью?

Задачами учителей, психологов и социальных педагогов ДОУ, школы и колледжей является воспитание творчески развитой и самостоятельной личности через активное взаимодействие с семьей. В современных условиях это приходится осуществлять зачастую вопреки действиям ювенальной юстиции, формирующей у подрастающего поколения эгоцентрическую позицию по отношению к труду, развивающей у них сутяжничество

с детства, приучая детей к доносительству на родителей. Казуистическими примерами являются случаи из западной ювенальной юстиции: замечания родителям, «не позволявшим есть ребенку сладкое перед едой», «не позволявшим общаться ребенку с друзьями», оказывающими негативное влияние на него с точки зрения родителей, и дело об «удушающей материнской любви» из Франции.

Ювенальная юстиция в том виде, в котором она есть сейчас, формирует инфантильно-эгоистическую позицию у детей и ощущение беспомощности, невроз ожидания у родителей. Ювенальная юстиция наличного образца может привести к деформации социальных отношений, к нарушению института семьи и разрушению образовательной системы.

Важной целью современной педагогической антропологии является изучение влияния, оказываемого активным вмешательством в педагогический процесс и в семейное воспитание ювенальной юстицией, на процесс формирования личности подрастающего поколения.

В связи с указанной целью, современная практика выделяет перед педагогической антропологией ряд задач:

- 1) изучить влияние общения с представителями ювенальной юстиции на процесс формирования морально-нравственной сферы личности подрастающего поколения;
- 2) изучить влияние ювенальной юстиции на современную семью и на детско-родительские отношения;
- 3) изучить влияние ювенальной юстиции на процесс взаимодействия семьи и образовательных учреждений.

Данное исследование позволит сделать выводы о положительных и отрицательных воздействиях ювенальной юстиции на педагогический процесс и семью и оптимизировать ювенальную юстицию как систему, ориентированную на защиту прав ребенка.

Список литературы

1. <http://juvenaljustice.ru/> 03.10.2011 / 17.20
2. <http://juvenaljustice.ru/> 12.04.2012 / 12.15

Кулешин М.Г., Смагина М.В., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ ПО ЗАЩИТЕ ДЕТЕЙ ОТ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ

Антропологический принцип приоритета семейного воспитания, закрепленный в п.3. ст. 1 Семейного кодекса Российской Федерации, предос-

тавляет каждому ребёнку право жить, воспитываться в семье, социальной среде, наиболее подходящей для становления его личности. Этот принцип государство ставит во главу угла при формировании курса своей социальной и правовой политики. В этой связи семья призвана исполнять функции рождения детей, их содержания и воспитания в целях интеграции ребёнка в общество, его успешной социализации.

В тоже время многочисленные преобразования в экономической, политической, демографической, ценностной структурах общества неоднозначно отражаются на наиболее важном в социокультурной иерархии институте семьи. Данные трансформации выступают как факторы риска и как условие выработки новых стратегий решения антропологических проблем подрастающего поколения, защиты их прав на свободное развитие и функционирование как полноправного члена общества.

Защита прав ребёнка в современной России относится к числу наиболее актуальных антропологических проблем, порождённых явным неблагополучием в положении несовершеннолетних детей, как в обществе, так и в семье. Трудно выделить причины такого неблагополучия и установить большую меру вины в этом – государства или семьи. Несомненным фактом является причастность к этому обоих социальных институтов, при этом декларируемый интерес государства к детям несомненно переплетается с негативной социокультурной трансформацией, проявляющейся в потере семьёй своего авторитета, ослабления защитных функций современной семьи, а то и превращение в серьёзную угрозу для незрелой личности ребёнка.

Мировое сообщество 21 ноября 2010 г. отмечало двадцать первую годовщину принятия Конвенции о правах ребёнка. Данный документ ратифицирован самым большим в истории числом государств. Основные положения Конвенции содержат совокупность гражданских, политических, культурных, социальных и экономических прав для всех детей, исходя из четырёх антропологических принципов: 1. Недопущение дискриминации. 2. Принятие мер, для наилучшего обеспечения интересов ребёнка. 3. Соблюдение прав на жизнь, выживание и развитие. 4. Оказание должного внимания взглядам ребёнка в соответствии с его возрастом и степенью зрелости [6].

Выделенные антропологические принципы являются ориентирами в деятельности всех социальных, правоохранительных, воспитательных организаций. Но, действительно ли они соблюдаются? Насколько эффективна деятельность государственной политики по защите прав ребёнка?

В августе 2009 года Совет при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике поручил Фонду поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, совместно с Министерством здравоохранения и социального развития РФ

и региональными властями провести в 2010 году общенациональную информационную кампанию по противодействию жестокому обращению с детьми.

2010 год, как подчёркивает Фонд, «должен стать началом системного противостояния жестокому обращению с детьми как в информационно-просветительском плане, так и путём принятия конкретных мер по профилактике насилия, создания условий для незамедлительной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения и насилия» [1].

В периодическом докладе о реализации Российской Федерацией Конвенции [5] о правах ребёнка говорилось о том, что семья в новых социально-экономических условиях испытывает проблемы адаптации, выражающиеся в общей дезорганизации, росте насилия в семье, расширении масштабов девиантного поведения, социальном сиротстве. Причины этих антропологических проблем отражены в исследованиях Т.Н. Дороновой, А.Е. Жичкиной, Л.Г. Голубевой, где отмечено, что правовая и педагогическая культура большинства родителей в настоящее время находится на низком уровне (с положениями Конвенции о правах ребёнка знаком лишь 1,0% родителей). О существовании Семейного кодекса известно 58,0% опрошенных, но называть свои права и обязанности, ограничив их заботой о здоровье и образовании ребёнка, смогли лишь 28,0% [3, с.52]. Справедливо считают 85,7% родителей, что ударить ребёнка означает нарушить его права. Однако 74,3% респондентов допускают шлепки и 31,0% использование ремня как вида наказания в практике собственного родительского поведения.

Подтверждают общую тенденцию результаты собственного проведённого исследования в 2009г. в г. Кисловодске и г. Ставрополе (450 подростков) и вторичного анализа данных исследования в городе Волжском (662 чел.). Подросткам г. Волжского было предложено ответить на вопрос «Считаете ли Вы нормальным, когда родители физически наказывают своего ребёнка?» Большинство опрошенных респондентов ответили отрицательно:

1. Нет, ни в коем случае (60,8%).
2. Да, они имеют на это право (15,7%).
3. Только в исключительных случаях (23,5%).

Под «исключительными случаями» подростки понимают заботу родителей о физической безопасности ребёнка; наказание в целях профилактики («чтобы не совал палец в розетку», «не пил», «не пробовал наркотики», «не занимался проституцией» и т.д.); наказание в случае причинения вреда чужой собственности, либо здоровью («украл», «ударил ребёнка» и т.д.), когда угрозы, уговоры не действуют; в случае нанесения оскорблений, непочтительного отношения к взрослым; неуспеваемости в школе и другие.

С целью узнать уровень информированности подростков о своих правах респондентам в нашем исследовании был задан вопрос «Считаешь ли

ты, что имеешь право свободно выражать свои взгляды?». Были получены следующие ответы: «да» – 58,0%, «нет» – 10,0%, «не всегда» – 32,0%. Таким образом, только 58% подростков, считают, что всегда имеют право свободно высказываться, иметь свою собственную точку зрения.

Говоря о том, считают ли они, что имеют право на защиту со стороны государства от любых форм плохого обращения со стороны родителей и других лиц, большинство респондентов ответило «не всегда» – 36,0%, «да» – 47,5%, «нет» – 16,5%. К сожалению, 9% детей из проблемных семей ответили, что не имеют права на защиту.

Респондентам г. Волжского было предложено назвать известные им учреждения и социальные службы в городе, куда можно обратиться в кризисной ситуации. Ответы респондентов были следующие:

1. Не знаю (52,2%).
2. Милиция, скорая помощь, МЧС (24,8%).
3. Таких нет (8,0%).
4. СМК «Свет» (телефон доверия) (7,0%).
5. Комитет по делам молодежи (4,0%).
6. Другое (4,0%).

Также назывались комитет по защите прав ребёнка, суд, мэрия, детский дом, психоневрологический диспансер, морг.

В рамках исследования знаний школьниками Москвы собственных прав результаты получились следующие [4]: знают о наличии служб помощи детям более 80% школьников, но только четверть школьников знают о том, как с ними связаться, ничего о них не слышали более 15%.

Проведённый анализ эмпирических данных показал, что социально-педагогическая работа по информированию детей и изучению уровня защищённости ребёнка в семье организована на недостаточном уровне, а также очевидна нехватка общественно-информационных служб.

В вопросах защиты детей наиболее важными являются нормативные документы **международного** характера, среди которых Конвенция Совета Европы о защите прав человека и основных свобод 1950 г.; Конвенция ООН о правах ребёнка 1989 г.; Декларация и план действий ООН «Мир, пригодный для жизни детей» 2002 г.; Глобальная инициатива Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Города, доброжелательные к детям» и другие. В нашей стране правовой базой защиты детства от насилия являются: ФЗ от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»; ФЗ от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений»; ФЗ от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;

Федеральная целевая программа «Дети России» на 2007–2010 гг. (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 21 марта 2007 г. № 172); акты Президента РФ: Указ Президента Российской Федерации от 09 октября 2007 г. № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года»; Указ Президента Российской Федерации от 06 ноября 2004 г. № 1417 «О Совете при Президенте Российской Федерации по содействию развитию институтов гражданского общества и правам человека» и др.; Указ Президента Российской Федерации от 1 сентября 2009 г. №986 «Об Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребёнка»; региональное законодательство большинства субъектов Федерации содержит ряд законов и постановлений о защите прав ребёнка [4,с.99].

Изучая антропологическую проблему защиты детей в современной семье от насилия нельзя не учитывать **причины** данного явления. Кроме общепринятых причин, среди которых социокультурные (традиции, обычаи), социально-политические (терроризм, миграция), социально-психологические (напряжённость, депрессии), необходимо особо отметить социально-экономическую и образовательную составляющую. В рамках социологического исследования «Семья и родительство в современной России», проведенного в 2009 году институтом социологии РАН по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, было опрошено 1225 респондентов. Как показал анализ результатов исследования, «на практики физического наказания значительно влияют две переменные – доход и уровень образования. В группе обеспеченных уровень распространения физических наказаний намного ниже, чем в группе бедных (40,1% и 62,6% соответственно)» [2]. Происходящие изменения в системе образования России (принятие в 2011 г. нового Закона об образовании, переход на двухуровневое обучение и федеральные государственные образовательные стандарты, изменение системы финансирования системы образования) вряд ли кардинально повысят уровень образованности населения России в ближайшее время, а экономические преобразования в стране не позволяют рассчитывать на сокращение бедного населения.

Говоря о нормативно закреплённых положениях о правах детей, нужно отметить, что они носят, в основном, декларативный характер, не являясь нормами прямого действия, поскольку отсутствуют механизмы их исполнения. Не созданы в достаточной мере службы и органы, которые бы осуществляли реализацию прав и интересов несовершеннолетних. Отсутствует соответствующая инфраструктура, пока действуют лишь отдельные элементы системы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Существующие структуры: комиссия по делам несовер-

шеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних, центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей, органы опеки и попечительства, вынуждены работать с большой перегрузкой, при недостаточной штатной обеспеченности, нередко с низким профессиональным и правовым потенциалом, малопривлекательным для работы с детьми, в том числе испытывавшими насилие. К тому же большинство социальных служб находятся в крупных центрах, городах, которые не могут улучшить положение ребёнка в сельской местности, составляющую основную группу риска среди населения.

Анализ законодательной базы показывает, что государство не остаётся в стороне от решения детских антропологических проблем, однако проблема насилия актуальна по настоящее время. Разработанная программа мер по противостоянию жестокости и насилию над ребёнком в семье в рамках Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, при поддержке государства, учитывает множество факторов данного социального явления, но сможет ли она дотянуться до каждого уголка России, где безграмотность, нищета и бессилие ставят под угрозу подрастающее поколение.

Список литературы

1. <http://fond-detyam.ru/> (дата обращения: 12.01.2012)
2. Вестник Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Выпуск №1. – Сентябрь, 2010.
3. Защита прав и достоинств маленького ребёнка. Координация усилий семьи и детского сада: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений /Т.Н. Доронова, А.Е. Жичкина, Л.Г. Голубева и др. – М.: Просвещение, 2003.
4. Знание школьниками Москвы собственных прав и способов их защиты (по материалам социологического исследования). – Москва, 2009.
5. <http://www.detirossii.ru/12634.php> (дата обращения: 12.01.2012).
6. <http://www.unicef.ru:8080/documents/statistics/> (дата обращения: 12.01.2012).

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КРИЗИСОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Биджиева С.М., г. Карачаевск

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ КАРЬЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Переходный период от одной системы общественно-экономических отношений к другой всегда связан с большими трудностями во всех сферах жизнедеятельности человека. Специфика психологических проблем современного периода в целом и, в частности, проблем успешности и карьерной реализации личности, определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального пространства.

Понятие социокультурной среды, пространства находит частое применение при исследовании проблем не только психологии, но и социологии, философии, акмеологии, антропологии, педагогики и других дисциплин, там, где возникает потребность в определении особенностей и характеристик, в котором развивается и формируется человек как личность, субъект деятельности и межличностных отношений.

Личностные качества человека определяют его потенциал, реализация которого происходит в определенной среде жизнедеятельности. Среда жизнедеятельности человека изменчива и является сверхсложным образованием множества разнообразных факторов, непрерывно меняющих содержание, силу, направленность, внутренние и внешние связи, скорость изменений, связанное со всем этим соотношение определенности и неопределенности. Поэтому, обращаясь к проблеме реализации личностью профессиональной карьеры, невозможно обойти вниманием такие категории, как «социокультурная среда», «социокультурное пространство карьеры», «карьерное пространство», «карьерная среда», которые помогают характеризовать карьеру с различных сторон и способствуют лучшей интерпретации этого явления.

В современной психологии, описывая субъективное бытие человека, говорят о жизненном пути (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская), о жизненном мире (Ф.Е. Василюк), о личном пространстве (Г. Зиммель), топологии субъекта (А.Ш. Тхостов), внешнем и внутреннем «Я» (А.Б. Орлов, З.И. Рябикина), факторе места и обособления личности (В.С. Мухина), а

также о категориях объективного существования человека – психологическом времени и пространстве (А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский).

Взаимодействия пространства и времени карьеры включено в сложную социально – пространственную форму, в которой оно объективно существует, удерживается, сохраняется, оказывается вовлеченным в прошлое, настоящее и будущее. В каждый момент времени поведение личности, т.е психологическое событие, определяется структурой некоторой целостности, включающей и ее окружение. Эта целостность образует жизненное пространство как множество всех возможных событий. Личность и среда – два полюса (внутренний и внешний) жизненного пространства (К.Левин).

Комплексное рассмотрение жизненного пространства с позиций личности, организации и общества позволяет выделить внутренний мир человека, как личностное пространство; пространство формальных и неформальных организации – организационное, общественное пространство (социальное); культурное пространство – профессиональная культура личности, предпринимательская культура руководителя, организационная культура фирмы, хозяйственная культура общества; образовательное пространство – самообразование, неклассическое образование, классическое образование; коммуникационное пространство – пространство эффективных коммуникаций, межличностного взаимодействия, пространство конфликта и т.д.[1, с. 33-36].

Среда, где личность реализуется как профессионал, достигает вершин профессионализма и реализует свои карьерные планы и цели, имеет свои специфические особенности, социальные и психологические характеристики. Карьерная среда – это единство необходимых (карьерное пространство) и достаточных условий, созданных для реализации карьеры. К условиям карьерной среды относятся: наличие действенных материальных и моральных стимулов должностного роста – мотивационной среды. Организация карьерного пространства является изначальной задачей карьерной стратегии.

Социокультурные и психологические характеристики карьерного пространства представлены, с одной стороны, его социальным объемом и структурой, а с другой стороны, потенциалом, посредством которого личность развивается как субъект труда и карьеры. Характеристики взаимодействия с карьерным пространством отражают статус субъекта карьеры, его изменение, рост и развитие в процессе ее реализации. Объем и структура карьерного пространства формируется в результате интеграции потенциальных каналов мобильности. Соответственно, карьера не может строиться в любом направлении, не любая среда подойдет для осуществления намеченных профессиональных планов личности, а лишь определенная среда, имеющая свои специфические особенности, где субъект карьеры,

развиваясь, как личность и профессионал, проходя через определенные должности или профессиональные позиции, реализует карьерные цели.

Иерархия должностных, профессионально – квалификационных, формальных и неформально ролевых статусов составляют структурно – содержательное выражение карьерного пространства. Карьерное пространство, являясь специфической формой существования и развития карьерных процессов (выражающей отношение между сосуществующими объектами), рассматривается как пространство взаимодействия участников карьерных процессов.

Психологический анализ карьерного пространства личности является необходимым условием для планирования, реализации и оценки карьеры и включает в себя два ключевых блока: анализ социокультурных характеристик карьерного пространства и характеристик взаимодействия с ним. Социокультурные характеристики карьерного пространства включают в себя различные компоненты, которые необходимы как для протекания профессиональной деятельности, так и для реализации карьерной цели.

Э.И. Скакунов выделил следующие типы социокультурной среды, которые определяют и обуславливают типы карьеры, реализуемые в данной среде: дотрадиционный, традиционный, современный, постсовременный. Характеристика взаимодействия с карьерным пространством предполагает анализ личностных и индивидуальных характеристик субъекта деятельности, цели и мотивов деятельности. Т.е. карьера не может развиваться при отсутствии необходимых объективных и субъективных условий. Следовательно, необходимо учитывать роль и значение карьерного пространства в реализации карьеры и формирование соответствующего карьерного пространства.

Семейная среда и близкое окружение субъекта карьеры выступают разновидностью карьерного пространства, хотя во многих исследованиях карьеры, рассматривая организационную, профессиональную среду, семейной среде не уделяется должное внимание. Семья может являться источником карьерной энергии личности, а может выступать тормозящим фактором карьерного продвижения. Семья, в которой реализация карьеры одним из ее членов является приоритетным направлением ее развития, престижным статусом, основным источником удовлетворения материальных и социальных потребностей поддерживает субъекта карьеры, гордится его достижениями, принимает его “жизнь на работе” и создает благоприятную обстановку дома.

Близкое окружение складывается на основе межличностных отношений, которые скрепляются общностью интересов, схожестью карьерных целей. Существенным стимулом дальнейшего продвижения и развития субъекта карьеры является признание значимыми людьми его достижений. По мере должностного роста внеслужебное окружение пополняется но-

выми лицами, близкими по интересам на достигнутом социальном уровне. Их карьерное значение существенно, во-первых, они свидетельствуют перед семьей и ранее сложившимся окружением об его достижениях. Во-вторых, они закрепляют его новый социальный статус. В-третьих, способствуют установлению и расширению служебных связей на соответствующем уровне должностной иерархии.

Наиболее изучены психологические особенности социокультурного пространства политической карьеры. В.В.Макеев указывал, что в целом содержание конструкта «социокультурное пространство» карьеры носит интегративный характер. Синтез социальной и культурной его составляющих позволяет зафиксировать в теоретической форме такие параметры, как типическая форма, дистанция и диапазон карьеры, ее репрезентативность и валидность [2].

Первым параметром, который определяет социокультурное пространство карьеры, служит типология, т.е. ее типическая форма (или тип карьеры). Тип карьеры определяется принципом, который лежит в основе продвижения по иерархическим ступеням к вершине карьеры. Внешне схожие в событийно-фабульном плане формы карьеры могут принадлежать к совершенно разным типам, поскольку в основе карьерного движения могут лежать различные принципы. В конечном счете, именно тип карьерного роста отличает одну карьеру от другой [3, с. 392 -393].

Под дистанцией и диапазоном (второй параметр социокультурного пространства) подразумеваются этапы, ступени, траектория, которые проходит индивид в процессе карьерного роста. Имеются в виду именно те из них, которые последовательно повышают статус, престиж, материальное положение субъекта карьеры.

Репрезентативность является третьим параметром, который фиксируется понятием карьерного пространства. Под ней подразумевается соотношение индивидуального и социального начал в личности как в субъекте карьеры. Социальная валидность являясь следующим параметром является характеристикой, указывающей на соотношение, с одной стороны, того, в какой мере карьера в данном обществе служит устойчивым механизмом социальной мобильности, и, с другой стороны, того, в какой мере она «ситуативна», то есть является результатом удачного стечения обстоятельств[2].

Таким образом, карьерное пространство характеризуется всеми социально-психологическими особенностями организационной профессиональной среды и как любая среда, в которой индивид реализуется как личность, определяет карьерную мобильность, особенности карьерного роста и развития субъекта деятельности.

Список литературы

1. Круглов Д.С. Карьерное пространство и образование стратегического руководителя. // Социология управления и организации: современные подходы. – Саратов. 1999.
2. Макеев В.В. Политическая карьера. – М.: Социально – гуманитарные знания, 2000.
3. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2005.

Биткин В.Ю., Сляднев А.А., г. Ставрополь

ФИЗИЧЕСКАЯ ВЫНОСЛИВОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА НИВЕЛИРОВАНИЯ ЕГО ЛИЧНОСТНЫХ КРИЗИСОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ И КОНТЕКСТЫ

На обыденном уровне понимания термин «кризис» ассоциируется с чем-то сложным, тяжелым, катастрофическим, чего нужно избегать и о чем лучше не думать. Антропологический взгляд на закономерности развития человека дает иное представление о кризисе. Кризис – не есть отклонение, не есть аномалия. Кризис – это кондиция, имманентное свойство развития, присущее природе этого процесса. Кризисный период затрудняет движение и развитие, но при этом открывает новые возможности, пробуждает внутренние резервы. Что именно принесет кризис, зависит от самого человека. Опасен не сам кризис, а формы и следствия его преодоления (переживания).

В развитых странах с явно выраженными конкурентными отношениями отмечается, что преодолению кризиса человеком способствуют такие его качества, как энергичность, физическая выносливость, спортивность, выраженное честолюбие. За последние десятилетия «культ энергичности» широко распространился и в России.

В связи с новыми социально-экономическими условиями в нашей стране, трансформировались воспитательные ориентиры физического воспитания. Политическая идеология теории массовой подготовки резерва вооруженных сил уступила место гуманистическим идеям саморазвития личности человека средствами физической культуры. Теория физического воспитания отмежевывалась от таких понятий как управление, педагогическая власть, командно-распорядительный стиль обучения, дисциплина. На первый план вышли такие понятия, как свобода, самостоятельность, творчество обучаемого, поддержка, содействие, соучастие педагога.

Однако тяготение теории физического воспитания к общему современно-педагогическому руслу гуманитаризации образования обнаруживает противоречие. Это противоречие связано со спецификой основного средства

физического воспитания: это ни слово, ни задача, ни творческое задание – это физическое упражнение, при помощи которого осуществляется направленное воздействие на занимающегося. Многократное выполнение физического упражнения активизирует деятельность различных систем и функций организма и тем самым обеспечивает эффект морфологического, функционального, социально-психологического развития человека, становления его физической выносливости. С одной стороны, такое становление осуществляется в основном под руководством учителя (тренера), и тренировочный эффект упражнения обеспечивается в основном его жестким психологическим давлением (педагогической властью, внешней организацией). С другой стороны, в соответствии с современными педагогическими воззрениями, источники развития человека, его физической выносливости следует искать лишь в нем самом (во внутренней его организации).

Необходимость теоретического преодоления этого противоречия, а также потребность в новых эффективных средствах формирования физической выносливости человека определили проблему данной статьи.

Если согласиться с широко известным определением физической выносливости (как особого качества человека, проявляющегося в его возможности длительно выполнять физическую работу без снижения продуктивности двигательных действий). Простейшим показателем выносливости является время до отказа человека поддерживать необходимую эффективность двигательных действий. При этом продолжительность этих действий условно можно разделить на две фазы. Первая - до появления функциональных изменений в органах и системах, обеспечивающих данные действия (усталости), которые свидетельствуют о наступлении утомления. Вторая фаза - действия на фоне усталости до тех пор, пока человек может за счет дополнительного волевого напряжения поддерживать необходимую эффективность двигательных действий. Это фаза компенсированного утомления, в течение которой человек может противостоять утомлению. Общеизвестно, что пролонгированное выполнение физического упражнения (продолжительная физическая нагрузка) развивает свойства человека (физические возможности), определяющие первую и основную составляющую выносливости. Мы предполагаем, что основное средство физического воспитания (физическое упражнение) обеспечивает становление и второй составляющей выносливости – нравственного долженствования. Это долженствование и является субъективным медиатором физического упражнения в процессе становления физической выносливости человека.

Пытаясь развивать выносливость, нужно помнить, что это сделать невозможно без объёмной, однообразной и тяжёлой работы. Она развивается лишь тогда, когда занимающиеся в процессе тренировки доходят до

необходимой, достаточно глубокой степени утомления. При этом организм постепенно адаптируется к состоянию утомления, что внешне проявляется в повышении показателей выносливости. При использовании для развития выносливости циклических упражнений (бег, плавание, велоспорт и т. п.) характер нагрузки определяется следующими факторами: интенсивностью упражнения (скоростью передвижения); продолжительностью упражнения; продолжительностью интервалов отдыха и его характером; числом повторения упражнения.

Преодолеть выделенное противоречие нам удастся на основе следующего заключения: принудительное по необходимости физическое воспитание должно быть гуманным по своей цели и формам принуждения.

В связи с этим мы утверждаем необходимость педагогической власти в процессе физического воспитания. Педагогическая власть гуманна, если ее целью является не формирование социально необходимых кондиционных физических качеств, но содействие обучаемому в овладении своим телесно-двигательным потенциалом, в приобщении его к ценностям физической культуры. И только в связи с овладением обучаемым своим телесно-двигательным потенциалом, только в связи с его приобщением его к ценностям физической культуры может наблюдаться непротиворечивое гуманное приращение кондиционных показателей его физического развития.

Такой подход к преодолению выделенного нами противоречия в теории физического воспитания дал нам ключ к пониманию методико-технологических приемов реализации педагогической власти. Мы делаем вывод, что гуманизация не сводится лишь к декларации новых целей физического воспитания, гуманизация, на практике, – это не дрессировка, – это тренировка. Основное отличие между тренировкой и дрессировкой, в контексте решения проблемы исследования, мы видим в форме выражение необходимой власти. Она должна реализовываться не спонтанно, а через специальную выученную и усовершенствованную в соответствии с нормами физического воспитания вербально-экспрессивную срочно-сигнальную сознательную активность специалиста в области физической культуры. Только такая форма проявления педагогической власти может эффективно влиять на последовательность и процессуальность двигательных актов обучаемого. Формы проявления педагогической власти, педагогического управления будут гуманны, если они не будут унижать обучаемого, будут сообразованы с необходимостью и достаточностью управления, если они будут соответствовать мотивам физкультурно-спортивной его активности.

Полученные нами теоретические положения поддерживают разрабатываемую такими теоретиками физической культуры, как С.П. Евсеев, В.Н. Курьсь, В.П. Лукьяненко, Г.М. Соловьев новую дидактическую парадиг-

му, утверждающую значимость интеллектуального компонента физического образования, а значит и мотивов физкультурно-спортивной активности обучаемого.

Ш. Н. Чхартишвили отмечает, что «человеку редко приходится осуществлять чисто волевое поведение. Гораздо чаще он претворяет в жизнь поведение, имеющее двойственную природу, т. е. одновременно реализуя как импульсивное, так и волевое поведение. С такой активностью мы имеем дело в тех случаях, когда единая деятельность возникает из двух различных по своей природе источников, мотивов и целей...». «В поведении двойственной природы переживания “я хочу” и “я должен” не противостоят друг другу, и “я должен”, которое всегда акцентируется, переживается в то же время, как “я хочу”» [1, с. 150]. Можно сказать, что и поведение, обусловленное потребностью личности, является волевым в такой же степени, как и поведение, обусловленное долженствованием. Ш.Н. Чхартишвили рассматривает волю как механизм преодоления трудностей, а долженствование – как нравственную позицию личности, противопоставляемую биологическим потребностям, которые человек должен часто тормозить, чтобы проявить моральный компонент воли и свою общественную сущность.

Мотив нравственного долженствования – системный признак успешности саморазвития человеком физической выносливости. Мотив нравственного долженствования в становлении выносливости человека – это осознаваемое им побуждение своей предельной физической активности, возникающее при высшей форме отражения потребности быть физически развитым, проявляющееся в безусловном намерении пролонгировано выполнять циклические физические упражнения, в позитивном эмоциональном фоне преодоления физических нагрузок. Формирование мотива нравственного долженствования спортсмена является актуальной, самостоятельной, социально и личностно значимой педагогической задачей начального этапа его физического воспитания.

В генезисе мотива нравственного долженствования обнаруживаются этапы (потребностный, «внутреннего фильтра», целевого выбора поведения долженствования) и стадии (осознания потребности в персонализации на основе телесно-двигательной активности, внутреннего поиска смысловых опор обоснования необходимости долженствования, волевого выбора физического развития) его становления.

Основными психологическими детерминантами этого процесса являются склонность человека к долженствованию, его интерес к своим физическим возможностям, социально-статусный уровень притязаний, самооценка «силы воли», интернальный локус контроля успешности продолжительного выполнения физических упражнений.

Педагогическими критериями генезиса мотива нравственного долженствования являются личностная тревожность человека в ситуациях долженствования; его когнитивно-поисковая активность в связи с проблемой пролонгированного выполнения физических упражнений; проявление чувств вины и долга; прогнозирование профессиональной карьеры и ее результативности; реконструкция локуса контроля Я в направлении интернальности; позитивизация эмоционального фона предельных физических нагрузок; оптимизация уровня ситуативной тревожности; активизация физкультурно-спортивной деятельности, дисциплинированность.

Мотив физкультурно-спортивной активности обучаемого как частное проявление мотива нравственного долженствования, с наших позиций, это не столько источник этой активности, это не столько опредмеченная потребность в движении, это, прежде всего, знание о смыслах физкультурно-спортивной активности, знание о себе, знание о значимости для человека волевого выбора и целеустремленной, мотивированной устойчивыми внутренними причинами деятельности. Только в силу этого знания и этого выбора мотив опредмечивается, приобретает свойство устойчивого источника преодоления личностных кризисов.

Список литературы

1. Чхартишвили Ш.Н. Работоспособность и утомляемость в переходном возрасте //Вопросы психологии: шестнадцатый год издания /Ред. А.А. Смирнов. – 1970. – № 5.

Веселова В.Г., г. Ессентуки

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РОСТА АГРЕССИИ И ЖЕСТОКОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В наши дни в результате экономической нестабильности, утраты духовно-нравственных ориентиров появился ряд опасных тенденций, прежде всего, возрастание асоциального поведения в детской, подростковой и молодежной среде (бродяжничество, ранняя алкоголизация, наркомания и проституция, нарушение норм морали, рост самоубийств). Растет число детей и подростков, находящихся в состоянии школьной и социальной дезадаптации, все острее встает вопрос о росте криминализации в среде детей и подростков.

Сохранение тенденций устойчивого роста количества детей с различными проблемами в развитии приведет в ближайшее время к увеличению доли социально дезадаптированных лиц среди граждан трудоспособного возраста и дальнейшему обострению социально-экономических проблем.

Современная педагогическая практика при всех ее проблемах, трудностях, недостатках сохраняет статус одного из основных институтов социализации личности, ее становления и развития, антиподом которых становится девиантное развитие. Комплексное решение проблемы профилактики девиантного поведения школьников с участием социологов, юристов, педагогов, психологов в условиях организованного детского коллектива.

Процесс социализации сложен для детей, воспитывающихся в полноценных семьях, а тем более – в условиях социальной депривации (в учреждениях интернатного типа, неблагополучных семьях). Ребенок является центром пересечения целого комплекса проблем: социальных, экономических, психологических, правовых. Следовательно, необходим комплексный подход к вопросу социализации подростка, что позволит на качественно новом уровне решать следующие вопросы: своевременное выявление и коррекция отклоняющегося развития ребенка; адаптация подростка в социуме; формирование культурной среды; снятие эмоционального напряжения и агрессии посредством социо-культурной терапии; привитие интереса к самообслуживающему труду на базе современной бытовой техники; обучение здоровому образу жизни при интенсивных занятиях общефизической подготовкой.

Вследствие этого основные вопросы, которые рассматривает современная педагогика, анализируя большинство случаев жестокого обращения с детьми несовершеннолетних, определяются следующим образом:

- виктимность ребенка как следствие психофизиологических особенностей подросткового периода, как определенный кризис, связанный с переходом от отрочества к зрелому, осознанному определению себя в обществе;
- осознанная или малоосознанная, но не совпадающая с общественными требованиями и нормами установка на маргинальную, отличную от общественного мнения, позицию, провоцирующее неприятие со стороны большей части общества;
- неприятие подростково-юношеской средой ценностей общества, в котором она внутренне существует, но основы жизни, которой не хочет принимать;
- приспособление несовершеннолетних к «правилам жестких игр, в которые играют взрослые». Посттравматические стрессовые нарушения у детей – жертв сексуального насилия и оказание им психологической помощи, когда наркотизация, проституция, криминализация несовершеннолетних – это удобные формы инструментального использования детей и подростков циничной и расчетливой взрослой асоциальной средой [4, с.37].

Во всех этих позициях несовершеннолетний, его возрастное психическое, личностное развитие всегда рассматриваются через призму его социальной ситуации развития, его индивидуальных особенностей социализации

и взаимоотношений с той социальной средой, в которой реализуется и осуществляется его жизнедеятельность. В связи с этим необходимо рассматривать базовые понятия, связанные с социальной ситуацией развития, особенностями социального функционирования ребенка в основных сферах его жизнедеятельности: семье, школе, ближайшем окружении сверстников, его малом и большом социуме. Социальные факторы в детстве играют ведущую роль в особенностях становления ребенка как личности, т.е. в характере его социализации в широком смысле этого понятия.

Однако анализ современных тенденций показывает, что все большее число детей школьного возраста оказываются вне школы. Основные причины этого явления, безусловно, имеют как общие, так и региональные особенности.

Причинами жесткого обращения с детьми является общий агрессивный фон общества, обычно определяемый как массовые враждебные действия, направленные на причинение страдания, физического или психологического вреда или ущерба, либо даже на уничтожение данной массой других людей или общностей.

С точки зрения психологии, за агрессией всегда стоит внутренняя агрессивность – эмоциональное состояние, возникающее как реакция на переживание непреодолимости каких-то барьеров или недоступность чего-то желанного. Именно высоким эмоциональным накалом стихийная агрессия, а она является основной причиной жесткого обращения с детьми, отличается от агрессии организованной, например, солдаты вполне могут не испытывать сильных эмоций к своим противникам, даже убивая их. На практике стихийная агрессия всегда сопровождается еще и дополнительными сильными эмоциями негативного комплекса типа гнева, ненависти.

В психологии существует несколько десятков различного рода теорий, объясняющих те или иные аспекты агрессивности, – от врожденных биологических инстинктов до специальных форм социального научения, необходимых для успешной социальной адаптации в нашем сложном мире.

Проявление агрессивности как причины жесткого обращения с детьми кроется в том, что согласно принятым воззрениям каждый человек должен иметь право на самоутверждение, а лишенный его – на самозащиту, чтобы восстановить чувство своей значимости, необходимое для нормального существования. Ольшанский Д.В. писал, что блокирование права на самозащиту ведет к агрессивности, например, при навязывании решения. В результате агрессии человек вторгается в сферу власти или престижа, или на территорию другого человека и частично захватывает то, что удастся. Если же агрессия блокирована, спираль ее принимает еще более крутую форму, взрыв насилия происходит по психологическим причинам, приобретая экзистенциальный характер, и становится для его участников самоцелью [3, с.13].

Как показывают исследования современных массовых беспорядков, волнений и восстаний, «важнейший лежащий в их основе фактор – чувство полного блокирования всех надежд». Факторы, предшествующие агрессии, известны: постоянная и массовая безработица; неинтересная и низкооплачиваемая работа; напряженные отношения между населением и властью.

К условиям возникновения агрессии исследователи обычно относят:

- 1) физиологические условия – алкоголь, наркотики;
- 2) психологические условия – ощущение фрустрации, «невозможности исполнения никаких надежд»;
- 3) ситуационные условия в виде наличия лидеров, подходящих средств проявления агрессии;
- 4) провокационные действия властей или их отдельных представителей, иногда умеющие спровоцировать агрессию.

Для развития агрессии чаще всего требуются: во-первых, некоторый конкретный повод, подчеркивающий психологическую безнадежность ситуации для людей; во-вторых, люди, готовые поддержать это ощущение безнадежности, но, одновременно, направить толпу против тех, кто в этом может быть обвинен; в-третьих, конкретный объект агрессии – представитель власти, угнетающего большинства или просто символ властного института.

Среди вариантов агрессивного поведения принято различать экспрессивную, импульсивную, аффективную, враждебную и инструментальную агрессию:

- экспрессивная агрессия – это устрашающе-агрессивное поведение, главной целью которого является выразить и обозначить свои потенциально агрессивные намерения, запугать оппонентов. Это не всегда и не обязательно выражается в непосредственно разрушительных действиях;

- импульсивная агрессия – обычно спровоцированное в результате действия какого-то фактора, мгновенно возникающее и достаточно быстро проходящее агрессивное поведение. Такая агрессия может носить прерывистый характер, возникая как бы «волнами», в виде своеобразных «приливов» и «отливов» агрессивного поведения;

- аффективная агрессия – эмоциональный феномен, практически полностью лишенный действенного компонента. Этим она отличается от экспрессивной формы агрессии. Аффективная агрессия, как правило, представляет собой наиболее впечатляющий, но и самый бессмысленный вид агрессии. Это особое состояние, требующее немедленных, любой ценой, жертв и разрушений.

Соответственно, общим законам подчиняются и механизмы формирования агрессивного ребенка, в основе которого лежит стиль воспитания, называемый исследователями «строгим стилем». Здесь в качестве основного средства воздействия на личность подразумевает наказание.

Проблеме наказания посвящено немало отечественных исследований, которые обращают внимание на недостаточную эффективность наказания как метода воспитания. Многие данные говорят о том, что при определенных обстоятельствах применение наказания может способствовать обучению агрессии, которую взрослый пытается подавить с помощью наказания [2, с.42]. Влияние наказания на человеческое поведение чрезвычайно неоднозначно и зависит от ряда факторов. Например, наказание приводит к снижению агрессии у тех мальчиков, которые почти полностью идентифицируют себя со своими отцами. При отсутствии такой идентификации наказание, напротив, стойко ассоциируется с агрессией.

Выявлена тесная связь между родительским воздействием и проявлениями детской враждебности. Наказание способствует проявлению агрессивных побуждений за пределами той ситуации, где оно имело место, а сдерживающий эффект наказания проявляется в границах узкого круга обстоятельств.

Сегодня подавляющее большинство исследователей признает, что применяемое по отношению к детям наказание (особенно физическое) выступает как модель агрессивного поведения. Во многих случаях агрессия в виде наказания не осуждается окружающими. В результате оно способствует не столько преодолению агрессии, сколько вызывает ее трансформацию и побуждает ребенка к поиску приемлемых оправданий совершенных агрессивных действий.

Агрессивность и жестокость в воспитании детей формирует людей малообразованных, не умеющих трудиться, создавать семью, быть хорошими родителями, гражданами своей страны, ведет к воспроизводству насилия и жестокости в обществе. Эскалация физического наказания в воспитании имеет абсолютно противоположный результат относительно преследуемой цели. В этом плане А.И. Григорьева и Л.Г. Егорова совершенно справедливо утверждали: «Ни одного доброго слова нельзя сказать про физические наказания. Исследования показали, что дети, которых отшлепали, совсем не помнят, за что их наказали. Они убегают от взрослых, кипя злостью, а вовсе не раскаиваясь. Часто взрослый, наказывая, только унижает ребенка. Вы даете ему почувствовать себя беспомощным и ничемным, неспособным быть «хорошим». Надо дать ребенку понять, каковы результаты его собственных опрометчивых действий, о которых ему приходится жалеть. Любое другое наказание воспринимается ребенком как месть, как желание утвердиться за его счет» [1, с.56].

Список литературы

1. Антонян Ю.М., Горшкова И.В., Зулкарнеева Р.М. Проблемы внутрисемейной агрессии – М.: изд-во НИИ МВД, 1999.

2. Ениколопов С.Н. Агрессивное поведение у детей. (По данным исследования причин и следствий отклонений в социальном поведении: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи) – М., Речь, 1998.
3. Ольшанский Д.В. Психология масс – СПб.: Питер, 2001.
4. Ярославцева Н.Д. Посттравматические стрессовые нарушения у детей-жертв сексуального насилия и оказание им психологической помощи // Мир психологии. – №2. – 1998.

Волков А.А., г. Ставрополь

КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Психологические кризисы – устойчивый психологический барьер, который выступает определенным препятствием, деформирующим различные личностные проявления и затрагивающий всю систему саморегуляции человека.

Понятия «стресс», «кризис», «напряженность» прочно вошли в словарь современного человека. Чаще всего мы употребляем эти понятия, придавая им отрицательную окраску, не задумываясь о том, что эти неизбежные спутники нашей жизни могут одновременно с неприятностями помогать нам пересматривать жизненные ценности, заставляют нас двигаться вперед, совершенствоваться. Каждый человек имеет некое содержательное психологическое «ядро», называемое смыслом жизни.

Активность человека реализуется через интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и другие механизмы. Однако вдруг наступает момент, когда человек, имея внешние возможности осуществлять свою активность, перестает чувствовать потребность в ее осуществлении, как бы переставая понимать, зачем ему это нужно. Невозможность осуществлять жизненные замыслы и составляет суть психологического кризиса. Из кризисной ситуации человек выходит либо нравственно обновленным, с новыми ценностными ориентациями, либо духовно сломленным.

Подробнее рассмотрим факторы, детерминирующие кризисы профессиональной самореализации. В качестве детерминант могут выступать постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности.

На стадии первичной профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности.

Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность либо смириться.

Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности.

Другим фактором, инициирующим кризисы профессиональной самореализации, может стать возросшая социально-профессиональная активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и профессионально-образовательным статусом. Социально-психологическая направленность, профессиональная инициатива, интеллектуально-эмоциональная напряженность нередко приводят к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, путей ее совершенствования, а также к смене профессии или места работы.

В качестве факторов, порождающих профессиональные кризисы и личностные деформации, могут выступать социально-экономические условия жизнедеятельности человека: ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое местожительство и др.

Факторами, обуславливающими кризис профессионального развития, становятся возрастные психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального сгорания» и т.д.

Профессиональные кризисы нередко возникают при вступлении в новую должность, участии в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестации и тарификации специалистов.

Наконец, фактором длительного кризисного явления может стать полная поглощенность профессиональной деятельностью, например, канадский психолог Барбара Киллинджер в книге «Трудоголики, респектабельные наркоманы» отмечает, что специалисты, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жесткость во взаимоотношениях.

Кризисы профессионального развития могут инициироваться изменениями жизнедеятельности (смена местожительства; перерыв в работе, связанный с уходом за малолетними детьми; «служебный роман» и т.п.).

Кризисные явления нередко сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощностью. Иногда наблюдаются кризисные явления при уровне профессиональной компетентности, более высоком, чем требуется для выполнения нормативной работы. Как следствие возникает состояние профессиональной апатии и пассивности.

При анализе кризисов принято выделять три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. В первой фазе происходит обостре-

ние противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития. В критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности. В посткритической – противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития.

Основываясь на этих положениях, можно анализировать кризисы профессионального развития личности.

1. Предкритическая фаза обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т.п.

2. Критическая фаза отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений.

Анализ конфликтных ситуаций в кризисных явлениях позволяет выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности:

мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профроста, дезинтеграцией профориентации, установок, позиций;

когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем зарплаты и т.п.

Конфликт сопровождается рефлексией, ревизией учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

3. Разрешение конфликта приводит кризис в посткритическую фазу.

Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер.

Внутренние конфликты, возникающие в процессе самореализации, оказывают существенное влияние на характер и содержание личности. А противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые являются источником развития личности, определяют ее конструктивный или деструктивный жизненный сценарий.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ФАКТОРОВ
РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Исследуя связи между формированием личности и современной социокультурной ситуацией, представители педагогической, социальной, культурной антропологии обнаруживают ряд новых тенденций в изменении социальных характеристик различных групп молодежи. Полученные результаты обоснованно связываются с факторами риска, характерными для современного общества и распространяющимися на все новые сферы жизнедеятельности подрастающего поколения, в том числе и на образование. Среди них: разрушение системы ценностей, резкое падение уровня жизни большей части населения, прогрессирующее ослабление этических мотиваций в обществе, рост числа дезадаптированных и неполных семей, разводов, отсутствие в стране ясной и продуманной программы поддержки материнства и детства.

Молодым людям приходится адаптироваться к новым процессам в образовании, которые сегодня именуются модернизацией и с которыми они раньше не встречались: переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты общеобразовательной школы и изменение целей и содержания образовательных программ, безальтернативность ЕГЭ для основного контингента школьников, кардинальные изменения в системе высшего образования в том числе и правил приема в вузы, сокращение бюджетных мест в учреждениях профессиональной подготовки и т.д.

И, как следствие, молодежь, активная в силу физиологических особенностей возраста, но при этом еще не готовая к самоконтролю и принятию решений вследствие социальной незрелости, попадает в трудную жизненную ситуацию и становится «группой риска».

Исходя из всего многообразия понятий, введенных в разные отрасли антропологии для обозначения изучаемой категории детей (медицинской, социальной, педагогической, психологической), мы пришли к выводу, что под группой риска следует понимать такие социальные группы, члены которых уязвимы или могут понести ущерб от определенных жизненных обстоятельств, а также категории населения, которые более других склонны к возникновению девиантного поведения в ответ на воздействие фрустрирующих факторов.

В результате теоретического междисциплинарного анализа мы выделили следующие факторы риска, отрицательно сказывающиеся на со-

циализацию и социальную адаптацию подростков к меняющимся условиям жизнедеятельности: социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия); медико-санитарные факторы (экологически неблагоприятные условия, хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность, вредные производственные условия родителей и особенно матери, антисанитария и пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами, неправильное репродуктивное поведение семьи и особенно матери); социально-демографические факторы (неполная или многодетная семья, семьи с престарелыми родителями, семьи с повторными браками и сводными детьми); социально-психологические факторы (семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями); криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, семейные дебоши, проявления жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира).

Существенная роль в создании трудных жизненных ситуаций подростков принадлежит информационным потокам. Это привело к возрастанию роли СМИ, которые пропагандируют «новый образ жизни», минуя традиционные институты социализации личности (семья, школа). При современных способах манипуляции общественным сознанием через электронные СМИ создаются ложные стереотипы успешного человека, который не отягощен сомнениями нравственного порядка, но при этом окружен привлекательными атрибутами современной жизни.

Сайты всемирной сети Интернет также способствуют росту криминализации современной молодежи, пропагандируя жестокость, вседозволенность, экстремизм, нацизм, порнографию, суицид.

Из выше сказанного следует, что в формировании личности молодёжи происходит такой феномен, как девальвация духовных ценностей, деформация основных поведенческих, психологических, мировоззренческих и когнитивных качеств.

Анализ факторов риска позволяет говорить о другой составляющей социального риска – зоне риска. Зоны риска объективно существуют в любом социуме, причиной этого является наложение экономических, социокультурных противоречий и ошибочных социальных решений. Но это не значит, что все подростки становятся подростками «группы риска» и оказываются в трудной жизненной ситуации. Только при стечении ряда обстоятельств их можно считать участниками этой группы [1].

Степень разработанности проблемы риска в целом и социального, в частности, в нашей стране характеризуется весьма ограниченным числом фундаментальных исследований. В основном, работа велась в рамках конкретных сфер общественной жизни: юриспруденции, медицине, психологии, экологии, экономике, в сфере производства и управления, образовании и т.д. В числе отечественных авторов, активно занимающихся изучением феномена риска с социологической и философской точек зрения можно назвать Альгина А.П., Гринберга М.С., Братусь М.Н. Зубкова В.И., Никитина С.М., Москалева Ю.И., Павлову В.В., Феофанова К.Л. Зарубежные исследования представлены работами Верфа, Валлаха М., Картрайта Д., Кристенсона Д., Лумана Н., Ронге Ф., А. Стоунера, и др. [2]

Зоны реального и потенциального риска имеют нечётко выраженные границы, что делает возможным переход из одной зоны в другую. Так, нахождение ребёнка в контакте с асоциальными группировками, усвоение и принятие ценностей данной субкультуры, негативное влияние средств массовой информации, на основе чего могут усваиваться образцы ненормативного и даже делинквентного поведения, создают зону потенциального риска внешнего характера.

Многие подростки «группы потенциального риска», принявшие участие в опросах, на вопрос о том, как они относятся к действиям молодых людей, проявляющих социально негативное поведение, ответили, что одобряют курение (60%); одобряют участие в драках (41,1%); не осуждают в своих сверстниках сквернословие и грубость (39%); не считают бродяжничество и проституцию крайними формами асоциального поведения (20%); могут поддержать тех, кто занимается вымогательством (13%) и воровством (11%). Возросло положительное отношение к ценностям «свобода от авторитетов», «признание личности», «автономия», «самореализация», «личная неприкосновенность». Тревожным является то, что некоторые подростки имеют искаженные представления о здоровом образе жизни и относят к нему такие характеристики, как занятие чем хочется и когда хочется (14,4%); употребление наркотических веществ и (или) спиртных напитков, если этого хочется (7,5%); придерживаться только своих интересов (8,9%) .

Невоспитанность, необразованность и ненаученность составляют субъективные причины риска, которые усиливают вероятность рискованных действий и поведения, и при их осуществлении подростки представляют группу «реального риска». У подростков «группы реального риска» доминируют такие проявления как тревожность, избегание общения, неразвитое самосознание, чувство неполноценности, конфликтность, нетерпение к критике, что в конечном итоге приводит к социальной дезадаптации. Подрост-

ки «группы реального риска» обладают низким уровнем самоконтроля, предрасположенностью к демонстрации асоциальных ценностных установок.

Особую «группу риска» представляют подростки, оставшиеся без попечения родителей, из неблагополучных, асоциальных семей, нуждающиеся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке. Так как их социализация и адаптация усугубляется помимо рискованных факторов отсутствием семьи, это приводит к конфликтам ценностей, неравенству возможностей, слабости или отсутствию защитных механизмов.

В результате исследований, проведённых Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьевой, было выявлено, что у этих подростков формируется убеждение в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-либо своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, достичь материального благополучия, наступает ощущение эмоционального отвержения со стороны окружающих и одновременно психологическая автономия, повышается уровень тревожности и агрессивности, происходит изменение направленности интересов, возникает внутренний конфликт, способствующий отклонениям в адаптации, утрате собственной ценности и ценности другого человека, что зачастую в настоящее время приводит к формированию суицидального поведения [3].

В случаях, когда у подростков есть семья, но в ней не установились близкие духовные контакты, неудовлетворенность отношениями подростков с родителями компенсируется отношениями в неформальной группе сверстников, которая постепенно становится референтной для подростка и он активно усваивает нормы и ценности, зачастую асоциального свойства.

Социокультурная среда Ставрополя также имеет набор рискованных факторов, которые определяют ее как зону социального риска. Среди них аграрный уклад жизни, полиэтничность, приближенность к зонам вооруженных конфликтов, приграничное геополитическое и военно-стратегическое положение, транзит наркотиков, масштабность миграционных потоков.

Наряду с опосредованными, общесоциальными рискованными факторами, социокультурная среда Ставрополя содержит специфические факторы. К ним относятся, прежде всего, низкий уровень благосостояния населения, являющийся типичным для региона, большое количество неполных семей, практическое отсутствие психолого-педагогического сопровождения детей и их семей в отдалённых районах края.

Так, по опросам, к малообеспеченным отнесли себя более 45% респондентов. В 2011 году по сравнению с 2010 годом на 14,3% увеличилось количество детей, рожденных матерями, не состоящими в браке с отцом ребенка. Воспитание детей и подростков в неполных семьях часто приводит к совершению ими правонарушений (37-41% от всех совершен-

ных), а в 15 случаях из 100 преступления совершаются несовершеннолетними в состоянии алкогольного или иного опьянения.

Таким образом, социокультурное пространство Ставропольского края характеризуется сложностью происходящих процессов и является зоной, содержащей общесоциальные и специфические рискогенные факторы, оказывающие влияние на социализацию подростков «группы риска».

В целом анализ проблемы формирования личности в меняющихся условиях функционирования общества приводит к выводу, что сегодня социальные институты (семья, система образования), которые традиционно занималась формированием ценностных ориентаций подрастающего поколения, ослабили реализацию образовательной, воспитательной и социализирующей функции.

С целью решения рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, могут быть созданы комплексные социальные программы. Так как благополучие ребёнка в первую очередь зависит от педагогической компетенции родителей, то необходимо создавать условия для раскрытия потенциала семьи в воспитательно-образовательном процессе; внедрять систему повышения родительской компетентности через специальные программы обучения и тренинги в системе образовательного пространства (стрессоустойчивости; тренинги принятия решений; общения; личностного роста; развития высших психических функций; креативных тренингов); совершенствовать институт социального педагога, деятельность которого направлена на нейтрализацию рискогенных факторов, существующих в семье, и психолого-педагогическое сопровождение разных типов семей.

Не менее важным является организация коллективного досуга и занятости подростков «группы риска», распространение санитарно-гигиенических знаний, пропаганда здорового образа жизни в СМИ.

Таким образом, нейтрализация рискогенных факторов социализации подростков «группы риска» должна обеспечиваться последовательной реализацией специализированной комплексной социальной программы. Именно в таких условиях должны быть сформированы ценностные ориентации и соответствующие формы поведения и сознания, способствующие осуществлению социальных и профессиональных ожиданий, направленные на легитимные формы преодоления последствий социально-экономического и духовного кризиса.

Список литературы

1. Зубков В.И. Риск как предмет социологического анализа // Социс – №4, 1994.
2. Маслова М.Е. Философский и социологический анализ понятия «социальный риск». – М., 2009.

3. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2008.

Исаева Л.В., г.Ставрополь

ПРОБЛЕМА НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Актуальность изучения неуспеваемости учащихся обусловлена социально-педагогическими факторами, характерными для современного образования, повышением в рамках государственного образовательного стандарта требований к качеству среднего образования. Вопрос о системных изменениях в школе заявлен президентом РФ Д.А. Медведевым как один ключевых элементов национального развития. Являясь приоритетным направлением общественного развития, образование должно стать ориентированным, прежде всего, на интересы личности.

За последнее десятилетие личность ученика сильно изменилась: появились персональные компьютеры, мощные и компактные калькуляторы; домашние задания современные дети готовят, сидя с аудиоплейером перед компьютером, двигая «мышкой» по коврику, чтобы сделать очередные ходы в какой-нибудь игре. К тому же это дети, проживающие свою пору становления в период кризиса, обострения многих социальных противоречий. Это – объективная реальность. По мнению П.М Сковцова, заведующего лабораторией диагностики качества образования Центра качества образования г. Москвы, главное отличие современного школьника заключается в отсутствии интереса к учению. Оно перестало быть самоцелью, и часто рассматривается исключительно с меркантильных позиций: имеют ли полученные знания ценность на рынке труда? Что мы можем дать им? Пожалуй, только одно – научить созидать, а не разрушать тот мир, в котором мы живем. А созидательная направленность личности выстраивается в процессе развития у детей мотивации к познанию, начинается с желания творить, создавать новое.

В своей главной книге «Великая дидактика» Ян Амос Коменский сформулировал цель всеобщего обучения: «Научить всех всему». В мире постоянно обновляющихся знаний стало очевидно, что научить всех всему невозможно, но цель «научить всех» до сих пор поддерживается общеобразовательной школой. На каждой ступени школы все ученики разные, тем не менее, они должны усвоить единый учебный стандарт.

В настоящее время сложились противоречия между потребностью общества в глубоко образованных людях и низким уровнем качества зна-

ний учащихся. Как предотвратить низкое качество знаний и неуспеваемость у учащихся? Преодоление неуспеваемости встаёт важнейшей задачей школы. Однако в психолого-педагогической литературе недостаточно уделяется внимание решению вопроса предупреждения неуспеваемости и отставания, не решены вопросы адаптации содержания программного материала для учащихся с разным уровнем обучаемости, недостаточно рекомендаций для применения соответствующих методов обучения разных категорий учащихся. В результате осложняется профилактическая деятельность учителя и тормозится практическая разработка жизненно важных вопросов обучения.

Предупреждение и преодоление неуспеваемости принадлежит к «вечной» проблеме школьной жизни. Решению ее отдают немалую часть своего времени учителя, заместители директоров по учебно-воспитательной работе и директора школ.

В психолого-педагогической литературе понятие неуспеваемости трактуется по-разному. Под «неуспеваемостью» понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо отрезка процесса обучения – ряда уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнения требований.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

В практической работе учителей МБОУ КИШ остро стоит вопрос “неуспеваемости” школьников, поэтому целью педколлектива является установление причин неуспеваемости.

Как обнаружить отставание учащегося? В психолого-педагогических трудах выделяют несколько признаков неуспешности:

- пробелы в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях;
- проблемы в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающие темп работы настолько, что ученик не может за отведённое время овладеть необходимым объёмом знаний, умений и навыков;

- недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющий ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность и другие свойства, необходимые для успешного учения;

- ученик не может воспроизвести определения понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий отойти от готового текста; не понимает текста. Слабоуспевающий ученик работает медленно, зачастую неверно, нарушает школьную дисциплину, получает много замечаний и отрицательных оценок. В результате ребёнок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что ещё больше снижает желание учиться и тормозит процесс усвоения знаний.

Откуда же берутся трудности в обучении, каковы причины школьной неуспешности?

Педагогические причины	- низкая интенсивность учебной деятельности - низкая эффективность учебной деятельности - пропуски занятий - отсутствие дифференцированного подхода со стороны учителя - недостаток заботы и любви родителей
Психологические причины	- несформированность мотивов учебной деятельности - недисциплинированность - нарушения в эмоционально-волевой сфере - большие пробелы в знаниях - большие пробелы в учебных умениях и навыках - низкий уровень познавательных способностей
Нейрофизиологические причины	- общая ослабленность организма - слабый тип высшей нервной деятельности - нарушения зрения, слуха, артикуляции - микропоражения коры головного мозга

В школе разработана система по преодолению неуспеваемости учащихся. Работники социально-психологической службы определяют категорию, к которой относится неуспевающий ученик с целью вскрытия причин неуспеваемости. Затем составляется план работы практически всех участников образовательного процесса и школьных структур (ученик, родитель, учитель, классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, руководители предметных методических объединений, администрация) по предупреждению неуспеваемости и образовательный процесс организуется во взаимосвязи всех элементов:

- сбор информации о предварительной аттестации учащихся (1 раз в 3 – 4 недели);
- подготовка плана индивидуальной работы учащегося по отдельным предметам с целью ликвидации пробелов в знаниях по наименее усвоенным темам;

- ознакомление родителей учащегося с планом индивидуальной работы;
- контроль за посещаемостью слабоуспевающих учащихся занятий группы продлённого дня, консультативных занятий;
- контроль за качеством организации и проведения данных занятий;
- контроль за эффективностью опроса слабоуспевающих учащихся на уроке;
- контроль за ведением слабоуспевающими учащимися тетрадей, дневников;
- собеседования администрации, учителей, классного руководителя с родителями слабоуспевающих учащихся;
- проведение методических, административных «летучек» по вопросу выполнения намеченного плана работы с каждым из слабоуспевающих учащихся;
- рассмотрение вопроса о предупреждении неуспеваемости на заседаниях методических объединений, производственных совещаниях, педагогических советах.

Педагогикой накоплен значительный опыт преодоления неуспеваемости. На первый план выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы является не только восполнение пробелов в учебной подготовке, но и развитие познавательной самостоятельности слабоуспевающих учащихся. Допускается временное снижение требований к неуспевающим школьникам, что позволит им постепенно наверстать упущенное.

Создавая особо благоприятные условия для неуспевающих школьников необходимо разрабатывать отдельные меры для общего улучшения условий обучения и воспитания учащихся в школе: предложения по улучшению учёта и контроля, усиливать творческие элементы в познавательной деятельности учащихся. Плодотворными будут и поставленные перед учеником доступные для него задачи, чтобы он мог достигнуть успеха. От успеха, даже самого незначительного, может быть проложен мост к положительному отношению к учению.

Необходимо обратить внимание и на условия опроса для неуспевающих учеников. Рекомендуются давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание урока, используя план, схемы, плакаты. В ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктировать их. Домашняя работа учащихся также требует дифференциации.

Повышение качества обучения во многом связано с совершенствованием уровня преподавания с научной, методической и технологической точек зрения. Это во многом зависит от учителя, от четкости и открытости требований к учащимся, выставления им оценок, индивидуального дифференци-

рованного подхода. Учитель порой, к сожалению, не владеет технологиями, обеспечивающими реализацию индивидуальных учебных программ, нет механизма опережения в формировании педагогической техники, слабо владеет механизмами экспериментальной апробации. Общество всегда предъявляло высокие требования к учителю. Изменения, происходящие в последние годы, потребовали еще более качественного преобразования деятельности педагогов в профессиональном поле, углубления его оперативности. В качестве основного фактора обновления системы образования будет выступать личность учителя ответственностью за результаты развития личности

1 – я группа Посредством содержания (содержательные)	2 – я группа Посредством организации деятельности (организационные)	3 – я группа Посредством воспитательных воздействий (социально- психологические)
1. Особый подход к освещению учебного материала, характер его преподнесения: а) эмоционально-образный (эмоциональный, наглядно-образный, увлечённый); б) аналитический (разъяснительный, критический, логический, проблемный); в) деловой; г) необычный 2. 2.Использование, показ, подчёркивание различных элементов, привлекательных сторон содержания: а) важность отдельных частей; б) трудность, сложность (простота, доступность); в) новизна, познавательность материала; г) историзм, современные достижения науки; д) интересные факты, противоречия, парадоксы 3. Задания с интересным содержанием, занимательными вопросами 4. Показ значимости знаний, умений 5. Межпредметные связи	1. Целевая установка на работу, её характеристика, постановка задач 2. Предъявление требований к учащимся: -по содержанию: к дисциплине, к работе; -по форме: развёрнутые, алгоритмы, свёрнутые; -единые и индивидуально-групповые, -общие и детальные, -прямые и косвенные 3. Характер деятельности (копирующий, репродуктивный, творческий) 4. Создание ситуаций различного характера: интеллектуального (проблемная, поисковая, ссора, дискуссии, противоречия), игрового (познавательной, игры, соревнования), эмоционального (успеха, увлечённости темой) 5. Анализ ошибок и оказание необходимой помощи 6. Контроль за деятельностью учащегося, взаимно- и самоконтроль, оценка	1. Показ достижений и недостатков в развитии личности, проявление доверия к силам и возможностям учащихся. 2. Проявление личного отношения учителя к ученику, классу, высказывание собственного мнения. 3.Проявление учителем собственных качеств, данных личности (в плане общения, эрудиции, отношения к предмету, деловых качеств и т.д.) и побуждение учащихся к подобным проявлениям 4. Организация дружеских взаимоотношений в коллективе (взаимопроверка, обмен мнениями, взаимопомощь)

ученика. Путь видится один – создать на уроке ту среду, ту плоскость, в которой наиболее полно смогут раскрыться творческие потенции ребенка и будет осуществляться его постоянный интеллектуальный рост.

Современная дидактика выработала определённые рекомендации по стимулированию учащихся в целях предупреждения неуспеваемости.

Соответственно можно выделить ряд рекомендаций для учителей по преодолению неуспеваемости у детей:

1. Воспитывать у учащихся личное осознание важности и необходимости продвижения вперед по пути расширения своих знаний.

2. Разнообразить методы и средства обучения, формы организации познавательной деятельности учащихся, направляя их на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, на активизацию мыслительной деятельности учащихся.

3. Текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер, своевременно высвечивающий отставания и пробелы в знаниях учащихся и опирающийся на самопроверку и взаимопроверку уровня знаний.

4. Воспитывая активную жизненную позицию ученика, необходимо учитывать обязательную взаимосвязь всех структурных звеньев образовательного процесса; учитывать важность создания в процессе «ситуации успеха» для понимания учеником своих достоинств. Ученик, не достигший в школе успеха, становится неудачником. Поэтому жизнь ученика в школе: уроки, внеклассные мероприятия должны быть такими интересными, чтобы каждому ребенку захотелось принять участие в них, чтобы работа ученика была самостоятельной, творческой.

Элберт Грин Хаббард считал, что «цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». - Научные исследования предполагают непрерывный рост функциональных возможностей системы образования, способной воспринять научные разработки, посвященные решению перечисленных образовательных проблем и задач. Важность изучения проблемы неуспеваемости очевидна. Работа школы по ней будет продолжена. Необходимо проводить совместные с социальными педагогами и педагогами-психологами исследования причин неуспеваемости, путей её преодоления.

Лидак Л.В., г. Пятигорск

ИСТОРИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Для современного научно-педагогического знания характерна тенденция изучения онтогенеза человека как целостного феномена, имеющего

неповторимую уникальность развития. Перспективы исследования подростка связаны с поиском объективных методологических подходов, позволяющих рассматривать в единстве динамику целостного развития личности, а также ее структурных характеристик. Возрастная антропология является тем методологическим подходом, который дает возможность рассматривать самого ребенка как сложную открытую систему, для которой характерна нелинейность развития. Это означает индивидуальные, многовариантные и альтернативные пути становления каждой личности. Антропологический подход признает уникальность, единичность, целостность растущего человека – его природы, психофизики, культуры, опыта, интересов, отношений. Возрастная антропология прослеживает динамику развития человека от рождения до старости. Одним из наиболее важных объектов возрастной антропологии выступает подросток.

Наука и практика едины в подходах к подростковому возрасту как переходному от детства к взрослости. Французский педагог и философ Жан Жак Руссо называл этот период в развитии человека «вторым рождением». Более чем через 200 лет американский ученый – Стенли Холл, а затем, российский психолог – Д.Б. Эльконин охарактеризовали этот возраст как возраст «бури и натиска» [10, с.206]. В мировой художественной литературе, в изобразительном искусстве, в кинодраматургии есть множество произведений, посвященных изображению отрочества и переживаний, которые испытывает человек, выходящий из эпохи детства и входящий в эпоху юности. Не случайно исследователь русского языка В. Даль называл подростка «дитя на подросте».

Одним из наиболее ярких художников, воспевающих образы подростков с позиций антропологии, был Л.Н. Толстой. Примером могут служить его герои – Наташа и Петя Ростовы, Соня, Николенька и Володя Иртеньевы и др. Неповторимость, противоречивость, пластичность развивающегося человека заставила двадцатичетырехлетнего Л.Н. Толстого написать трилогию «Детство. Отрочество. Юность», где был изображен молодой человек, принадлежащий к поколению русских людей середины XIX века. Трилогия была принята критикой с восторгом. Особо отмечалось умение писателя раскрыть «текущее вещество» душевной жизни ребенка в периоды «счастливой, счастливой, невозвратимой поры» детства, сменившейся «пустыней отрочества»... [4, с.187].

Писатель характеризовал отрочество как «пустыню» – пору внутренних переживаний, противоречий, метаний, когда утверждение своего «Я» происходит в непрерывном конфликте с окружающими людьми.

Научные концепции, характеризующие подростковый период в развития личности, достаточно разнообразны и представлены как в работах за-

падных, так и отечественных исследователей. Одним из первых, обративших внимание на специфику развития подростков, был американский психолог Гренвилл Стенли Холл. В 1904 году он опубликовал монографическое исследование «Юность», где предложил антропологическую концепцию развития человека, основанную на принципе «рекапитуляции», т.е. сокращенного повторения развития человеческой истории (филогенеза) в онтогенезе отдельного человека. Процесс изучения особенностей физического, социального, интеллектуального развития позволил ученому сделать вывод о том, что люди в своем развитии проходят стадии, которое прошло все человечество. С. Холл утверждал, что подростковые проблемы заданы биогенетически и являются результатом наследственности [7, с.388].

Противоположная точка зрения принадлежит Маргарет Мид. Она изложена в 1964 году в работе «Преимственность и эволюция культуры». М. - Мид объясняла специфику подросткового возраста широкой включенностью подростка в социальную среду. Антропологические взгляды М. Мид проявились в описании противоречивых позиций в отношениях различных цивилизаций к детям. Она отмечала, что если общество не возводит границы между взрослыми и подростками, если поощряет широкое включение детей в общественную жизнь, то подростки скорее взрослеют, осознают свою принадлежность к старшим. Как полагала М. Мид, в основе переходного возраста, несомненно, лежат биологические факторы, однако то, как они позволяют ребенку повзрослеть и самореализоваться зависит от общего социокультурного окружения, в которое он погружен. Таким образом, М. Мид отмечала, что не у всех народов и цивилизаций этот возраст связан с преодолением подростковых кризисов, наличием комплексов и конфликтов. Социогенетический подход к описанию подростков позволил М. Мид сделать выводы о том, что консерватизм общественных отношений порой деструктивно влияет на подростка и способствует появлению негативного отношения к самим себе.

Достаточно близки взглядам М. Мид взгляды А. Бандуры. Они получили отражение в работе «Теория социального научения». Альберт Бандура разработал социально-когнитивную теорию, согласно которой когнитивные процессы направлены на изучение человеком моделей поведения других людей. Эта теория позволила разработать концепцию социального научения, согласно которой формируется «эффективность личности», т.е. чувство самоуважения, самооценки, компетентности при решении личностью жизненных проблем. Применительно к исследованию онтогенеза личности, разные типы поведения служат образцом для подражания. Он полагал, что общество взрослых является наказующей инстанцией. Это приводит к тому, что подростки ограничивают контакты со взрослыми и предпочитают им сверстников. Агрес-

сивность, негативизм, недружелюбность как модель поведения дети перенимают у взрослых или в средствах массовой информации. Порой объектом агрессии они избирают самих себя. А. Бандура выявил эффект косвенного подкрепления и описал кризисы идентификации. Внутренней основой данных кризисов является изменение отношения к себе.

Для нашего исследования чрезвычайно важны психологическое и философское учение о бессознательном в развитии личности человека, основанное в работах З. Фрейда. Работы «Три очерка по теории сексуальности», «Толкование сновидений» позволили ученому представить оригинальную структуру личности, которая состоит из следующих инстанций: Оно (Id), Эго (Ego), Сверх-Я (Super-Ego). Конфликт между несовместимыми требованиями Оно и Сверх-Я разрешается инстанцией Я. Функция Я состоит в приспособлении человека к реальности посредством выработки механизмов защиты: вытеснения, проекции, регрессии, сублимации. При недостаточности мер защиты возникает невроз, связанный с влечением ребенка к родительской опеке [6, с.408].

Интерес представляет теория стадийного развития психики, основанная швейцарским психологом Жаном Пиаже в работах «Речь и мышление ребенка», «Психология интеллекта» и др. Ж. Пиаже осуществил анализ развития познавательной деятельности детей и выявил, что отличительной особенностью онтогенеза ребенка является эгоцентризм, в силу которого ребенок переносит свои внутренние переживания на реальные события, рассматривает их с точки зрения собственной логики и эгоцентрических умозаключений. Личностное развитие возможно благодаря преемственности между интеллектуальным и социальным развитием [4, с.56].

Ж. Пиаже отмечал, что ребенок судит всегда и обо всем со своей индивидуальной точки зрения, ему достаточно трудно встать на позицию других. Эгоцентризм проявляется в эгоцентрической речи. Идеи Ж. Пиаже не бесспорны и порой подвергались справедливой критике со стороны психологов, работавших в советский период (А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным и др.). Особому критическому анализу подвергалось рассмотрение развития ребенка вне социально-исторического контекста. Однако идея развития эгоцентрических диалогов с самим собой, приводящих к узнаванию самого себя и другого, является весьма продуктивной для данного исследования.

Достаточно близка теории Ж. Пиаже теория американского психолога Эрика Гомбургера Эриксона, выдвинувшего идею антагонизма между личностью и обществом [11, с.144]. Он обосновал идею психосоциальной идентичности, согласно которой изменение социокультурных условий развития личности приводит к утрате прежней и формированию новой идентичности. В монографическом исследовании «Идентичность и кризис» он

отмечал, что в течение жизни, у каждого человека формируется эго, которое влияет на развитие устойчивого образа Я и соответствующие ему способы поведения. Противоречия, вызванные социальными катаклизмами или межличностными конфликтами, приводят человека к тяжелым неврозам или «потере себя». Особенно это касается неустойчивой психики растущей и развивающейся личности.

Для исследователей несомненный интерес представляет гуманистический подход, обоснованный американским психологом А. Маслоу. В работе «Мотивация и личность», он предложил иерархическую модель мотивации и установил, что она складывается из пяти уровней. Высшими уровнями являются потребности в уважении, в признании и в самоактуализации. Именно эти уровни формируются у подростков [2, с.260].

Таким образом, краткий анализ зарубежных исследований проблем онтогенеза подростка позволяет сделать вывод о том, что в науке во второй половине XIX и на протяжении XX веков сложился устойчивый интерес к динамическим характеристикам развития физиологии и личности подростков. Концепции порой носят полярный характер: от антропологических подходов, раскрывающих влияние филогенеза и социальных отношений на развитие личности (С. Холл, М. Мид и др.), до эгоцентрических подходов, определяющих главным движущим фактором развития проявление эгоцентризма и его внутреннего компонента – «Эго» (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.).

Общими же позициями у всех исследователей является понимание необычности, пластичности, неразгаданности особенностей этого возраста и тех проблем, которые кроются в нем.

Полагаем, что ключевыми являются вопросы формирования и развития интересов к себе, образа собственного Я, динамики представлений подростка о себе как личности, о своих перспективах и возможностях, достоинствах и недостатках, об адекватном отношении к себе. Вместе с тем у подростка наблюдается устойчивый интерес к другому и прежде всего – сверстнику. Анализируя себя, он рассматривает собственные личностные качества через призму личностных особенностей другого человека.

Проведенный историко-рефлексивный анализ сущностных характеристик исследования подростков свидетельствует об огромном интересе к субъективной позиции подростка и динамике представлений о себе, психологическим проблемам отрочества, проведенном зарубежными психологами, антропологами, историками.

Подросток всегда был также субъектом исследований в российской науке. Во второй половине XIX и в XX веках отчетливо прослеживается антропологический подход к изучению подростка. Его идеологом и родона-

чальником следует признать К.Д. Ушинского, опубликовавшего в середине XIX века, 1868-1869 г.г. методологическую работу «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Эта работа стала своеобразной точкой отсчета, определившей начало нового этапа в отношении взрослых к детям. В данном исследовании осуществлена попытка обобщения достижений человековедческих наук и осмысления их с точки зрения психолого-педагогического осознания проблем детства [5, с.307].

Почти через сто лет, стремясь адекватно оценить взгляды К.Д. Ушинского на детство, П.П. Блонский писал: «Говорить, что автор книги «Человек как предмет воспитания» стоит на высоте западноевропейской науки, значит говорить об Ушинском еще слишком сдержанно, он стоял на самых крайних высотах ее, лицом, обращенным на правильный путь грядущей педагогики, предтеча педагогической психологии» [1, с.74].

Помогая педагогам в решении вопросов обучения и воспитания личности, К.Д. Ушинский исходил из философской идеи взаимодействия внешних и внутренних факторов в развитии личности. Внешними факторами являются содержание образования, рациональная организация образовательного процесса, способы взаимодействия взрослых и детей. Внутренние факторы кроются в глубине души ребенка. Он призывал дать душе воспитанника правильную деятельность и обогащать ее средствами к «неограниченной» поглощающей душу деятельности.

Антропологическим идеям К.Д. Ушинского созвучны психолого-педагогические взгляды Н.И. Пирогова. В частности в статье «Вопросы жизни», опубликованной в 1856 году, он выдвинул идею о том, что образование должно давать возможность «выработаться и развиваться внутреннему человеку в ребенке». Этот тезис Н.И. Пирогова вызвал раздражение и недоумение современников. И лишь спустя десятилетия эта идея была признана как важнейший тезис антропологического подхода к исследованию онтогенеза развития личности.

К числу русских мыслителей, обогативших антропологический подход к подростку, можно отнести философов-богословов – В.С. Соловьева, К.Д. Кавелина. П.Д. Юркевича. Обобщение их взглядов позволяет сделать выводы о том, что выход человека и человечества в общечеловеческую культуру связан с постижением божественного начала в себе, с осознанием глубин своей души. Именно идеалистическое постижение собственной души – есть путь к самосовершенствованию, а собственный идеальный мир служит каждому человеку точкой опоры.

Философско-антропологические идеи получили дальнейшее развитие в работах психофизиологов – В.М. Бехтерева, Г.И. Челпанова, Н.А. Бернштейна, Г.И. Россолимо, В.М. Сикорского, П.Ф. Каптерева и др. Эта слав-

ная плеяда ученых, творивших на рубеже XIX и XX веков, стояла у истоков естественнонаучного, экспериментального, биогенетического и социогенетического подходов к изучению развития человека в онтогенезе.

Несколько подробнее следует проанализировать вклад В.М. Бехтерева в «объективное исследование «нервно-психической сферы» развития организма и индивидуальности развивающегося человека». В.М. Бехтерев раньше других осознал значение социализации как фактора, влияющего на развитие личности. В докладе на II съезде по педагогической психологии, проходившем в 1909 году в Москве, В.М. Бехтерев констатировал, что в начале XX века школа была ориентирована на подготовку граждан – униженных слуг общего режима, лишенных духовной самостоятельности и самоуважения. Прогресс будет обеспечен тогда, когда школа будет ориентирована на индивидуальность, социальность, гражданственность. Антропологизм ученого выразился в комплексном подходе к проблемам развивающегося человека. Он справедливо подчеркивал мысль о необходимости выхода исследователей из круга биологических проблем. Он писал, что из методики работы с детьми должны исчезнуть жесткость, безликость, т.е. все то, что отрицательно влияет на эмоциональность и впечатлительность детской души. Взрослым необходимо сформировать у подростка доверие к самому себе, уважительное отношение к собственной личности, стремление к постижению своего внутреннего мира.

Идеи В.М. Бехтерева широко обсуждались, дискутировались и развивались в работах И.А. Сикорского, Н.Е. Введенского, Д.Н. Овсянникова-Куликовского, П.Ф. Лесгафта и др.

Обобщая их взгляды, можно сделать выводы о том, что они были едины в отношении анализа внутреннего мира взрослеющего человека. Внутренний мир человека воспринимался как неповторимое своеобразие, зависящее от таких качеств как ум, память, мышление человека. Однообразие и однотипность присущи только толпе, а человеку свойственна индивидуальная неповторимость. Человеческая природа во многом зависит от индивидуальных сил и способностей, отпущенных ему природой и осознающих их самим. Поэтому в начале XX века была сформулирована задача, стоящая перед педагогом, которая состоит в развитии у детей интереса к себе с целью дальнейшего «самоусовершенствования своих внутренних сил».

Таким образом, антропологические взгляды на развитие человека как биосоциальное существо на рубеже XIX и XX столетий в отечественной педагогической психологии постепенно трансформировались в гуманистическое мировоззрение, а также способствовали развитию педологии. Гуманизм, ставший частью культуры в начале XX века, ориентировал педагогическую и родительскую общественность на развитие духовно-нрав-

ственных основ личности, на формирование образованного, культурного, прогрессивного человека.

Наряду с гуманистической антропологией важное место в российской науке занимала теория свободного воспитания. Идеологи этой теории – К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и др. предприняли попытку изоляции детей от влияния макросреды. В своих теоретических положениях они рассматривали подростка как представителя социокультурной микросреды. Они отмечали несомненное ее влияние на духовный мир ребенка. Идеи свободного воспитания были внедрены в практику через создание С.Т. Шацким колонии «Бодрая жизнь», а также детских организаций – «Сетлемент» и «Детский труд и отдых». При всей наивности теории свободного воспитания ее несомненная значимость состояла в том, что она явилась методологическим основанием гуманистического отношения к детям, предотвращения излишнего авторитаризма и дидактизма в отношениях между педагогами и подростками. Они полагали, что педагог должен так организовать жизнь детей, чтобы по мере развития их активности у них развивались бы социальные качества и отношения, в том числе и отношения с самим собой. Идеи свободного воспитания достаточно быстро прекратили свое существование в связи с революционными изменениями в обществе и развитием идей коллективизма.

В первой четверти XX века вплоть до 1936 года, когда педагогические идеи были признаны методологически верными, приоритетное место в российских науках о человеке занимала педология. Она официально признавалась базовой наукой о развитии и воспитании нового человека. Предметом педологии являлся целостный ребенок и его онтогенетическое развитие. Ученые разных направлений стремились синтезировать социологические, медицинские, физиологические знания о человеке.

Внутри педологии стали развиваться автономные течения: рефлексологические, биогенетические, социогенетические, социобиогенетические. Представители рефлексологического учения И.А. Арямов и Ю.П. Фролов полагали, что суть развития ребенка состоит в формировании условных рефлексов на базе безусловных. В этом случае подросток рассматривался как бездушное существо с набором рефлексов. Биогенетики – В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, А.П. Нечаев рассматривали сущность развития личности в контексте развития ее индивидуальности. Они полагали, что ребенок должен осознавать свои достоинства и недостатки, задатки и способности, а задача взрослых – создать условия для их развития. Социогенетический подход проповедовал П.П. Блонский, который полагал, что развитие ребенка – есть отражение биологической эволюции и культурно-исторического пути человечества.

Наиболее яркими представителями педологии выступили С.С. Моложавый, А.С. Залужный, А.Б. Залкинд и др. Они развивали антропологические идеи. Их следует отнести к числу био-социо-генетиков. Они справедливо отмечали, что развитие человека опирается на внутренние и внешние факторы: наследственность и среду.

Несомненно, главной фигурой советской эпохи, оказавшей влияние на развитие психологической науки и практики двадцатого века, стал Лев Семенович Выготский. Теоретический и эмпирический потенциал, созданной им концепции культурно-исторического развития психических функций, огромен и пока еще не исчерпан. В 1926 году он опубликовал монографическое исследование «Педагогическая психология», в котором разрабатывал проблемы системного и смыслового строения сознания и самосознания ребенка. Особое внимание в исследованиях детерминант развития личности в онтогенезе Л.С. Выготский уделял проблеме развития влечений и интересов в переходном возрасте. Он отмечал, что у подростков на протяжении сравнительно короткого срока, примерно в течение пяти лет в движущихся силах поведения происходят такие изменения, которые образуют особую линию развития. Причем подчеркивал, что линия развития интересов и линия развития поведения разъединяются. Диалектика появления интересов продиктована как биологическими изменениями организма – влечениями, установками, так и социальными условиями, например, расширением круга общения с новыми людьми.

Для начала процесса преобразования влечений и интересов характерна инволюция прежних интересов и появление новых интересов. В число новых интересов входят интересы к самому себе. Интересы к самому себе связаны с появлением двух полярных фаз развития – фазы самоутверждения и фазы отрицания. Фаза самоутверждения называлась Л.С. Выготским со ссылкой на Петерса – фазой культурных интересов. В рамках этой фазы огромное значение приобретает «серьезная игра» в общественные отношения. Л.С. Выготский использовал терминологию В. Штерна. По мнению Л.С. Выготского, подросток таким образом осваивает отношения между людьми и позиционирует себя в них. Фаза отрицания связана с рефлексивным анализом собственного Я. Исследования Л.С. Выготского чрезвычайно важны для изучения развития представлений о себе и о другом у подростков, т.к. позволяют исследовать преемственность в развитии органической эволюции и социально-культурного формирования личностной сферы подростка. Последователями Л.С. Выготского явились А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, а та же их ученики – Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.С. Славина и др.

Современное состояние исследований ведущих проблем развития личности подростка в онтогенезе свидетельствует об огромном интересе к это-

му возрасту со стороны таких фундаментальных наук как возрастная антропология, психология, педагогика, физиология, социология, литературоведение и др.

Новая социальная ситуация, продиктованная реалиями начала XXI века, способствует появлению новых взглядов на историю детства, на новые технологии формирования и развития личности.

Проблема динамики развития личности подростка заняла достаточное место в психологии после публикации книги В. Прейера «Душа ребенка». Изучение специфики развития личности в онтогенезе позволило исследователям осознать целый ряд проблем. В настоящее время наиболее актуализированы проблемы самосознания, социальной ситуации развития, становления Я-концепции и др. Эти проблемы носят комплексный характер, а новообразования в жизни развивающейся личности исследуются недостаточно. В частности, упущен вопрос о динамике развития представлений о себе и о другом у подростков. Практический опыт свидетельствует о том, что адекватное осознание себя и представлений о себе способствует развитию уверенности, ставит подростка на тот путь, следуя которому личность приобретает все новые и новые свойства и качества, успешно проходит все этапы социализации. Развитие личности обусловлено как внешними, так и внутренними детерминантами. Внешние детерминанты связаны с миром других людей. Внутренние – с собственным самосознанием, развитием Я-концепции, совершенствованием психофизиологии.

Историческая рефлексия научных исследований развития личности в онтогенезе позволяет констатировать, что в филогенезе общества проблемы новообразований в детском возрасте изучались в рамках естественнонаучных разработок. Постепенно естественнонаучный подход был трансформирован в антропологический подход. Выше отмечалось, что это произошло в первой половине XX века, прежде всего благодаря усилиям В.М. Бехтерева. Идеи В.М. Бехтерева, высказанные в начале XX века, получили дальнейшее развитие в работах Б.Г. Ананьева, В.М. Мясищева, А.Н. Леонтьева и целой плеяды современных исследователей. Благодаря их усилиям в науке и практике получил обоснование и развитие антропологический подход, в рамках которого человек воспринимается как главное действующее лицо историко-эволюционного процесса и собственного развития. На современном этапе развития общества антропологический подход к человеку в целом и подростку в частности позволяет рассматривать развитие личности через создание новых сред обитания, новых достижений в собственной телесной и психической организации. Методология антропологического подхода, избранная в данном исследовании в качестве базовой руководящей идеи, должна способствовать координации

психологических проблем, социологических факторов и психолого-педагогических условий как развития личности в целом, так и отдельных ее базовых качеств, в частности адекватного представления о себе, о другом, о своем месте в социуме в период переходного возраста.

Список литературы

1. Блонский П.П. Возрастная педология. – М. – Л., 1930.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб, 1977.
4. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1953. Т.5.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр. Соч. Т. 1. – М., 1950. С. 307.
6. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // История психологии. Период открытого кризиса; под ред. П.Я. Гальперина. – М., 1992. с. 2003.
7. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студентов; Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. доп. – М., 1996.
8. Хрестоматия по истории педагогики; под ред. С.А. Каменева. Т. IV. – М., 1936.
9. Хьелс Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб, 2000. С. 408.
10. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М., 1994.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; пер. с англ.; общ. ред. и пер. А.В. Толстых. – М., 1996.

Литвинова Т.В., г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА

Один из аспектов антропологии – изучение бытия человека в различных жизненных ситуациях, в том числе ситуациях переломных, кризисных. Среди них рассматриваются и кризисы семьи, создающие для каждого ее члена характерные стрессовые условия существования. Вероятно, в этих условиях основное внимание следует уделить детям, как наименее зрелым и наиболее уязвимым для стресса членом семьи. Развод супругов – не одномоментное событие. Это предразводная ситуация, затем – разрыв брачных отношений, и после этого – адаптация всех членов семьи к ее изменившемуся составу и новым условиям жизни. В течение всего этого времени ребенок, как и его разводящиеся родители, испытывает постоянное напряжение. Причем в некоторых семьях стрессогенная обстановка сохраняется в течение весьма длительного времени (например, когда официально разведенные родители годами живут в одной квартире,

или когда супружеская пара периодически то сходится, то вновь расходится). По этой причине ребенку разводящихся родителей больше подходит не краткосрочная психологическая помощь, а сопровождение его в этот трудный для семьи период. Во-первых, с ребенком просто нужно быть рядом: обеспечить ему поддержку, принимать его чувства и говорить о них. Разводящихся родителей часто настолько захлестывают собственные переживания, что они оказываются неспособными выполнять эту функцию. Во-вторых, психолог работает непосредственно с названной проблемой. Родитель-заказчик может жаловаться на агрессивность или невнимательность ребенка, на частые жалобы педагогов, связывая или не связывая это с ситуацией в семье. Работая с ребенком, психолог связывает проблемы ребенка с его переживаниями по поводу происходящего в семье; при этом ребенок начинает осознавать, что с ним происходит, понимать, что это не он плохой, а ему сейчас очень плохо. В-третьих, психологическое сопровождение призвано укрепить внутренние силы ребенка, сделать его более стойким, способным адаптироваться к нестабильной и тревожащей действительности так, чтобы впоследствии он справлялся с этим без помощи психолога. Далее представлены фрагменты одного из случаев работы психолога-автора статьи с девочкой (условно назовем ее Катей) из семьи, переживающей развод.

Кате 7,5 лет (на момент обращения было 6,5). Обратилась мама, первоначально с жалобой на ночное недержание мочи, которое было у ребенка всегда. Иногда это происходило по два раза за ночь, во второй раз уже после того, как поменяли постель. Девочка спала крепко и никогда не просыпалась. Обследовали ее долго, нашли какую-то инфекцию. Инфекцию вылечили, энурез остался. Впоследствии также выяснилось, что девочка портит в доме вещи; например, может начать обрывать обои, если где-то отстает край. Но чаще всего она портила собственные вещи. Отрывала всем куклам головы, руки и ноги, раскрошила тени для век (она участвует в соревнованиях по гимнастике, и для выступлений нужен макияж). Когда портила вещи, выглядела совершенно безразличной и даже скучающей. Мама начинала расспрашивать, почему, девочка отвечала, что не знает. Сейчас клиентка ходит в первый класс; в семье также есть сын-восьмиклассник. Родители в течение четырех были лет официально в разводе, но до сентября (момент, когда Катя пошла в первый класс) жили в одной квартире и не могли определиться: то ли они разведутся, то ли снова сойдутся. И до рождения Кати, и в течение всей ее жизни отношения родителей были противоречивыми. Периоды сближения сменялись бурными ссорами, вплоть до драки и вызова милиции, после чего родители дистанцировались друг от друга и жили в разных комнатах. В конце весны

родители определились: квартира была выставлена на продажу, подыскивались варианты жилья для обоих. В это время Катя стала говорить психологу, что родители никогда не разойдутся и будут жить вместе ради них с братом, потому что они их любят. Говорила: «Вы знаете: мама с папой раньше не дружили, а сейчас они дружат». В сентябре родители разъехались. На вопросы детей, может ли так быть, что они снова сойдутся, мать отвечала, что может. Катя всегда говорит, что у нее все хорошо, и что она никогда не грустит. Один раз, играя в кабинете психолога, она спела песню Сердючки, очень серьезно: «... на сердце рана, слёзы душат-душат, я в плену обмана, но иду такая вся в Дольче & Габбана». Песня, которая может быть ключом к Катиным переживаниям.

К началу лета девочка начала иногда вставать ночью в туалет или просыпаться, когда постель мокрая. Перед летним отпуском она некоторое время не портила вещи. Эти изменения были еще не стойкими. Прошел перерыв в регулярной работе с психологом – летний отпуск. В сентябре родители Кати разошлись. За это время девочка перестала просыпаться и вставать в туалет, и в сентябре, когда родители, наконец, разъехались, достала из шкафа свой старый купальник для соревнований по гимнастике и ножницами вырезала из него бабочек. Учительница в школе жаловалась на агрессивное поведение Кати, говорила маме, что девочка обижает соседа по парте. Мама пыталась воздействовать на дочь и не рассказывала учительнице, что у Кати только что разошлись родители. Когда в школе задали слепить семью ежей, Катя принесла домой три пластилиновых фигурки: «ежик-мама, ее сынок и дочка»; мама – самая большая. Катина мама очень расстроилась, увидев эту поделку, и сделала дочери замечание: «Самый большой ежик должен быть папа». На слова психолога о том, что в действительности семья, в которой живет Катя, сейчас имеет такой состав, она ответила: «Но ведь так не должно быть!» Катя привыкла, что с реальностью, в которой она живет, что-то не так, она давно создала себе фальшивый имидж девочки, у которой все хорошо. Далее следуют фрагменты сентябрьских сессий работы психолога с Катей. Работа проводится в недирективной форме: это значит, что Катя сама выбирает, чем она займется, во что она хочет играть, что нарисует. Психолог, наблюдая за ней, разгадывает, какие переживания выражают игра и рисунок, называет эти переживания Кате, обсуждая их с ней вместе.

Фрагмент 1: *Катя достает ватман, на котором давно уже рисует море. (Она его называет «большое, злое море».) Находит очень густую и яркую красную гуашь. Размешивает ее кисточкой с удовольствием, потом делает на море большое красное пятно.*

Психолог: Как будто кровь.

Катя замечает: это и правда очень похоже на кровь. *Продолжает раскрашивать это пятно. Потом припечатала пятно ладошкой и показывает ее психологу.*

Пс: У тебя рука в крови.

К: Покабutki.

Пс: Как будто ты ранена.

К: Помогите мне! *(стонет)*

Пс: Чем я могу тебе помочь?

К: Пойдем мыть руки. *(Моеет руки, говорит, что хочет оставить на руке немного красной краски. Возвращается и начинает впервые рисовать в верхней части листа, над морем. Рисует солнце и облака.)* А мы уже переехали. И там классно.

Пс: говорит, что, наверно, интересно на новом месте. Может быть, там и классно. Но, когда люди переезжают, они скучают по старому дому.

К: соглашается, что скучает: «Когда я иду мимо него в школу, я ему говорю: «Здравствуй, мой домик!»

Пс: Ты ведь всегда там жила.

К: Семь лет!

Пс: В том доме вы жили с папой. На новом месте вы в первый раз живете без папы. И ты скучаешь.

К: Да, немного. Он сегодня к нам туда приходил. А нас не было дома. *(Подписывает на листе: «осень» («осин»)). Рисует стаю перелетных птиц-«галочек»: говорит, что они никогда не вернутся). Потом спрашивает: «А где наша больничка?» Достает набор доктора, говорит, чтобы психолог «покабutki» пришла на прием. «Что у Вас болит?» Внимательно обследует психолога: слушает, измеряет температуру. Проверяет глаза. Говорит: «Вы очень больны! Сейчас я тебя буду оперировать». (Показывает на самой себе, как разрезает живот, а потом говорит: «Все. Ты выздоровела». Переход к обращению на «ты» и показ на самой себе могут значить: «Я очень больна. Меня надо полечить». Далее Катя демонстрирует довольно-таки жесткий способ лечения, похожий на нападение на саму себя).*

Фрагмент 2: перемешивает краски. Проливает воду на штанины брюк. Восклицает: «Мои штанишки! Они мокрые!» Смотрит на свои руки в красных пятнах краски: «Ох, пять их придется мыть. Этой холодной водой». Потом подкрашивает красное пятно на море поярче и припечатывает обе руки. Смотрит на свои ладошки, показывает психологу: «Это моя кровь. Я истекаю кровью». Красит руки выше, как перчатки, просит психолога, чтобы помогла красить.

Пс: Ты очень переживаешь, что родители разошлись. Как будто ты ранена. И сейчас ты редко видишь папу.

К: Нет, сейчас даже чаще, чем раньше! *Идет мыть руки. Смотрит на красную воду и говорит: «Сколько крови!» Вернувшись, говорит, что теперь хочет что-нибудь порвать. В кабинете есть старые газеты, которые можно рвать. Катя берет одну из них и начинает отрывать по одному кусочку, очень аккуратно. Сразу после сессии просит маму отвести ее в туалет по-маленькому. Показывает пятно на раковине: «Это была покабутьки моя кровь».*

Фрагмент 3: *достаёт и разворачивает «море». Говорит, что красить его красной краской больше не будет. Перебирает краски, показывает, как она шарахается от баночек с красной гуашью и не может взять их в руки. Закрашивает красное пятно густым слоем темно-зеленой краски.*

Пс: Похоже на зеленку.

К: *(довольным тоном):* Ну да. Это и есть зеленка. У нас все по порядку. Теперь мы его полечим.

Пс: Когда маленькие дети разобьют коленку, и потом ее мажут зеленой, дети иногда плачут.

К: говорит, что она никогда не плачет. И ее мама тоже никогда не плачет. *(Пауза.) Потом добавляет: «И не слушаться тоже плохо». После этого просится в туалет. Идет, чтобы позвать маму. Когда они возвращаются вместе, мама ворчит: «Только голову морочишь. На самом деле писать не хотела. Давай, иди обратно». Катя заходит в кабинет.*

Пс: говорит Кате, что она терпеливая девочка и умеет улыбаться, когда ей грустно. И говорить, что все хорошо. Катя довольна, улыбается.

Пс: Но, когда дети не показывают, что им грустно, они делают другие вещи, когда расстроены. Например, могут что-то сломать или порвать.

К. *усиленно раскрашивает то самое пятно на море желтым цветом, потом говорит, что хочет что-нибудь порвать. Рвет старую газету.*

Пс: Знаешь, когда дети плачут, их, наверно, могут пожалеть?

К. говорит, что их, наоборот, ругают: «Вот, сама доигралась!»

Пс: Значит, если ребенку плохо, он заплакал. И тогда ему будет еще хуже, потому что поругают.

К. соглашается.

Пс: И этот ребенок сам себя ругает и не жалеет. Вот ты думаешь, что грустить плохо, и сама себя наказываешь за то, что грустишь: раскрошила свои тени, порезала свой купальник. Когда детям грустно, эти дети сами на себя сердятся, слушай: а кто же детей пожалеет?

К: Только бабушки. *Снова просится в туалет. Потом до конца сессии молча рвет бумагу и складывает «денежки».*

Фрагмент 4: *(берет игрушечную посуду): «Я сейчас буду варить зелье». В кастрюльке разводит красную гуашь, добавляет куски засохшей краски*

других цветов, тщательно размешивает. Зелье переливается через край на стол, на пол. Кладет кусочек засохшей гуаши в ложку и пробует кончиком языка: «Смотрите: я не покабутки. Я по-настоящему пробую. Я ведь Баба Яга».

Пс: А что это за зелье у Бабы Яги? Для чего?

К: Яд. От него умирают.

Пс: Зачем же баба Яга его пробует?

К: А ей ничего не будет. Она ведь Баба Яга.

Потом говорит: «Она хочет отравиться и умереть. Она ведь злая».

Пс: Наверно, Баба Яга сердится?

К: Да, очень сильно.

Пс: И ей, наверно, есть, на что сердиться, этой Бабе Яге? (Катя молчит.)

Пс: А потом она сама на себя сердится за то, что она сердится?

К. (озадаченно): наверно, да.

Пс: И сама себя хочет наказать?

К: Да.

Пс: Слушай, мне очень жаль эту Бабу Ягу.

К: Мне тоже. (Пауза) Но она просто злая. У нее давно маленькие дети не ловились, вот она и хочет отравиться. И вообще она не отравилась. *Лепит комок из загустевшей гуаши разных цветов. Кладет в кастрюльку, просит сохранить до следующего раза. (Это заготовка для варки зелья).*

Катя нуждалась в том, чтобы разобраться с происходящим в ее жизни и разгадать ряд загадок. Пятна кроваво-красной гуаши напомнили психологу о ее душевной ране, о том, что она страдает. Злая Баба Яга – это она сама, когда сердится. И, конечно, этой Бабе Яге есть, на что сердиться. Катя очень сердится на родителей, в которых она так нуждается, и которые, как она говорит, «не дружат» и разъезжаются. И за это она сердится на саму себя. Как Баба Яга, которая саму себя ненавидит и хочет отравить за то, что она такая злая. Баба Яга – это не осознаваемая раненая и злая сторона Кати, и она нападает не сознательную сторону Кати, у которой будто бы все хорошо. И режет нарядный купальник для выступлений, и крошит тени. Когда на сердце рана, этот образ (девочка, которая «идет такая вся...») можно просто ненавидеть. И Баба Яга нападала на детей, и Катя нападала на нарядных кукол – образ самой себя. В ходе работы с психологом образ девочки, у которой всегда все хорошо, уступил место другому, более реальному образу. У Кати появились частые вспышки гнева, которые всегда происходили дома, и после которых она очень горько плакала. Энурез полностью прошел к весне. Часто плакать Катя тоже перестала (такое впечатление, что она наконец-то выплакалась), при этом она остается очень сердитой. Наконец поняв, что она сердится, Катя перестала портить в квартире вещи. Наступает завершающий этап работы с ней: работа с ее сложным отношением к

родителям, которых она очень любит, и на которых очень сердится. Отец живет в отдельной квартире в другом районе города, при этом он регулярно видится с детьми, и Катин страх потерять папу заметно уменьшился. Отношения между бывшими супругами в целом складываются по старому образцу. Иногда они начинают «хорошо общаться» и даже некоторое время живут в одной квартире, потом снова расходятся. Катя учится жить в обстановке своей семьи, ценить «плюсы» этой обстановки (родители ее любят, и отец не собирается бросать) и принимать ее «минусы» (семья нестабильна; вероятно, такой она и будет). Научившись смотреть правде в глаза и признавать проблемы – свои и родительские – ребенок становится психологически более благополучным.

Лобейко Ю.А., г. Ставрополь

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Устремленность современного общества к истинной демократии связана с активизацией внимания к человеческому фактору. На сегодняшний день мы пришли к абсолютному осознанию того, что успешность инновационного образования находится в прямой зависимости от эффективности новых подходов к проблемам развития личности, от актуализации значения нравственного воспитания в профессиональном становлении будущего учителя. В условиях современного реформирования образовательных систем антропологически ориентированная парадигма российской системы образования постулирует социально-историческое предназначение учителя XXI в. как сотворение духовно-нравственного потенциала личности ученика.

Отметим, что антропологический подход в системе профессионального педагогического образования – это не только последовательно и обоснованно выстроенная психолого-педагогическая модель образовательного процесса, но и система общенормативных представлений о траектории и динамике развития личности будущего педагога.

Анализ массовой практики свидетельствует: большинство трудностей учителя обусловлено недостаточностью (а иногда и отсутствием) антропологического знания, неглубоким осмыслением (изредка неприятием) гуманистических ценностей и соответствующих этим знаниям этим ценностям технологий профессиональной деятельности. Владение антропологическим подходом способствует развитию таких составляющих профессионального мастерства педагога, как способность вербализовать принципы своей деятельности (природосообразность, культуросообразность, гуманизм и др.), осуществлять це-

леполагание и рефлексия своей деятельности, адекватно оценивать промежуточные и итоговые результаты педагогического процесса, повседневно фиксировать изменения, происходящие и в личности каждого ребенка, и в коллективных отношениях, и в себе самом, проектировать перспективы совместной (с коллегами, детьми, их родителями) деятельности.

Понимание остроты и актуальности проблемы подготовки будущего специалиста, ориентированного на работу в системе «человек-человек» (по Климову) антропологическая парадигма постулирует реализацию здоровьесберегающих технологий, проведение оздоровительных мероприятий, способствующих установлению среди учащихся здорового образа жизни.

По данным социологического исследования, проведенного Центром образования и здоровья Министерства образования науки российской федерации и институтом возрастной физиологии РАО, около 80% школ ведут профилактическую; 70% – физкультурно-оздоровительную; 7% – специальную оздоровительную работу, 30% – осуществляют обучение по программам формирования здорового образа жизни. Однако только в 20% школ налажена системная и комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья детей.

В связи с этим актуальна необходимость введения в образовательных учреждениях служб, которые предполагают диагностическую, профилактическую, коррекционную и консультативную деятельность по здоровьесбережению субъектов образовательного процесса.

Учитель, успешно выполняющий свой долг, является борцом не только за когнитивное развитие подрастающего поколения, но и что не менее важно – является борцом за здоровьесбережение нации. Отметим, что при этом он должен уметь не только сам адаптироваться к действительным условиям субъективного и объективного мира, но и оказывать непосредственную помощь в этом другим (коллегам, студентам, ученикам).

Как отмечается в исследованиях Маждуга А.Г. посвященных вопросам здоровьесбережения как приоритетного направления современной системы образования, на моделировании и развитии здоровьесберегающей образовательной среды акцентирует внимание международный стандарт ИСО 180001 «Система менеджмента безопасности жизнедеятельности и охраны труда» (OHSAS), в котором отмечается, что здоровьесбережение – это приоритетное направление в деятельности любого высокоразвитого государства, проявляющего заботу о благосостоянии своего народа, обеспечивающего адекватную актуализацию личностных ресурсов в различных сферах деятельности. [5, с.42].

Итак, сохранность здоровья подрастающего поколения представляется в настоящее время актуальной и значимой задачей, продиктованной тре-

бованиями модернизации системы образования. В связи с этим определяется необходимость профессиональной готовности педагогических кадров к осуществлению здоровьесберегающего обучения.

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье учащихся, российские ученые Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург и др. относят перегрузку учебными занятиями, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др. В современных условиях развития отечественной высшей школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепления здоровья студентов во многом зависит от совместных усилий педагогов, психологов, социальных психологов.

Педагогическая деятельность, осуществляемая в соответствии с антропологическим подходом, дает возможность подрастающему поколению полноценно проживать каждый период детства, последовательно решать возрастные задачи. Она позволяет исключить из жизни такое опасное явление, как дидактогения, делает процессы его социализации, самоопределения и самореализации эффективными, способствующими гармонизации личности.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что высшее образование, призванное обеспечить высокий профессионализм педагога, должно максимально акцентироваться на способах интериоризации специалистами аксиом современного человековедения, гуманистических ценностей, антропологически грамотных педагогических технологий.

В практике современного образования есть не только отдельные технологии, но и целые воспитательные системы, в которых реализуются многие аспекты антропоориентированного педагогического процесса. В книге «Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня» (М., 1998) описываются отечественные антропологические образовательные системы, начиная со школы К. Мая, школ С.А. Рачинского, Е.С. Левицкой, В.П. Кащенко и др. до современных «школы-комплекса», «школы-парка», «школы-театра» и т.п.

В Москве и других городах давно и успешно работают авторские школы В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга и др.; поиск в этом направлении идет по пути создания профильных школ, гимназий, лицеев, школ для одаренных детей, здоровьесберегающих школ. [3, с. 266].

Сложившаяся ситуация в системе высшего профессионального образования в области реализации антропоориентированного профессионального обучения определила цель предлагаемого вашему вниманию исследования, направленную на изучение физического, психологического и социального здоровья студентов ГБОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института.

Исследование проводилось в 2010 учебном году под руководством доктора педагогических наук, профессора Ю.А.Лобейко. Всего было опрошено 40% от общего количества студентов 1-х и 5-х курсов очного отделения головного вуза. Выборка, производилась с целью выявления уровня сформированности и развития здоровьесберегающего мышления студентов в процессе обучения в вузе.

Сравнение результатов анкетирования студентов начального и завершающего этапов обучения дают возможность определить уровень выраженности отношения к здоровому образу жизни студентов на различных этапах обучения в вузе, иными словами проследить динамику формирования и развития здоровьесберегающего мышления у будущих специалистов, наличие которого является одним из ключевых показателей реализации антропологического подхода в обучении.

Так, выявлено, что значительная часть опрошенных студентов пятых курсов (74,6%) понимают «Здоровый образ жизни» наиболее верно, в то время как всего лишь 39,1% опрошенных первокурсников продемонстрировали верное понимание ЗОЖ.

Данное обстоятельство, позволяет нам констатировать, что в СГПИ организация учебного процесса предусматривает и способствует формированию наиболее верного представления студентов о здоровом образе жизни и его значимости.

Анализ дальнейших ответов студентов как первых, так и пятых курсов наглядно демонстрирует негативное отношение к употреблению алкогольных напитков (в т.ч. слабоалкогольных), наркотических и токсических веществ, табаку. 93% студентов-первокурсников и 92,9% студентов пятых курсов ни разу не пробовали наркотики или токсические вещества; не курят более 80% студентов первых и пятых курсов. При этом среди основных причин курения или употребления алкогольных напитков 23,8% студентов первых курсов выделяют «любопытство, стремление к новым ощущениям», столько же (23,8%) – «за компанию». Следует отметить, что среди студентов пятых курсов прибегающих к употреблению табачных или алкогольных изделий фактически в два раза меньше по сравнению со студентами первых курсов. Что демонстрирует качество проводимых в вузе работ по профилактике курения, наркомании и агитации студенческой молодежи к здоровьесберегающему образу жизни.

Дальнейший анализ ответов на вопрос об организации и проведении свободного от занятий времени наглядно демонстрирует достаточно высокую схожесть наиболее предпочитаемых вариантов проведения досуга.

Так, на первом месте как у первокурсников (80,5%), так и у пятикурсников (73,2%) оказался вариант «Встречаться с друзьями и подругами»;

на втором месте у первокурсников – «Слушать музыку», у пятикурсников – «Читать книги»; на третьем месте у студентов первых курсов – «Смотреть телевизор, видео», у студентов пятых курсов – «Слушать музыку».

Отметим, фактически все варианты отдыха студентов связаны с многочасовыми засиживаниями за компьютером. Что касается организации активного отдыха, занятий спортом, то у студентов первых курсов этот показатель оказался на пятом месте из десяти возможных, у студентов пятых курсов – на четвертом.

Все выше изложенное позволяет нам констатировать следующее: студенты как первых, так и пятых курсов ведут пассивный образ жизни, мало времени проводят на свежем воздухе, не интересуются спортивными секциями, кружками. А это значит, на сегодняшний день особенно остро обозначена психолого-педагогическая задача, решение которой ориентирует нас на актуальность здоровьесберегающего сопровождения будущих педагогов в период профессионального обучения с позиции антропологического подхода.

В тоже время, дальнейший анализ результатов исследования выявил высокую социальную активность студентов СГПИ, что, несомненно, является показателем социальной зрелости будущих специалистов, непременным условием формирования и развития антропологической культуры будущего педагога.

Студенты СГПИ ориентированы не только на сохранение собственного здоровья, но и проявляют заботу о своих товарищах. Так, на вопрос «Как Вы поступите, если узнаете, что Ваш друг или подруга употребляют наркотики?» 78,2% первокурсников и 64,8% пятикурсников ответили «Постараюсь помочь избавиться от этой проблемы».

Структурный анализ готовности студентов к профессиональной здоровьесберегающей деятельности позволил выявить разноуровневость развития отдельных ее компонентов, которую необходимо учитывать в процессе управления качеством здоровьесформирующего образования. Наименее сформированным является деятельностный компонент: 18,4% первокурсников, 23,9% пятикурсников занимаются спортом, посещают спортивные секции; 33,3% первокурсников и 28,2% пятикурсников делают зарядку; 23,0% студентов-первокурсников и 29,6% студентов-пятикурсников соблюдают рациональный режим питания – недостаточно сформированный навык практической реализации системы здоровьесберегающего режима.

Реализация комплекса психолого-педагогических условий повышения качества здоровьесформирующего образования будущих педагогов позволяет достичь у них положительной динамики показателей готовности к здоровьесформирующей деятельности по критериям рефлексивного, мотивационного, креативного и деятельностного компонентов.

Анализ результатов опроса позволяет констатировать, что реализация образовательного процесса в вузе направлена на развитие здорового типа личности студента, удовлетворение основных сфер личности студента (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностьную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на формирование здоровьесберегающего мышления будущего специалиста.

Итак, все выше изложенное, несмотря на обозначенные противоречия, позволяет нам констатировать, что организация образовательного процесса в ГБОУ ВПО СГПИ направлена на реализацию здоровьесберегающего сопровождения будущих педагогов в контексте антропологического подхода.

Здоровьесберегающий подход в системе образования способствует формированию здоровьесберегающего мышления как интегративной характеристики личности, а именно физическому, психологическому, социальному и духовно-нравственному аспектам данной категории.

Данный подход к организации профессионального педагогического образования в полной мере соответствует антропологической парадигме постулирующей реализацию здоровьесберегающей ориентированности, как одной из основополагающих направлений. Антропологический принцип в данном контексте имеет значимый эвристический потенциал. Все выше изложенное позволяет резюмировать, что приоритет антропологической парадигмы в системе высшего профессионального образования объясняется тем, что в ней человек рассматривается целостно, с точки зрения неаддитивной стратегии исследования индивидуальности, и наша задача обеспечить защиту здоровья будущих педагогов.

Именно поэтому, сегодня, так актуально теоретико-методологическое обоснование здоровьесберегающего сопровождения в образовательной деятельности вуза. В ракурсе этого подхода здоровьесберегающие образовательные технологии представляются как комплексная, построенная на единой методологической основе система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление физического, психологического и нравственного здоровья студентов.

Список литературы

1. Антропология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Коллектив авторов: В.М. Харитонов, А.П. Ожигова, Е.З. Година, Е.Н. Хрисанфова, В.А. Бацевич. М.: гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2004.
2. Антропология. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва-Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2003.

3. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005.
4. Лобейко Ю.А., Коблева А.Л. Психолого-педагогические условия реализации здоровьесберегающего образования. Монография. Ставрополь: Сервисшкола, 2010.
5. Маджуга, А.Г. Здоровьесворящее образование / А.Г. Маджуга; РИО РУМНЦ. Уфа, 2008.

Мельникова Д.М., г. Москва

Мельникова М.И., г. Ставрополь

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕЖИВАНИЮ ВРЕМЕНИ ПРИ ЛИЧНОСТНЫХ РАССТРОЙСТВАХ

Реалии современной социокультурной ситуации свидетельствуют о росте кризисных состояний среди всех категорий населения России и прежде всего молодежи. Кризисные явления во многом обусловлены неспособностью людей к самостоятельному проектированию своего будущего, разочарованием в прошлом и веры в действенность прежних ценностей, придававших жизни еще недавно смысловые ориентиры. Известный американский психоаналитик Дж. Кафка, особо выделяя фактор времени в организации и построении “субъективных эквивалентов” психической реальности, подчеркивал, что “психика и есть время [1, с. 13]. Клиническая психология как наука, решающая задачу интеграции внутреннего мира личности, отводит проблеме временной организации опыта большое значение. Способность индивида соотносить биографические события с объективными временными параметрами, устанавливать смысловое соответствие между своими потребностями и социальной реальностью может рассматриваться как критерий зрелой личности, несущей ответственность за самореализацию, своевременно реагирующую на происходящие изменения.

В психиатрии обращение к теме времени чаще всего происходит при оценке психического статуса больного и описывается в терминах «ориентированный» или «дезориентированный» во времени. Ориентированность во времени определяется по ответам больного, которые он дает на вопросы: какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Сколько сейчас времени? Вместе с тем, “ориентированность во времени”, как она определяется в психиатрии, позволяет определить лишь один аспект чувства времени – соответствие социальному времени, календарю, часам. Но такой подход не направлен на установление связи между представлениями людей об объективном течении времени и его субъективным осмыслением

и переживанием, что не позволяет объяснять механизмы нарушения временной организации и самоорганизации. В то же время этот вопрос освещался экзистенциально ориентированными философами, филологами, психотерапевтами (Л. Бинсвангер, В. Франкл, С.Кьеркегор, Е. Минковский, М. Хайдеггер, К. Ясперс).

Цель статьи – представить в обобщенном варианте основные представления экзистенциалистов на проблему переживания времени и временной перспективы как фактора организации психической реальности.

Как известно, экзистенциализм или философия существования возникает в середине XX века в Европе как попытка ответить на вопрос: что делать человеку, потерявшему смысл существования и ощущение своей неповторимой индивидуальности. Отвечая на вопрос о причинах утраты идентичности, К. Ясперс полагал, что силы, разрушающие личное сознание – “это неумолимые, безжалостные процессы конформности и коллективизма, сметающие все на своем пути” [3, с. 380]. Но человек может противостоять процессам разрушения своей целостности, встав на путь осознания собственного существования во времени, т.е. через экзистенцию. Он должен полностью понимать, *что* он делает, чувствовать это, переживать все своим существом. В экзистенции заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта, недоступная рассудочному мышлению.

В обыденной жизни человек не всегда осознает себя как экзистенцию; для этого необходимо, чтобы он оказался в пограничной ситуации, то есть перед лицом смерти. Обретая себя как экзистенцию, индивид обретает и свою свободу. Экзистенциалисты считали, что свобода состоит в том, чтобы человек не выступал как *вещь*, как объект, формирующийся под влиянием внешне задаваемой причинной необходимости. Он должен выбирать себя, формировать себя каждым своим действием. Р. Мей подчеркивал: “Независимо от того, насколько могущественные силы влияют на человеческое существование, человек способен изменить свое отношение к собственной судьбе. Сила человека в способности занять определенную позицию, принять конкретное решение” [3, с. 121]. Временная организация опыта или “темпорализация существования”, с точки зрения экзистенциалистов, предполагает согласованность в сознании индивида объективного течения времени, которому соответствуют реальные события в жизни человека, и его субъективные переживания этих событий, произошедших в его жизни. При нормальном психическом развитии человек обретает способность к “самотемпорализации существования” [3, с. 437]. Темпорализация, по Бинсвангеру, означает “выход-из-себя” (экстаз) в единстве феномена будущего, прошедшего и настоящего. В основе этих представлений лежит идея о том, что отдаленное прошлое, настоящее и будущее

должны быть связаны отношениями непрерывности, преемственности, взаимного обогащения и способствовать продуктивным вариантам самореализации. Для этого индивиду необходимо овладеть “временной рефлексией”. Временная рефлексия и смысловое связывание рассматриваются в качестве механизма личностно-смысловой регуляции. Рефлексия позволяет охватить собственную жизнь в широкой временной перспективе, осознать целостность, непрерывность жизни.

Другим критерием нормальной временной организации психики человека, с точки зрения экзистенциалистов, выступает ориентация на будущее. Но “будущее” не должно рассматриваться личностью лишь как желаемое, либо как то, что произойдет само по себе. Будущее не должно повисать в воздухе, “возможности будущего не пусты, они являются определенными возможностями” [3, с.438].

Субъективные переживания времени могут не соответствовать объективному течению времени. Это расстройство наблюдается в частности при шизофрении и эндогенной депрессии. К. Ясперс в работе “Общая психопатология” приводит множество примеров подобных расстройств. В частности он описывает больную шизофренией, которая испытывала мучительную смесь опустошенности, несуществования, остановившегося времени и возвращения прошлого. Свою жизнь она воспринимала как движущийся конвейер, на котором ничего нет. “Он движется, но не меняется. Я не думала, что смерть выглядит именно так. Я теперь живу в вечности. Снаружи все идет своим чередом, листья шевелятся, другие люди ходят по палате, но для меня время остановилось” [3].

При личностных расстройствах, как показывают многочисленные исследования, могут происходить различные нарушения временной перспективы в виде ее ограниченности, застревании на одном или нескольких событиях прошлого, излишней концентрированности на событиях будущего. Установлено, что у депрессивных больных происходит застревание на прошлом, у больных с травматическим опытом отмечено ограничение временной перспективы как в отношении будущего, так и прошлого [1]. Нарушения переживания времени могут наблюдаться и в норме, свидетельствуя об определенных чертах характера и закрепившихся неэффективных защитных механизмах. Так, например, если у человека наблюдается чрезмерная отнесенность эмоциональных переживаний к прошлому, то это может быть обусловлено фрустрациями, обидчивостью. Неконструктивная отнесенность переживаний к будущему может выражаться либо в гипертрофированном детальном планировании действий, вытекающем из страха перед будущим, неверием в себя, либо в бесплодных мечтаниях при отсутствии всякой активности в направлении их реализации. Возможно так-

же состояние “самодавляющего настоящего”, не связанного ни с прошлым, ни с будущим, что отражает портрет импульсивной личности.

Большой заслугой экзистенциалистов при изучении временной организации человека являлось обоснование Ясперсом феноменологического метода для изучения и описания психической реальности больного. Метод направлен на изучение мира душевно больного, созданный им или измененный его переживаниями. Здесь ставится задача изучать действительность, в которой он живет, с которой он сталкивается и к которой устанавливает то или иное отношение. Оценивая значение этого метода для психиатрии, А. Кронфельд отмечал: “Психиатрия должна признать заслугу Ясперса в том, что он был первым, кто пытался методически исходить из субъективных переживаний данного больного: воспроизвести субъективную структуру и субъективное содержание. До него психопатология подходила к симптомам, так сказать, извне, рассматривала симптомы вне их субъективной обусловленности” [2]. Феноменологический метод использовали также Л. Бинсвангер и Е. Минковский.

Подводя итог теоретическим изысканиям экзистенциалистов, отметим основные достижения:

1) было обращено внимание на соответствие внутренне переживаемого времени его объективному внешнему течению;

2) выделена и описана способность личности к “самотемпоральности”, т.е. смысловому связыванию прошлого, настоящего и будущего в интегрированную целостность;

3) акцентируется ориентация личности на будущее как механизм, лежащий в основе самоопределения и самореализации;

4) обоснована необходимость использования феноменологического метода для изучения жизненного опыта конкретного индивида.

Список литературы

1. Кафка Дж. Множественная реальность в клинической практике: психиатрия и психоанализ. – М., 2008.
2. Кронфельд А. Современные проблемы учения о шизофрении. Вып. 1. – М., 1936.
3. Экзистенциальная психология. – М., 2001.

Сапунова В.М., г. Ставрополь

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДХОДЫ К ДОСТИЖЕНИЮ

В условиях современного реформирования общества сложились системные предпосылки для критического ухудшения здоровья школьников.

Причиной данного обстоятельства является снижение ниже нормальных показателей по социально-бытовым, экономическим, гигиеническим, психологическим, духовно-нравственным и другим условиям существования детей и подростков. Это становится в конечном итоге причиной такого положения дел, когда здоровье детей недостаточно «воспроизводится и восстанавливается». Как один из «итогов» идёт рост заболеваний. Здесь отмечается тенденция к росту болезней нервной системы и органов чувств, инфекционных и паразитарных заболеваний, травм и отравлений, болезней кожи и т.п. Не будем забывать, что становится меньше защищённых от наркотиков и алкоголизма и всего того, что сегодня является производной культивирования СМИ «лёгкой жизни» любой ценой.

Отсюда очевидно: общество и вместе с ним образование, в первую очередь школа, должны принимать комплекс мер по спасению здоровья детей, представляющих в своей сущности будущее любого государства, его демографические, трудовые и интеллектуальные ресурсы.

В этом плане наша школа сегодня находится в постоянном поиске, чтобы оказать свою помощь в решении задач укрепления здоровья детей. Одно из ведущих направлений здесь мы видим в реализации на теоретическом и практическом уровне идеи здорового образа жизни. Что рассматриваем одним из решающих условий гармоничного развития школьников. Более того, здоровый образ жизни детей является частью здорового образа жизни общества в целом, в конечном итоге – это двуединый процесс.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) включает в себя рациональное питание, личную гигиену, закаливание, оптимальный двигательный режим, здоровый нравственно-психологический климат, отсутствие вредных привычек, внимательное отношение к своему здоровью, способности к самоконтролю за своим двигательным поведением, понимание ценностей здорового образа жизни и т.д. и т.п. Соответственно, под здоровым образом жизни школьника, в нашем случае, в основе своей подразумеваем определенный комплекс психолого-педагогических, интеллектуальных, физиологических (бытовых), методических и духовно-нравственных условий и мероприятий, позволяющий ребенку сохранять и развивать работоспособность и активность в освоении программ обучения и воспитания.

В современной России проблема здорового образа жизни школьника приобретает обостренный социальный характер. Это происходит в такой степени, что в обществе все чаще говорят о нарастании угроз в жизнедеятельности детей, оказавшихся наиболее незащищенной частью населения под натиском ускоряющихся общественных изменений. На повестку дня здесь выходит вопрос обеспечения безопасности детства и необходимости его защиты. Это в особой мере относится к начальной школе, где ребенок всту-

пает собственно в этап взрослой социализации – этап, связанный со становлением его «первичной» ответственности перед обществом за результаты своего труда – учебы. Именно в период детства в человеке «закладывается» основное, определяющее в личностном фундаменте, то есть все то, что для последующей жизни является базой, на которой выстраивается жизненное пространство человека. Со вступлением в жизнь школы ребенок вынужден адаптироваться и выстраивать отношения с учителями и сверстниками. И не только через восприятие и оценку по детскому принципу «нравится или не нравится», а через обучение общению с окружающими на основе выполнения новых для него обязанностей – решения задач учебной деятельности. Здесь надо уже самостоятельно нести определенную меру ответственности «перед другими» за новый для него вид трудовой (а не собственно игровой, как это было ранее) деятельности.

При таком подходе в целом можно с должным основанием говорить, что решение возникающих вопросов в ходе формирования здорового образа школьников зависит от множества составляющих, но в первую очередь от учителя и постановки работы здесь во всей школе. Исследования и экспериментальные данные показывают, что психическое и физическое воздействие на ребенка в школе должно быть, если так можно сказать, соразмерно его возрастным возможностям. И здесь уже с приходом ребенка в первый класс важно изначально ставить и определиться в существе ответа на вопросы: как и что должна делать школа в целях предотвращения негативных последствий для здоровья детей? Как обеспечить их развитие в логике развития присущих их возрасту психофизиологическим состояниям и склонностям, воображению, образному мышлению, уровню самосознания? Но уже изначально очевидно: школьник с самых первых шагов должен находиться в системе комплексного обеспечения его деятельности со стороны родителей, педагогов, врачей и школы в целом. Задача школы – «не дотянуть» ребенка до последнего звонка, радуясь, что за эти годы с ним не случилось ничего плохого, а полноценно подготовить к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы эта жизнь сложилась счастливо. Личностный уровень здоровья строится в соответствии с основными целями духовными ценностями личности, ее индивидуальными устремлениями.

Сегодня важность и значимость этой работы осознается, как практика, так и в науке. Этот вопрос рассматривается и в новой всероссийской образовательной инициативе «Новая школа». Здесь школа рассматривается как центр взаимодействия с родителями и местным сообществом, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. В соответствии с данной инициативой пред-

лагается: школы как центры досуга должны быть открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха.

Суть и смысл этого проекта – в создании школы, способной раскрыть личностный потенциал детей, воспитать в них интерес к учёбе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовить ребят к профессиональной деятельности с учётом задач модернизации и инновационного развития страны. По словам главы государства, это не краткосрочный проект, а стратегическая политика в сфере образования.

Необходимость выстраивания «Новой школы» подтверждена результатами экспериментальной работы и опытом работы нашей гимназии по теме «Педагогическая и родительская общественность, направление на обеспечение условий сохранения и укрепление здоровья учащихся». У нас, например, создан банк данных по выявленным патологиям учащихся при поступлении в гимназию; разработан и действует план по отслеживанию и коррекции патологий у учащихся 1 – 11 классов. Только это позволило за отслеживаемый период резко сократить количество простудных заболеваний и вирусы туберкулёзных проб. Динамика показывает, что в контрольных классах в результате комплекса мер снизились показатели ухудшения здоровья, показатели тревожности, показатели утомляемости. В ходе проведения экспериментальной работы, коллектив пришел к выводу о необходимости продолжения эксперимента. Проблема исследования определяется противоречиями между возрастающими потребностями семьи и общества, необходимостью обновления всех ступеней общего образования в сторону здоровьесбережения, индивидуализированного, функционального, эффективного, а также отсутствием условий для самоопределения физически и психически здоровой личности, недостаточностью научно-теоретических и практических разработок основ реализации здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса, что представляется невозможным без создания особого механизма здоровьесберегающей среды в образовательном процессе.

Цель нашего нового проекта: разработать концепцию, создать механизм работы здоровьесберегающей среды, обеспечивающей оптимальные условия для дальнейшего обучения и воспитания детей в современной гимназии. На основе этого предполагается создание модели и механизма функционирования здоровьесберегающего потенциала в современной гимназии, выработка наиболее эффективных форм и методов его использования в интересах совершенствования механизма устойчивого развития образования.

В интересах реализации этой цели предполагается сосредоточиться на решении следующих задач:

- создание оптимальных санитарно-гигиенических условий в гимназии; создание благоприятного психологического климата в гимназии; организация питания детей и педагогов с учетом здоровьесберегающих требований;
- формирование предметно-пространственной среды, художественно-эстетического единства гимназии; проведение здоровьесберегающей экспертизы учебных программ, авторских технологий;
- организация оптимальной учебной нагрузки (учебный план, расписание, уроки, домашнее задание);
- введение здоровьесберегающего компонента в учебные дисциплины; обучение здоровому образу жизни на сквозных курсах «Познай себя», «Твое здоровье», «Здоровый образ жизни»;
- профилактика утомления (игровые, музыкальные перемены, гигиена учебного труда), повышение двигательной активности (динамические паузы, дни здоровья, физкультминутки и т.д.);
- просветительская работа о влиянии вредных факторов на здоровье и пропаганда здорового образа жизни среди педагогов, родителей, учащихся;
- диагностика психического здоровья, составление диагностических карт с рекомендациями;
- развитие досуговых центров, клубов по интересам преследующих цели физического, интеллектуального, духовного развития детей и подростков, формирования у них реального и позитивного представления о своём будущем;
- организация праздников здоровья, досуга детей совместно с родителями;
- разработка методик внеурочной профилактической работы, основанной на развитии таких жизненных навыков, как противостояние негативному групповому давлению, умение выйти из конфликтной ситуации, сделать правильный выбор;
- разработка и внедрение образовательно-оздоровительных программ для детей и подростков, создание образовательно-оздоровительных центров, площадок;
- развитие семьи в рамках образования и здоровья;
- образование семьи – родительские конференции, родительские университеты, школы здоровой семьи, школы подготовки к осознанному материнству и отцовству, взаимодействие семьи с оздоровительными центрами, индивидуальные консультации;
- знание индивидуальных особенностей членов семьи, здоровый образ жизни, системы оздоровления, основанные на семейных традициях, культура питания, репродуктивное здоровье;
- семейных отдых и туризм, культура быта, этика семейных отношений, нравственное воспитание семьи;
- семейные праздники, творческий подход к организации быта;
- формирование позитивного отношения к труду.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФИЗИОЛОГИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В современной антропологии под человеческой природой часто понимают врожденные биологические свойства человека или биопсихическую конституцию, близкую всем людям, универсальные характеристики человеческого поведения, остающиеся неизменными для всех времен и народов, специфические законы, обеспечивающие устойчивость жизненных сил и устремлений человека. Необходимо отметить, что в настоящее время накоплено достаточно информации об изменчивости и стабильности разнообразных физиологических характеристик по различным направлениям исследования. Однако интерпретации результатов нуждается в разработке определенных антропологических подходов, которые могли бы дать ответ о причинах и механизмах тех или иных физиологических процессов. Одним из таких процессов является адаптация студентов к системе обучения в вузе.

В современной науке и практике проблема адаптации исследуется много и довольно широко. Большое внимание в психологии, социологии, медицине и других отраслях научного знания уделяется проблеме адаптации студентов, вопросу эффективности подготовки будущих специалистов. Ведущим вопросом современного антропологического подхода к системе обучения в вузе является вопрос личностного развития студента и особенностей формирования у него базы готовности к будущей профессиональной деятельности, причем данный фактор практически полностью формируется в процессе обучения в вузе, где происходит начальная стадия «вхождения» в профессию, осваиваются индивидуальные способы деятельности, особенности форм поведения и общения в социуме [1, с. 29-43].

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом проблем: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля за учебой; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности, мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих, происходит изменение социального статуса – «студент-взрослый». В свете таких изменений особенно важной становится мотивация студентов к обучению [2, с. 11].

Чем быстрее пройдет адаптация, тем качественнее будет и процесс обучения. Ускорение адаптации студентов первого курса к новому образу жизни и деятельности является чрезвычайно важной задачей. Первоначально степень адаптации студентов к обучению в вузе зависит от объективных усло-

вий: индивидуально-психологические особенности, личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д. Здесь, по нашему мнению, первостепенная и наиболее значима роль куратора (тьютора) – человека, который, анализируя личностные особенности каждого студента, выбирает систему мер по социальной адаптации каждого. Вместе с тем, нельзя не обратить внимание на участие в социальной адаптации студентов и преподавателей отдельных дисциплин, ведь степень желая осваивать ту или иную дисциплину во многом зависит от личности самого педагога и от его неподдельной заинтересованности в своем предмете.

Другая сторона рассматриваемой проблемы – это психофизиологическая составляющая процесса адаптации, которую нельзя исключать из системы мер по ускорению адаптационных сроков. Необходимо помнить, что студенческий возраст является заключительным этапом поступательного возрастного развития психофизиологических и двигательных возможностей организма. Молодые люди в этот период обладают большими возможностями для напряженного учебного труда, общественно-политической деятельности. Но у студентов-первокурсников эти возможности в период адаптации значительно снижены, т.к. динамика нового учебного процесса для студентов-первокурсников становится своего рода испытанием для организма. Это вызывает снижение функциональной устойчивости к физическим и психоэмоциональным нагрузкам, усиливается негативное влияние гиподинамии, обостряются «школьные» болезни (сколиоз, хондроз), нарушается режим труда и отдыха, сна и питания [3, с. 446-467]. Указанные факты приводят к возникновению состояния общего утомления, переходящего в переутомление. Переутомление влечет за собой снижение работоспособности и продуктивности труда, появление раздражительности, головной боли. Переутомление формирует усталость – комплекс субъективных ощущений, сопровождающих развитие состояния утомления, которое характеризуется чувством слабости, вялости, физиологического дискомфорта, нарушением протекания психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления и др.). Переутомление и усталость приводят к резкому снижению работоспособности, восприятию нового материала студентами.

Помимо явных указанных выше трудностей процесса адаптации существуют так называемые скрытые, которые далеко не всегда учитываются при создании адаптационных программ и системы мер. Ряд обстоятельств студенческой жизни первокурсников, на первый взгляд не являющиеся значительными, в комплексе весьма существенно сказываются на учебном процессе и психоэмоциональном состоянии. Ведущими причинами мы считаем следующие:

- необходимость проявления самостоятельности в поиске и овладении учебным материалом;

- отсутствие налаженных межличностных отношений;
- для иногородних студентов: отсутствие ежедневной заботы со стороны родителей, необходимость самостоятельно вести бюджет, самообслуживание и т.д.;
- неумение планировать и организовывать учебное и свободное время.

Эти и другие причины удаётся выявить в ходе психофизиологического тестирования с помощью программного комплекса «Эгоскоп», который используется для профессионального объективного психологического анализа и тестирования, основанного на синтезе общепринятых психологических методик с синхронной регистрацией физиологических показателей испытуемого и показателей моторики руки испытуемого (работа на графическом планшете или мониторе-планшете) в процессе выполнения тестов.

Так, например, исследования психофизиологического статуса курсантов военных училищ первого курса показали, что использование комплекса «Эгоскоп» позволяет оптимизировать психопрофилактические мероприятия по ускорению процесса адаптации [4, с. 27-38; 5, с. 157].

Специалисты указывают, что аппаратно-программные комплексы (АПК) на основе биологической обратной связи (БОС) [4, с. 27-38; 5, с. 157] сочетают в себе как психодиагностические, так и психокоррекционные методики. «Эгоскоп» синхронно измеряет и регистрирует несколько параметров человеческого поведения, например ЭЭГ, КГР (или кожный потенциал), сосудистую реакцию по ФПГ, рекурсию дыхания, ЭКГ, микро-модельную деятельность при рисовании и написании текстов на листе бумаги поверх электронного планшета (скорость написания и нажим на перо), паузы в деятельности. Для каждого измеряемого параметра высчитывается в баллах (и абсолютных единицах) относительная эргичность (значение сигнала как эквивалент затраченной энергии) со знаком плюс или минус, с уровнем значимости (вероятности, надежности). Это соответствует естественной природе поведения человека в той или иной ситуации.

Для оценки уровня адаптации используются несколько психофизиологических тестов, которые дают полную картину о состоянии студента. Ответы на предлагаемые вопросы, как правило, соответствуют уровню тревожности и сформированности срочной или долговременной адаптации.

Важным является достоверность получаемых результатов. Так психологическое тестирование на бумажных носителях носит весьма субъективный характер, в то время как тестирование с помощью «Эгоскопа» обладает смысло-физиологическим контент-анализом, что не позволяет давать заведомо ложные ответы. Обмануть прибор практически невозможно.

Использование психофизиологических методик в системе диагностических мероприятий способствует не только своевременной и более качественной оценке психического состояния студентов вузов, но и осуществлению в послед-

ствии дифференцированного подхода в планировании психокоррекционных мероприятий с ними, благодаря своевременному выявлению индивидуальных эмоционально значимых стресс-факторов. Применение АПК в процессе психодиагностики и психокоррекции способствует существенному снижению временных затрат на адаптационный процесс студентов первого курса.

Таким образом, важнейшим аспектом в антропологическом подходе к физиологическим характеристикам адаптации студентов к обучению в вузе является понимание существующего динамического комплекса взаимодействия биологического и социального факторов, которые и формируют систему адаптации.

Список литературы

1. Капрада Д., Сервон Д. Психология личности. – СПб, 2003.
2. Кузнецова Н.В. Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы / Межрегиональная научно-практическая конференция. – Благовещенск, 2007.
3. Лобачев А.В. Стесс-тестирование по методу биологической обратной связи в диагностике нарушений нервно-психической адаптации // Клиническая психология: Итоги. Проблемы. Перспективы. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина». – СПб; «Ай-синг», 2010 г. – С. 446-467.
4. Способ обследования военнослужащих с расстройствами адаптации и суицидальным поведением комплексом «ЭГОСКОП» / К.В. Днов, Н.Н. Баурова, А.В. Лобачев, П.А. Калинин // Усовершенствование способов и аппаратуры, применяемых в учебном процессе, медико-биологических исследованиях и клинической практике: сб. изобретений и рационализаторских предложений – вып 41. – СПб: ВМА, 2010. – С.37-38.
5. Express correction of the servicemen mental state with use of the biological feedback technology / A.V. Lobachev, K.A. Bulka, G.P. Kostyuk // 1-st ICMME European Congress on Military Medicine 08-11.06.2010 – Russia, Svetlogorsk, 2010. – P.157.

Шаповалов В.К., г. Ставрополь

СТАРШЕКЛАССНИКИ, РОДИТЕЛИ И УЧИТЕЛЯ О ТРУДНОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ И КАРЬЕРНЫХ ПЛАНОВ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

Современная педагогическая антропология не может обойтись без социологического теоретического и эмпирического знания хотя бы потому,

что изменения смысловой и ценностной сфер человека, его отношения к себе и обществу, поведение в значительной мере детерминированы культурными и социальными факторами. Это особенно четко проявляется в российском обществе, находящемся в затянувшейся ситуации социально-экономического излома.

На этапе перехода личности юного гражданина из социальной ситуации учащегося общеобразовательной школы в самостоятельную жизнь весьма важным является то, каковы его представления об этой предстоящей жизни и ожидания того, как «встретит» его общество. Другим важным моментом является сопоставление выпускником школы своего личностного потенциала с теми трудностями, которые он видит на пути осуществления жизненных намерений. От этого зависит его уверенность в первых и последующих самостоятельных шагах личностного, социального и профессионального развития в новой жизненной ситуации.

Некоторые эмпирические социологические данные, характеризующие предложенную ситуацию, были получены нами в исследовании по теме «Жизненные и карьерные планы старшеклассников школ Карачаево-Черкесской Республики: социолого-педагогический анализ», проведено в 2010-2011 учебном году. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетного опроса. Опрашивались три группы респондентов: учащиеся 10-11-х классов, их родители и учителя, работающие в старших классах общеобразовательных школ.

Для каждой из указанных групп респондентов была разработана анкета. Анкеты содержали вопросы в закрытой и открытой форме. Обработка и анализ количественной информации осуществлялись с помощью аналитического пакета SPSS и программы Excel.

Анкетный опрос старшеклассников был направлен на получение информации следующего характера:

- представления старшеклассников о будущей самостоятельной жизни, их жизненных целях, ценностях и планах;
- представления старшеклассников о карьере, карьерных ориентациях и профессиональном самоопределении;
- факторы, влияющие на жизненное и карьерное самоопределение старшеклассников;
- представления старшеклассников о трудностях, которые ожидают их в реализации жизненных и карьерных планов.

В ходе эмпирической части исследования было опрошено 432 учащихся 10-11-х классов. Выборочную совокупность составили 56,3% старшеклассников сельских и 47,7% – городских школ. По полу респонденты распределились следующим образом: мальчики – 45%, девочки – 55%. По

этнической принадлежности в выборке оказалось: 60,2% карачаевцев, 13,2% – русские, 12,5% – черкесы, 4,9% – осетины, 1,2% – абазины, 8,0% – представители других этносов.

В выборочной совокупности оказалось 222 родителя старшекласников 10-11-х классов общеобразовательных школ. Основные народы КЧР представлены в эмпирическом исследовании в следующем соотношении: карачаевцы – 43,7%, черкесы – 22,6%, русские – 8,1%, абазины – 3,2%, осетины – 2,3%, ногайцы – 1,4%. Среди респондентов-родителей мужчин 29,9%, женщин – 71,1%; проживающих в сельской местности – 58,8%, в городах – 41,2%.

По этническому составу выборочная совокупность, в которую вошли 84 учителя, характеризуется следующим образом: карачаевцы – 41,7%, русские – 25,2%, черкесы – 11,9%, осетины – 6,0%, абазины – 4,8%, ногайцы – 2,4%. В сельских школах преподают 62,7% опрошенных учителей и в 37,3% – в городских. Каждый пятый из опрошенных учителей – мужчина.

Наряду с другими вопросами, с целью выяснения представлений старшекласников о реалиях предстоящей самостоятельной жизни им был задан открытый вопрос: «Какие 5 трудностей (препятствий) ты предполагаешь встретить на пути достижения своих жизненных целей?». Ответы предлагалось разместить на каждой из пяти последовательно расположенных строк. В качестве ближайших старшекласники указали в одинаковой последовательности в первых двух строках трудности (препятствия), связанные с окончанием школы, поступлением и учебой в вузе; препятствия со стороны других людей и обстоятельств, а также трудности, связанные с собственными личностными характеристиками. Затем в первых двух строках указаны материальные (финансовые) трудности и безработица.

В третьей, четвертой и пятой строках ответы учащихся говорят о том, что в их представлениях примерно в равных пропорциях ожидаются трудности, происходящие как от других людей и обстоятельств, так и от собственной личности, ее свойств и характеристик. Кроме этого, наряду с материальными трудностями и безработицей старшекласники в качестве преграды на пути к достижению собственных жизненных целей указывают коррупцию.

Приведем наиболее типичные формулировки, в которых респонденты характеризуют основные трудности (препятствия). Формулировки трудностей, связанных с окончанием школы, поступлением и учебой в вузе: боюсь закончить школу на «3»; возможность поступить туда, куда я не хочу; волнение при сдаче ЕГЭ; кризис; ЕГЭ; набрать мало баллов; не окончить школы на «отлично»; не получить образование; остаться без высшего образования; проблемы с поступлением; соперничество; трудности в учебе; «гранит» науки.

Формулировки препятствий со стороны других людей и обстоятельств: враги; дома не позволяют; зависть со стороны других людей; злые люди; из-

мена; конкуренты; конфликты с преподавателями; ложь; непонимание людей; непонимание со стороны своей семьи; несправедливость; нехорошие люди; непонимание окружающих; неравенство; обиды; обман; отсутствие поддержки; подстава; предательство; противодействие других людей; агрессивная конкуренция; другие люди могут мешать в достижении цели; замужество; изменение жизненных обстоятельств; найти общий язык с окружающими; несогласие родителей с моим выбором; ненависть; неприязнь; подлость; помеха окружающих; размолвка в семье; сложности в общении с людьми; бессовестные люди; недоброжелательность; отсутствие стабильности; препятствия со стороны государства; семейная конкуренция; старые неправильные традиции; трудности с преподавателями; предвзятость; злость людей; ненужность «тебя» в обществе; необъективность.

Формулировки трудностей, связанных с собственными личностными характеристиками: болезнь; боюсь, что жизнь остановится; зависимость; лень; моя смерть; неуверенность в себе; невнимательность; нерешительность; потерять свое самообладание; нетерпение; незнание жизни; переход во взрослую жизнь; смятение; усидчивость; недостаточно сильный характер; одиночество; разочарование; усталость; потеря смысла жизни; национальность; нехватка опыта; растерянность; разочарование в профессии; разочарование в близком человеке.

Формулировки материальных (финансовых) трудностей: финансовые трудности; деньги; материальные проблемы; недостаток финансов; нехватка денег; нехватка средств; материальное положение; низкая зарплата.

Формулировки трудностей, связанных с безработицей: трудно найти работу; устройство на работу; найду ли работу; остаться без работы; сокращение на работе; трудно будет найти подходящую работу.

Формулировки трудностей, связанных с коррупцией: коррупция; корыстные люди; беспредел чиновников; жадность; взяточничество.

Аналогичный вопрос касался представлений о предполагаемых трудностях в процессе реализации карьерного плана. В отличие от трудностей, ожидаемых старшеклассниками в достижении жизненных целей, среди которых в числе первых указывались препятствия, связанные с окончанием школы и учебой в вузе, в случае, когда речь заходит о возможных трудностях в реализации карьерных планов, во всех пяти строках на первое место у респондентов выходят препятствия со стороны других людей и обстоятельств. Это говорит, с одной стороны, о серьезной настороженности выпускников современной школы относительно возможного неприятия их обществом, а, с другой, — о внешнем локусе контроля, то есть, о занижении своей роли в осуществлении карьерных замыслов. Проблемы получения образования в первых двух строках занимают вторые места,

хотя во второй строке на этом же месте уже появляются материальные трудности. Трудности, связанные с собственными личностными характеристиками, вышли на третье место в первых трех строках, но в первой строке на этом же месте стоит и безработица, а в третьей – коррупция. В четвертой и пятой строках трудности, связанные с собственными личностными характеристиками, заняли второе место. Затем в первых двух строках указаны материальные (финансовые) трудности и безработица.

Обращает внимание на себя то факт, что в трех строках в качестве возможного препятствия реализации карьерных планов старшеклассники в числе первых пяти указывают болезнь, плохое состояние здоровья, а иногда (в единичных случаях) и смерть.

Следует отметить, что общее число ответов, характеризующих основные препятствия, ожидаемые старшеклассниками на путях реализации их карьерных планов, резко падает после второй строки. Это является подтверждением того, что старшеклассники вряд ли глубоко задумываются о такого рода трудностях в предстоящей самостоятельной жизни. Прямые ответы об этом по их общему числу в первой строке заняли пятое место. Здесь надо учитывать, что ответы, зафиксированные в первой строке, являются самыми точными и откровенными, отражающими реальное состояние представлений, о которых идет речь в задаваемом вопросе.

Такой же вопрос был задан родителям опрошенных старшеклассников. В качестве ближайших трудностей, ожидающих детей-старшеклассников на самостоятельном жизненном пути, родители в отличие от детей указывают в каждой из пяти строк, прежде всего, препятствия со стороны других людей и обстоятельств. Только потом родители называют трудности, связанные с академической подготовкой старшеклассников. В трех из пяти позиций во второй строке среди родительских ответов значатся трудности, связанные с личностными характеристиками детей. Затем примерно с равной частотой родители называют такие трудности как безработица, коррупция, материальные трудности, отсутствие жилья. Следует отметить, что в отличие от детей, у которых были только единичные указания на национализм как препятствие в реализации жизненных целей, родители гораздо чаще указывают этот фактор. Среди трудностей, связанных с личностными характеристиками детей, родители довольно часто называют болезнь.

Приведем некоторые «авторские» формулировки трудностей, которые дают родители: «несправедливость»; «нет закона и порядка»; «обман, черствость людей»; «предательство»; «бесчестность окружающих»; «взятничество»; «двойные стандарты»; «зависть»; «беззаконие властей»; «бюрократия и коррупция»; «дискриминация по национальному признаку»; «конъюнктура, формируемая кучкой власть придержащих».

Мнения учителей о ближайших трудностях, ожидающих старшеклассников на самостоятельном жизненном пути, несколько расходятся с мнением родителей. Так, если в первой строке родители указывали в качестве первой трудности препятствия со стороны других людей и обстоятельств, то учителя говорят, прежде всего, о материальных (финансовых) трудностях. Учителя больше, нежели родители, обеспокоены трудностями, заключенными в самих старшеклассниках, связанных с их личностными характеристиками. Учителя, в отличие от родителей, указывают целый ряд личностных характеристик старшеклассников, которые будут мешать им в реализации их жизненных планов: лень, отсутствие целеустремленности, упорства, излишнюю самоуверенность, слабое здоровье, слабый характер, несамостоятельность, неуверенность в себе, недостаток трудолюбия и др.

Таким образом, опираясь на данные проведенного исследования, можно сделать вывод, что общее в представлениях трех основных субъектов образовательного процесса в школе – учащихся, их родителей и учителей – о трудностях, которые ожидают выпускников современной школы в реализации их жизненных стратегий и карьерных планов, состоит в том, что основные угрозы для самостоятельной жизни этой категории молодежи исходят от современного российского общества.

Что касается отличий в представленных мнениях трех групп респондентов по данному вопросу, то старшеклассников характеризует доминирование внешнего локуса контроля и недостаточная сосредоточенность на собственном личностном и карьерном потенциале, о котором обеспокоены родители и еще более конкретно говорят учителя.

РАЗДЕЛ 3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Атарицкова Е.Н., Аль-Момани Е.А

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РАКУРСЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Настоящая статья написана в духе антропологической парадигмы, основой которого выступает антропоцентрический принцип. Несмотря на существующие разные подходы и трактовки антропоцентризма, совершенно очевидно, что отечественная и зарубежная лингвистика в последние десятилетия сменила вектор, парадигму развития, поставив в центр внимания человека, творящего язык и творимого языком. Принцип антропоцентризма, под которым понимается, прежде всего, положение о человеке как центре и высшей цели мироздания «всех совершающихся в мире событий» [24:25], позволяет нам рассмотреть социалингвистические основы обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Социалингвистика – междисциплинарное направление в языкознании, которое изучает причинные связи языка и общества и развивается на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии. В предметную область социалингвистики входят вопросы: а) социологические языковая политика в многонациональном государстве, статус государственного языка, цензура в средствах массовой информации и др.; б) функционально-стилистические распределение речевых вариантов в системе коммуникации в зависимости от сферы общения, социального статуса коммуникантов, ситуации и канала общения.

При социалингвистическом подходе к языковым фактам и к проблеме языковой нормы определяющим является положение о социальной дифференциации языка. Она обусловлена отражением в языке социальной дифференциации общества и влиянием на речевое поведение индивида таких социальных факторов, как социальное положение (статус), мировоззрение, возраст, образование, род занятий, место жительства, пол, канал коммуникации, обстановка, тема, форма, цель, характер общения официальный, неофициальный.

Истоки социалингвистики – в трудах античных мыслителей (Аристотель), в работах В. Гумбольдта, А. Мейе, Ж. Вандриеса, Ш. Балли. В отечествен-

ном языкознании это труды М.В. Ломоносова, Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского. А.А. Поттебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Е.Д. Поливанова, А.М. Селищева, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Б.А. Ларина. И.А. Бодуэн де Куртенэ в конце XIX в. писал: «Так как язык возможен только в человеческом обществе, то, кроме психической стороны, мы должны отмечать в нем всегда сторону социальную» [1:348]. Ученый считал, что языки необходимо различать не только в географическом и хронологическом планах, но и с точки зрения «"общественных наслоений": языки разных возрастов, полов, сословий, классов общества» [1: 91].

Долгое забвение социолингвистики было вызвано социально-политическими причинами, которые сформировали «новуюз» (Дж. Оруэлл) и утвердили монополизм в мышлении и в речевой норме. «Канцелярит» (К. Чуковский) стал главным речевым стилем русского языка в 30 – 70-е годы XX столетия. Это обстоятельство имеет самое непосредственное отношение к преподаванию русского языка как иностранного. «... Приемы обучения иностранным языкам, его методика, зависят в той или другой мере от состояния и структуры общества в данный момент времени... Речь идет, конечно,... о принципах этого обучения и о его системах в целом, внутри которых и возникают всякие “методы” или “методы”»[34: 14].

Исследования содержания и композиции учебных пособий по русскому языку как иностранному, изданных в СССР 70-е и 80-е годы XX в. показывают, как зависимы учебный текст и стратегия педагогического общения от социально-политических условий в стране изучаемого языка. Сравнение учебников русского языка как иностранного с учебниками английского языка как иностранного, немецкого языка как иностранного и др. подтверждает это наблюдение. Изменившаяся в 90-е годы политическая ситуация в России привела к открытости общества и создала предпосылки для обогащения методики преподавания русского языка как иностранного достижениями методистов из стран Западной Европы и США.

В соответствии с природой языка как средства общения (коммуникативная функция) и содержания понятия языковая компетенция, владение языком социолингвистическое знание считается одной из базовых составляющих теории преподавания иностранного языка. Языковая компетенция включает компетенцию коммуникативную, так как естественная коммуникация всегда строится с учетом структуры языка общения и комплекса экстралингвистических факторов.

Общение, в том числе и такой его вид, как учебное общение, тесно взаимосвязано с процессом социализации человека. В условиях педагогически организованного общения на занятиях по русскому языку как иностранному происходит ознакомление с социокультурными особенностями стран

изучаемого языка, осуществляется вторичная социализация иностранных студентов, причем в процессе ценностного изучения социально-культурного опыта народов стран родного и изучаемого иностранного языка происходит формирование личности на рубеже культур, для которой характерно сложное взаимодействие общечеловеческого, национального и социально-классового в бикультурном механизме ценностного восприятия мира.

В методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, наметились тенденции к усилению социолингвистической направленности в обучении. Список обобщенных тематических комплексов, используемых в свободной беседе, который составлен на основе социолингвистического исследования, включает: 1) действия, поступки, высказывания людей (сверстников), которые знакомы (малоизвестны) собеседникам; 2) обмен впечатлениями о прочитанной книге, просмотренном видеофильме, посещении музея, поездке и др.; 3) отношения с членами семьи (родственниками); 4) отношения со сверстниками, совместные дела с ними; 5) школьная жизнь; 6) увлечения; 7) деньги, приобретения, одежда; 8) дом (пребывание дома, домашние дела, предметы домашнего обихода); 9) новости (полученные от знакомых, из средств массовой информации); 10) ассоциативные реминисценции (различного рода событий, переживаний, действий своих и других лиц).

Слагаемые коммуникативной ситуации применительно к диалогу между собеседниками-иностранцами, принадлежащими к разным национальным культурам, обнаруживают некоторые дополнительные характеристики. Так, получатель и отправитель информации имеют различные наборы психологических и социальных характеристик. При всем разнообразии тем, используемых в общении, существуют темы, характерные именно для межкультурного диалога: оценка речи иностранца, выяснение, где, когда он изучал язык и др. Свою специфику имеют и каналы связи, например, правила отправки и оформления писем в разных странах.

Интерферирующее влияние родного языка на язык общения характерно и для межкультурного диалога. Определенный отпечаток накладывают социальные характеристики участников общения, такие как возраст, профессия, пол и др., поскольку представители разных лингвокультурных общностей обладают разными фоновыми знаниями. Специфику своего проявления в межкультурном диалоге имеют индивидуальные «приметы» говорящего: обстановка, мотив речевого действия, цели и функции общения.

В методике преподавания иностранных языков все больше внимания уделяется моделированию ситуаций не только бытового, но и социально значимого общения. При этом в тематику учебного иноязычного общения включают такие вопросы, как проблемы войны и мира, перспективы развития

человеческой цивилизации, межнациональные отношения в обществе, политические и гражданские права человека в обществе, семья и общество, личность и общество, экологические проблемы современности.

В зарубежной и отечественной учебной литературе все больше реализуется социологизация иноязычной практики обучаемых. Это проявляется в том, что в учебники иностранных языков включаются социологические темы: социология личности, культуры, молодежи, города и деревни, социальная психология и др. Нередко материалы для чтения, аудиовизуальные курсы основываются на результатах социологических исследований или их реинтерпретируемости в средствах массовой информации. При организации дискуссий на темы, связанные с социокультурными особенностями страны изучаемого языка, также используются подобные материалы. Например, в опыте работы кафедры русского языка как иностранного (1991-1995) Ставропольского государственного педагогического института (ныне СГУ) имело место использование цикла передач «Встреча», в которых широко представлены материалы социологических опросов.

В условиях включенного обучения, например, русскому языку в Иордании (Иорданский государственный университет), «широко практикуется соединение коммуникативной деятельности студентов с познавательно-исследовательской по изучению социокультурного портрета носителей языка, при этом обучаемые фактически овладевают приемами прикладной социологии и культурной антропологии» [10: 133].

Прикладные проблемы речевого общения, вопросы обучения речевому общению разрабатывает в последнее время методика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. За последние два десятилетия в области методики русского языка как иностранного была осуществлена большая научно-исследовательская, научно-методическая работа в рамках проблемы „Язык и культура” [15; 20].

В соответствии с теоретическими взглядами Г.О.Винокура [4;5] и членов Пражского лингвистического кружка [17;21] в современной научной литературе термин «культура речи» употребляется активно, но содержание и объем его при этом неодинаковы. В большинстве публикаций понятие «культура речи» связывается только с родным языком и, прежде всего, с его литературной формой. Представляется, что в связи с демократизацией литературного языка и в связи с задачами преподавания русского языка как иностранного появляется необходимость в распространении понятия культуры речи и на нелитературные формы и на обучение иностранным языкам.

Понятие «культура речи» представляет собой часть и выражение всеобщей культуры народа; является историко-социальной категорией, в которую включаются существующие формы языка и творческое развитие их в дан-

ном обществе в определенное время; составляет цель и основную часть языковой и культурной политики государства, направленной, в первую очередь, на родной язык, а также на обучение иностранным языкам; является системой мероприятий сознательного общественного и индивидуального (компонентного) влияния с целью культивирования языковой деятельности; ориентируется на состояние языка и языковую деятельность, личность и

общество и касается всех уровней языковой системы, а также письменной и устной форм языка; представляет собой область языкознания; тесно связана с развитием языкового сознания и языкового чутья; направлена, в первую очередь, на литературный язык, но может быть обращена и на нелитературные средства (вульгарные языковые средства не включаются в культуру речи) [20].

Учет целей обучения русскому языку студентов-иностранцев (в первую очередь коммуникативной) стимулирует изменения подхода категории «культуры» применительно к учебному процессу. Абсолютизация феноменов культуры в основном как языковых единиц с национально-культурным компонентом в семантике вступает в известное противоречие с современным психолингвистическим обоснованием речевой деятельности (А.А.Леонтьев, Е.Ф.Тарасов) [9;11]. Теория речевой деятельности делает основной акцент на формирование речевых умений, необходимых для межличностного общения коммуникантов. При этом подчеркивается, что предметная область во многом зависит от социальных условий общения и от психических социальных характеристик участников коммуникации. Согласно психологической теории, освоение культуры общества осуществляется не только в речевом общении, но и в различных формах деятельности личности (А.Н.Леонтьев, Н.С.Крюков) [11]. Указанные позиции обеспечивают обращение современных этнопсихолингвистов к исследованию, описанию национально-культурной специфики речевого поведения общающихся, к описанию различий и совпадений в вербальном и невербальном поведении представителей тех или иных межкультурных общностей.

Думается, что для оптимизации учебного процесса необходимо исходить не только из отношения языка и культуры (языковая компетенция), но и из учета взаимодействия речевой деятельности иностранных учащихся и усваиваемой ими иноязычной культуры (речевая и коммуникативная компетенции).

В методическом плане плодотворно моделирование культуры как совокупности подсистем, связанных с различными сферами речевой деятельности иностранных учащихся (повседневно-бытовая, учебно-профессиональная, социально-культурная, общественно-политическая). Можно выделить компоненты (фоновые знания, фактические страноведческие знания, национально-маркированные языковые единицы), присущие всем под-

системам, а также специфические компоненты, характерные для той или иной подсистемы (средства невербального

языка, средства изобразительного типа, словесные образы и т.д.). При этом во всех подсистемах имеют место и общечеловеческие универсалии, и элементы культуры, представленные в ряде других культур благодаря близости географического региона, общности этноса, единству общественно-социального устройства и т.д. [33].

Существует связь между усвоением определенных подсистем культуры и усилением того или иного типа мотивации овладения русским языком. Совершенствование модели обучения иностранных учащихся на подготовительных факультетах может быть осуществлено за счет большего учета особенностей межкультурной коммуникации, за счет более глубокого и разностороннего вхождения иностранных учащихся в национально-культурную специфику речевого поведения носителей языка и культуры. Важно научить иностранных учащихся «видеть», сознавать национальное своеобразие инокультуры в различных проявлениях в той или иной сфере общения, а также сформировать у учащихся аспектные навыки и умения речи, необходимые для становления общекоммуникативных умений. Актуально определить базовые аспектные навыки и умения в каждой сфере речевой деятельности применительно к обучению русскому языку [26].

В настоящей статье в качестве примера дается краткое описание подсистемы культуры носителей языка в сфере повседневно-бытового общения применительно к условиям и целям обучения: фоновые знания, стереотипы речевого и неречевого поведения, в том числе этикетные клише, языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики, национальные визуальные и звуковые коды, типовые сооружения и т.д. Определяются базовые аспектные навыки и умения и рассматриваются пути, способы формирования, а также приемы их включения в становление общекоммуникативных умений (диалогическая речь) [33].

С точки зрения эффективности преподавания иностранного языка немаловажную роль играет раскрытие некоторых вопросов лингвистической аксиологии. Что касается русского языка, то обычно отмечается его красота, которая проявляется в лексическом богатстве, разнообразии морфологических форм, изысканности синтаксических конструкций, логичности и экономичности[34].

Общепризнано, что центральной категорией культуры речи является языковая норма. Так литературный язык имеет высший уровень нормализации и лучше всех обеспечивает всеобщую коммуникацию, он является основой обучения родному и иностранным языкам.

Цель обучения как родному, так и иностранному языку – высокий уровень культуры речи. Для студентов-филологов решение проблемы культуры речи обеспечивается в ходе постоянной работы над материалами специальности. Студенты неязыкового вуза, для которых профессиональная ориентация начинается уже с подготовительного факультета, находятся в несколько иной ситуации, они лишены возможности в должной мере ознакомиться со стилями литературного языка. На подготовительном факультете основная нагрузка и ответственность за речевое поведение и состояние речевой культуры учащихся ложится на преподавателя-русиста.

В связи с этим преподаватель должен: а) освещать вопросы употребления слов, относящихся к различным стилям; б) разбирать и исправлять ошибки, связанные с неправильным стилистическим контекстовым использованием слов; в) речь преподавателя не должна быть перенасыщена новой для учащихся лексикой (используя в речи новый оборот или слово, преподавателю необходимо помнить, что их применение должно быть мотивированным); г) преследуя цель быть точным и как можно проще и яснее объяснить то или иное понятие, преподаватель не должен доводить свою собственную речь до примитивного уровня; д) преподаватель обязан поддерживать свой уровень культуры речи, систематически обращаясь к толковым словарям, вдумываясь в поясненные ими смыслы слов и текстовые иллюстрации их применения [16; 20].

В неязыковом вузе большую роль в развитии культуры речи играют газета, телевидение, радио, так как они являются, наряду с научной и художественной литературой, важными средствами распространения нормированного и кодифицированного литературного языка. Обращение к средствам массовой коммуникации в учебном процессе позволяет увеличить объем новой лексики в 2–3 раза, стимулирует развитие навыков говорения, обеспечивает выразительность и точность языка. Просмотр информационных программ, художественных кинофильмов, чтение газет, слушание радио способствуют формированию навыков правильной речи.

Говоря о работе со студентами-нефилологами, необходимо обратить внимание и на культуру научной речи, которая является следствием скрупулезного изучения материалов научного стиля. Знакомство с различными аспектами, особенностями учащихся и является одним из элементов общей культуры речи, так как подобная культура речи предполагает владение формами и стилями современного литературного языка в соответствии с целями и задачами общения. Что касается внеаудиторной работы с учащимися неязыкового вуза, то в этом плане участие студентов во внеаудиторной работе – различных кружках, самодеятельности, олимпиадах, конференциях – играет свою положительную роль в активизации речевой деятельности.

Таким образом, решение проблемы речевой культуры неязыкового вуза находится в тесной связи с развитием познавательных способностей иностранных учащихся, с использованием наиболее эффективных приемов и методов со стороны преподавателя при работе с материалами научного и общественно-публицистического стилей речи, при осуществлении постоянного контроля за правильностью речевого оформления и его соответствия сферам общения.

На новом повороте исторического развития российского общества, жизни человека, при критическом анализе ими прошлого, настоящего, поисках путей достойного будущего, вопросы культуры русской речи требуют многоаспектного рассмотрения, начиная от культуры общения на межгосударственном уровне, где сейчас «говорят не только политики, а непосредственно представители народов» [19:34], и кончая практикой воспитания культуры чувств через русскую речь в школе, борьбой за культуру речи («забота о языке, уход за языком») [21: 135]. Это тем более важно, что понятия культура языка и экология слова, с одной стороны, и экология культурная, или нравственная с другой, в их гармонизации и взаимопроникновении пока не нашли у нас должного освещения, а «вопрос о нравственной экологии (по справедливому замечанию академика Д.С. Лихачева) не только не изучается, он даже и не поставлен нашей наукой как нечто целое и жизненно важное для человека» [12:157].

Рассматривая вопросы культуры русской речи через призму трансформации межгосударственных отношений, перспективно и плодотворно, на наш взгляд, исследовать отражение в русской речи «перевод имеющихся разногласий из сферы нетерпимости и вражды в сферу теоретического и политического диалога и взаимодействия» [28].

В системе преподавания русского языка студентам-филологам в вузах Иордании «Культура русской речи» как самостоятельная научная и учебная дисциплина выделилась сравнительно недавно, несмотря на то, что изучение любой темы учебной программы обязательно предполагает задачу овладения учащимися нормами современного русского литературного языка. В вузах при этом наметился преимущественно коммуникативно-функциональный подход к изучению этих вопросов, в рамках которых основное внимание уделяется прагматическим аспектам обучения современной русской речевой культуре [2; 8;23].

Реализация целей, задач и условий конкретного акта речевой коммуникации от учащегося требуется умение творчески применить усвоенные нормы речи в различных контекстах (ситуациях). Соответствие употребленных языковых средств цели высказывания, его характеру и обстановке, в которой протекает общение людей, создает то единство формы и содержания, которое делает речь будущего преподавателя верной и эстетически впечатляющей.

В методической работе по развитию навыков речевой культуры в вузах Иордании используются, как правило, задания комплексного характера, где сопоставляются тексты разных речевых стилей на какую-либо сходную тему; выполняются, например, семантико-стилистические изменения в значениях отдельных слов в различных типах контекста; анализируются синонимические и паронимические ряды слов и т.д. [6; 23; 13]. Результаты анализа впоследствии отрабатываются в тренировочных упражнениях различного типа и закрепляются в заданиях, направленных на развитие навыков и умений самостоятельного правильного подбор средств для выражения собственных высказываний в заданных контекстах.

Вместе с тем проблема совершенствования развития речи учащихся требует не только поиска методических приемов и способов обучения, но и перестройки самого процесса общения преподавателя со студентом. Профессиональный портрет преподавателя русского языка, включающий и его речевую культуру, является определяющим фактором успешной работы аудитории [19;23].

Когда внеязыковая компетенция студентов сформирована, интерес к дальнейшему изучению русского языка (продвинутый этап) связан с возможностью совершенствовать профессиональные знания. Но именно при достижении определенного уровня языковых и речевых навыков происходит замедление прогресса в совершенствовании языка вплоть до практического «топтанья на месте». Для раскрытия этого феномена предлагается в основу дальнейшего совершенствования русского языка выдвинуть психологический путь, раскрывающий максимальное использование творческого потенциала обучаемых [9; 32]. С методической точки зрения реализация творческого подхода в совершенствовании владения русским языком возможна при условии проблемного усвоения содержания обучения как высшей формы коммуникативной компетенции [26; 27].

Специфика аудитории (повышенный интерес к профессиональному аспекту), выдвинутый на первое место психологический путь обучения, связанное с этим проблемное усвоение содержания обучения как высшей формы коммуникативной компетенции требуют особого рассмотрения содержания обучения для данной аудитории. В связи с этим предлагается, чтобы содержание обучения, с одной стороны, было тесно связано с проблематикой профессиональных дисциплин обучаемых, с другой – представляло тематическое богатство, базирующееся на культурной информации мировой классики, в том числе на информации, раскрывающей национально-культурную специфику народа, язык которого изучается. В результате по-прежнему основное внимание будет уделяться специальной тематике, способствующей углублению профессиональных знаний на основе изучения соответствующей лексики.

Вместе с тем особое внимание к культурной информации открывает перед обучаемыми возможность проникновения в культуру как современной эпохи, так и ее прошлого, что послужит языковому совершенствованию, не ограниченному профессиональными рамками [21; 22; 25]. Такой подход к содержанию обучения специалистов требует реализации коммуникативно-страноведческой компетенции преподавания языка, связанной с познанием страны, ее прошлого и настоящего, образа жизни. В качестве материала для такого содержания предлагается использование их в своей речи обогащает внутренний мир учащихся и культуру их речи [23; 33].

Введение в содержание обучения «прецедентных текстов» требует, в первую очередь, умения понимать и в случае необходимости самостоятельно использовать художественно-изобразительные средства речи, что значительно расширяет языковую компетенцию обучаемых за счет обогащения языкового слоя, связанного с художественной речью [3; 5; 20]. Предлагаемое содержание обучения РКИ для специалистов-нефилологов послевузовского этапа будет отвечать принципу обязательного сочетания рационального и эмоционального моментов процесса обучения русскому языку как иностранному: учащиеся рассматриваемого уровня находятся на том завершающем этапе обучения, когда способны сами понимать и строить тексты не только чисто информационного сообщения со свойственной им клишированной речью; изучение «прецедентных текстов» и использование их в речи потребует от учащихся порождения творческой речи, которая основывается на совершенно иной психологической природе. В этом случае предложенное содержание обучения как дополнительная часть к изучению профессионального аспекта послужит расширению не только профессиональных знаний обучаемых, но прежде всего культуроведческой компетенции данной аудитории, и, следовательно, повышению культуры речевой коммуникации обучаемых [3; 24; 34].

Курс на гуманизацию высшего образования, касающийся в известной степени и иностранных студентов, обучающихся в России, предполагает более глубокое изучение культуры и истории стран мира. Работа с художественными текстами (ХТ) является одним из важнейших аспектов в этом направлении. Успешной работе с ХТ способствует (и препятствует) целый ряд условий, среди которых не последнюю роль играет обучение культуре речи [7; 22; 26; 34].

Современная научная парадигма исследования речевого общения, или речевой коммуникации, формируется многочисленными работами в области лингвистики, психологии, теории речевой деятельности, теории коммуникации, лингвистической прагматики, теории речевых актов, психо- и социолингвистики, коммуникативной лингвистики, этнопсихолингви-

стики [8;9;10;16;27;29;33]. Сформулированное упорядоченное множество лингводидактических компонентов, образующее целостное единство и подчиненное цели воспитания и обучения языковой личности, формирует современную методическую систему обучения русскому языку как иностранному. Можно констатировать, что «антропологический принцип» Гумбольдта приобрел, начиная с конца 90 годов XX века, особую актуальность в сфере наук о человеке и его языке: лингвогносеологии, лингвосоциологии, лингвоэтнологии, лингвопалеонтологии, в лингвокультурологии и философии языка и, наконец, в методике обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Бодуэн де Куртенэ И.Л. Избранные работы по общему языкознанию. – М., 1963. – Т. 1.
2. Вербицкая Л.А. МАПРЯЛ на пути в Петербург // Русский язык за рубежом. – 2005. – №1.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1983.
4. Винокур Г.О. Культура языка. – М., 1929.
5. Винокур Г.О. Биография и культура. – М., 1997.
6. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 2004.
7. Долинин К. А. Интерпретация текста. – М., 2005.
8. Ендольцев Ю.А. Вопросы теории и практики в преподавании лингвострановедения. – Л., 1985.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М., 2009.
10. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М., 1989.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 2006.
12. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. – М., 2006.
13. Ломоносов М.В. Краткое руководство к риторике на пользу любителей красноречия. – М., 2006. – № 5.
14. Манликова М. Х. Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики. – Фрунзе, 1989.
15. Мартынова Т.В. Научные основы обучения лексической стороне иноязычной речевой деятельности. – М., 2001.
16. Покровская И.А. Обучение русской лексике с национально-культурным компонентом монгольских учащихся на подготовительных факультетах вузов СССР: Дис.... канд. пед. наук. – Л., 1984.

17. Пражский лингвистический кружок. – М., 1967.
18. Речь М.С. Горбачева на семинаре в американском университете в Турции. – М., 1971.
19. Рогова Г.В. О речи учителя на уроке. 2004. – №5.
20. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. – М., 1997
21. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика: учебное пособие для иностранных студентов-нефилологов. – М., 2011.
22. Супрун А.Е. Введение в славянскую филологию. – Минск, 1989.
23. Теремова Р.М. Процесс социальной адаптации иностранных стажеров в условиях русского социума: проблемы и их решение // Проблемы адаптации иностранных студентов в российской социокультурной среде: учебный процесс и воспитательная работа: Материалы международного научно-практического семинара. 19-20 октября 2006 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
24. ФЭС. 2005.
25. Формановская Н. И., Акишина А. А. Русский речевой этикет в лексикографическом аспекте // Словари и лингвострановедение: Сб. статей / Под ред. Е. М. Верещагина. – М., 1982.
26. Хореев Л.Н. Из опыта работы над лингвостилистической интерпретацией текста. – М., 2001.
27. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л., 1985.
28. Щахназаров Г. Современная цивилизация и Россия. – М., 2003.
29. Шепман Л.А. Пути педагогического обеспечения этнокультурного переноса лингвострановедческих знаний // Тез.докл. и сообщ. секции 8 / Шестой международный конгресс преп. рус. яз. и лит. Будапешт, 11-16 авг. 1986 г. – Будапешт, 1986.
30. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 2004.
31. Щерба Л.В. Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач // Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. – М., 1974.
32. Этнопсихолингвистика. – М., 1988.
33. Юрков Е.Е., Московкин Л.В. Проблемы формирования социокультурной компетенции на учебных занятиях по РКИ. – М., 2006.
34. Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков / Научные доклады высшей школы: Филологические науки. – №1. – 2000.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ: ОТ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ К ИТАЛЬЯНСКОМУ КВАТРОЧЕНТО

Второй этап итальянского гуманизма охватывает десятилетия XV века. Именно в это время наметился переход гуманизма в широкое культурное движение. В этот период стали возникать и формироваться различные основные направления гуманизма, которые были чужды средневековому обществу и католической церкви. Первая половина XV века была отмечена созданием гуманистических школ и отдельных дисциплин светского гуманитарного комплекса *studia humanitatis*. В начале XV века сделала первые успешные шаги новая система образования и гуманистическая педагогика.

Одним из первых обстоятельных теоретических трудов по вопросам воспитания и образования стал трактат «О благородных нравах и свободных науках» (1402) ученика Салютати гуманиста Пьетро Паоло Верджерио [7, с. 211]. Трактат неоднократно переиздавался и приобрёл известность в городской среде, в частности во Флоренции. Верджерио отстаивал нравственно-социальные задачи образования: «Никаких более обеспеченных богатств или более надёжной защиты в жизни не смогут родители уготовить детям, чем обучить их благородным искусствам и свободным наукам» [7, с. 217]. К последним он относил не только традиционные *artes liberales*, семь свободных искусств, особенно выделяя значение риторики, но и «гражданские науки» – историю и моральную философию. Целью образования гуманист видел в приобретении разносторонних знаний, формирующих свободный ум и высокую нравственность, помогающих в жизненных делах, это явилось антропологической направленностью воспитания, которое проявилось в образовательной сфере. Его идеал – гармонически развитый человек, сочетающий богатство знаний, добродетели и физическую крепость. В методах воспитания, по Верджерио, важны авторитет родителей и учителя, интерес самого ученика к занятиям, а не принуждение и наказание, как это было ранее.

Немалое распространение в начале XV в. получил и трактат доминиканского монаха (позже епископа и кардинала) Джованни Доминичи «Наставление в семейных делах» [3], написанный в период с 1400 по 1405 гг. Появлению на свет этого произведения предшествовала просьба вдовы Бартоломеи дельи Альберги, которая решила остаться с детьми от первого брака, и обратилась к почитаемому ею проповеднику за инструкциями по воспитанию детей и управлению хозяйством. Проповедник всегда стремился для упрочения веры сделать религию более рациональной и лучше адаптировать ее к новому ходу жизни в среде образованных людей и их семей. Именно поэтому он

написал подробнейшие инструкции по воспитанию детей и руководству хозяйственными делами, стараясь направить вдову к пониманию того, что отныне ее разум и воля должны служить земному, а тем самым и божественному, порядку, противостоять хаосу распада семьи и разорения хозяйства. В своих наставлениях Доминичи суров, его предписания носят авторитарный характер, отличаются жестокостью и бескомпромиссностью. Образованный доминиканец Джованни Доминичи, по мнению итальянского историка Пино Прати, пытался совместить идеи христианства, античной философии и некоторые положения гуманизма [4, с. 176]. Для нас трактат ценен тем, что иллюстрирует глубокий интерес церковной мысли к реалиям городской среды, в нем заметна антропологическая направленность, что стало новым для системы воспитания того времени.

В этих сочинениях были выдвинуты (имевшие общие точки соприкосновения) программы обучения и принципы воспитания, видевшие конечную цель образования в утверждении нравственно совершенного человека, акцент делался на антропологическую сторону. Вместе с тем эти программы существенно различались и стали символами двух подходов к культуре – гуманистического и церковного. Верджеро настаивал на обучении детей благородным искусствам и свободным наукам, к которым он относил как традиционные *artes liberales* (семь свободных искусств), так и гражданские науки – историю и моральную философию. Цель образования по Верджеро – приобретение разносторонних знаний, помогающих в жизненных делах, его идеалом был гармонически развитый человек. В методах воспитания, как считал Верджеро, важны не принуждение и наказание, а авторитет родителей и учителя и интерес самого ученика к знаниям.

Доминичи в своем трактате поставил иную педагогическую задачу. Будучи обеспокоенным слишком, на его взгляд, светской и даже «безнравственной» обстановкой в школах Флоренции, Доминичи призвал сделать упор на домашнее воспитание и образование, придав им религиозный характер [3, с. 331]. В целом, концепция Доминичи представляла собой наиболее консервативную линию в средневековой педагогике. Он осуждал чтение языческих авторов, особенно поэтов, как безнравственное занятие. Гуманисты же, напротив, отводили главное место в своей программе образования изучению античного наследия.

Для освещения вопросов воспитания, изучаемого периода, популярны были проповеди духовных лиц, связанных с городской средой и приспособивавших догмы ортодоксального католицизма к ее запросам, поэтому горожане с особым вниманием прислушивались к проповедникам. Очень был почитаем францисканец Бернардино да Сьена [5, с. 456]. Его проповеди до нас дошли не записанные им самим, а его слушателями,

но для нашей темы исследования это тоже важно, так как записывал их горожанин, представитель своей среды. Фра Бернардино прошел с проповедями через всю Италию, причем не только увлекал горожан своими увещеваниями, но и сам обращался к их конкретным проблемам, это принесло проповеднику прижизненную славу. О нем неоднократно писали образованные современники – Веспасиано да Бистиччи, Маффео Веджо, Джаноццо Манетти, Поджо Браччолини. Умер Бернардино по пути из Милана в Аквилу, там же был и похоронен, однако известность пережила францисканца, в 1450 г. он был канонизирован [3, с.815].

Для нас представляют интерес проповеди монаха, изложенные на вольгаре (народном языке) и обращенные к насущным нуждам итальянских горожан XV в., чего не было ранее. Бернардино старался использовать хозяйственную этику Фомы Аквинского для того, чтобы сгладить противоречия между жесткими аскетическими догмами и реальными условиями жизни мирских людей в обществе, подверженном проявлениям стяжательства и социальному расслоению. Многим эта попытка представлялась оригинальной и ценной, о чем свидетельствуют частые переиздания его трудов. Собрание сочинений Бернардино выходит из печати с XVII в., в XIX – XX вв. издаются сборники проповедей монаха на вольгаре (Сиена, 1884 г.; Пистойя, 1934 г.; Милан, 1936 г.). Манера проповедей Бернардино отличалась живостью и непринужденностью, он любил разнообразные *exempla* (примеры из жизни) и непосредственные обращения к слушателям. Примечательно, что очень часто он зывал к женской половине своей паствы, особенно по вопросам управления домашним хозяйством, благочестия и достойного поведения, воспитания детей и слуг и т. д.

Франческо да Барберино в своем трактате «*Reggimento delle donne*» [2], который был написан XV в., давал еще более точные советы о воспитании не только мальчиков, но и девочек в семье. Он рекомендовал чтение и письмо для тех, кто выходил из знатных семей, в частности, потому, что они должны были быть в состоянии проникнуть в публичную сферу, распоряжаясь наследством и т.д. [2, с. 276]. В своей работе он затрагивает вопросы воспитания и дает наставления о том, чтобы в семьях присутствовали домашние наставницы (*maestra*), которые так необходимы для получения образования дочерей. Он утверждал, что для девочек предпочтительнее, чтобы преподавателями выступали женщины, а мужчин следовало нанимать только с безупречной репутацией [2, с. 279]. Барберино придавал большую важность урокам пения и танца, потому что они способствовали развитию пропорциональности тела и достоинства души [2, с. 280].

С другой стороны, Франческо полностью не согласен, с обучением чтению и письму женщин из низших социальных категорий, которые не должны были

знать ничего, кроме кухни и других хозяйственных и ручных работ. Франческо ди Барберино был согласен с тем, что основная функция женщины – это рожать и воспитывать детей, поэтому он уделяет место и навыкам образцовой кормилицы (как она должна ухаживать за младенцем, и «моделировать ребенка как воск», беречь от опасностей, когда он начинает ходить и как его должно воспитывать). Его работы ценны и тем, что дают представление об отношении к женскому воспитанию и образованию в изучаемый период времени, ранее светские авторы так детально не рассматривали эти аспекты.

Педагогическая тема стала одной из важнейших в гуманистической литературе первой половины XV века. Специальные разделы о воспитании и образовании находились в сочинении Леона Баттиста Альберти «О семье» [1]. Первые три книги трактата «О семье» были написаны в Риме в 1433 – 1434 гг., четвертая – во Флоренции в 1441 г. Персонажами вышеуказанной серии диалогов выступают разные члены семьи Альберти – сам Леон Баттиста, его брат Риччардо, его отец Лоренцо и многие другие [6, с. 12]. Для нас ценны выдвигаемые в произведении идеалы рачительности и хозяйственности, которые необходимо прививать детям. Размышления персонажей диалога о семье, дружбе между супругами и привязанностях, дают возможность шире рассмотреть отношения гуманистов к семейным проблемам и выделить основополагающие критерии и формы воспитания в изучаемый период времени. В трактате раскрывается понимание того места, которое Леон Баттиста Альберти отводил воспитанию в семье и жизни человека в обществе. Для него немаловажным представляется отношение между поколениями родственников, супругов и детей. В диалоге говорится о родительских чувствах, о физическом и духовном облике людей. Проводя анализ источника нам становится ясно, что семья интересовала гуманистов в плане своей воспитательной функции, – как коллектив, в котором зарождается и развивается личность, но Альберти расширяет горизонты исследования, затрагивая и чувственную, и эмоциональную сторону этой проблемы.

Имея некоторые оттенки, все эти авторы были солидарны в основном, а именно в светской ориентации всей системы воспитания и образования, направленной на формирование всесторонне развитого, нравственного, эрудированного и граждански активного человека, что ознаменовало переход к светской системе воспитания, в которой большое внимание уделялось антропологической доминанте. Не призывая к отказу от земных удовольствий, все они говорили об уважении к религии. Рубеж XIV-XV вв. был отмечен зарождением во Флоренции «гражданского гуманизма» (термин американского исследователя Г.Барона, США), в котором проблемы этики и воспитания тесно переплетались с социально-политической мыслью и идеями ан-

тропоцентризма. Гражданский гуманизм сложился на флорентийской почве, во Флоренции и стал одним из ведущих направлений в гуманизме.

Список литературы

1. Alberti L.B. I libri della famiglia // Alberti L.B. Opere volgari / A cura di C. Grayson. – Bari, 1966. – V. I.
2. Barberino F. Da. Reggimento e costumi di donna / Ed Giuseppe E. Sansone. – Torino, 1957.
3. Dominici G. Regola del governo di cura familiari / A cura di D. Salvi. – Firenze, 1860.
4. Prati P. Giovanni Dominici e l'Umanesimo. – Milano, 1965.
5. San Bernardino da Siena. Predica XXXVI // San Bernardino da Siena. La Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. – Siena, 1880-1881. Vol. II-III.
6. Брагина Л.М. Альберти – гуманист // Альберти Л.Б. Сборник статей. – М., 1977.
7. Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / Под ред. Л. М. Брагиной. М., 1985.

Белоцерковец Н.И., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Сегодня, в период активного реформирования и перестройки российского общества в целом и образования в частности, не секрет, что система воспитания подрастающего поколения может считаться на грани разрушения. Наркомания, пьянство, разнузданное поведение молодежи – вот далеко не полный перечень последствий отсутствия воспитательной работы в школах, в средних и высших учебных заведениях.

Конечно, в последние годы, наблюдаются достаточно существенные изменения в сфере воспитания будущих специалистов в вузе: возродился институт кураторов, студентам предоставляются широкие возможности для реализации творческих способностей. Однако, воспитательный потенциал образовательного процесса не реализуется в полном объеме, хотя этот потенциал огромен.

В целях совершенствования воспитательной деятельности образовательных учреждений Российской Федерации Минобразование России рекомендует педагогическим коллективам содействовать более полной реализации воспитательного потенциала содержания образования [2,4,5,6]. Содержание современных учебных дисциплин обладает значительным воспитательным потенциалом. Его реализация зависит от продуманной обра-

зовательной политики учреждения, основанной на использовании антропологического принципа педагогики в организации учебного процесса, создания воспитывающей среды, содержания и форм взаимодействий воспитанников и взрослых.

Антропологический принцип в педагогике все более интенсивно становится методологическим принципом педагогического знания; в данном случае он играет роль системообразующего элемента, вокруг которого группируются остальные принципы построения образовательного процесса.

Учебно-воспитательное пространство должно обеспечивать реализацию на практике принципа свободы, который диктует предоставление учащимся реальной возможности самостоятельного выбора форм и видов деятельности, формирование чувства ответственности за ее результаты [1].

Необходимость мер направленных на усиление воспитательного потенциала системы высшего образования обусловлена, с одной стороны, интенсивностью позитивных тенденций интеграции России в мировое сообщество, развития диалога культур, демократических процессов в различных сферах общественной жизни, что повышает социальный запрос на творческую, деятельную, развивающуюся личность; с другой стороны, – нарастанием негативных явлений в молодежной среде, вызванных усилением националистических, сектантских, криминальных, сексуальных, наркотических влияний на развивающуюся личность.

Повышение воспитательного потенциала образовательного процесса и обеспечение условий эффективной реализации воспитания в образовательном учреждении является одной из ведущих задач реформирования структуры и содержания высшего образования.

Реформирование системы высшего образования нацелено на формирование нового воспитательно-образовательного пространства, которое позволит обеспечить духовно-нравственное становление подрастающего поколения, его подготовку к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов, ценностей свободы, добра, справедливости, экологического благополучия, семьи, здоровья, Родины, образования, труда, творчества, красоты и других общечеловеческих ценностей [3].

Система мер, направленных на повышение воспитательного потенциала образовательного процесса разработана на основе представлений о том, что современная система образования остается ведущим институтом воспитания подрастающего поколения в российском обществе; воспитательная функция является одной из основных социальных функций образовательного учреждения наряду с образованием.

Реализация воспитательного потенциала учебных дисциплин достигается при реализации следующих условий: решение воспитательных задач в

ходе каждого занятия в единстве с задачами обучения и развития личности студента; целенаправленного отбора содержания учебного материала, предоставляющего студентам образцы подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма; использование дидактических технологий, обеспечивающих проявление студентом собственной нравственной, гражданской позиции, расширение его социального опыта в результате проигрывания различных социальных ролей в процессе обучения; организации самостоятельной творческой исследовательской деятельности студентов на занятии и соответствующего пространства реализации полученных знаний, умений и навыков в практической социально и личностно значимой деятельности во внеурочное время.

Каждая из образовательных дисциплин имеет свой специфический воспитательный потенциал. Покажем его через ряд общегуманитарных и специальных дисциплин, реализующихся в педагогическом вузе.

Философия. В процессе ее преподавания педагог дает студентам сведения об основаниях бытия и человеческого существования тем самым содействует процессу постановки вопросов о смыслах жизни.

Необходимо убеждать студентов в эвристической ценности знаний об общем для понимания частности, формирования мировоззренческой позиции с целью выработки эффективной для личности и приемлемой для общества нравственной и гражданской линии жизни. Способствовать формированию у студентов навыков поискового, гибкого, диалектического мышления.

При изучении философии необходимо раскрывать в первую очередь богатство мировоззрения конкретных личностей, использовать разнообразные средства для создания философских портретов выдающихся соотечественников, показывать на занятиях, что знание, которому не сопутствует нравственность, может принести беду, что человек ответственен за свои действия.

Таким образом, одна из важнейших задач преподавания философии как учебной дисциплины – развивать у студентов чувство ответственности за судьбу своей страны.

Политология. При изучении *политологии* на конкретном историческом материале педагогу необходимо показывать, что движущим мотивом развития личности, великих открытий всегда было стремление узнать новое, неизвестное. Особое значение придавать глубокому усвоению следующих проблем: место и роль России в современном мире; профессионализм, компетентность, ответственность власти; формальное и неформальное лидерство в группе; ответственность личности перед государством и государства перед личностью.

Подготовленный педагог также может способствовать формированию политической культуры студентов, интереса к политической жизни своего го-

рода, страны, мирового сообщества, потребности самостоятельно осмысливать политические события, критически оценивать источники информации.

История. Мощный эмоциональный и нравственный заряд истории как дисциплины необходимо использовать для воспитания высоких моральных качеств личности студента, развития гражданских и патриотических чувств. Для формирования у студентов чувства национальной гордости можно и нужно использовать такие примеры, победа над фашизмом, прорыв в космос, достижения в области культуры и науки и т.п.

На протяжении всего курса истории Отечества у студентов нужно формировать объективное представление о ходе исторического развития страны, акцентировать внимание не только на сложностях исторического пути, но и на том позитивном опыте, который имелся в культурной и политической жизни России.

Использование в курсах лекций примеров подвижничества, праведничества, патриотических идей крупнейших отечественных государственных, политических, общественных, религиозных деятелей, великих русских философов, литераторов, композиторов, художников поможет сформировать в сознании студентов общественный образ патриота России. Можно развивать интерес к истории страны и через изучение исторических корней своей семьи, родословной, создание генеалогического древа рода.

Культурология. Основная задача, стоящая перед педагогом, преподающим культурологию и смежные дисциплины, состоит в том, чтобы сформировать у студентов чувство сопричастности к ценностям отечественной культуры как одной из ведущих мировых культур и стремление упрочить ее авторитет. В ситуации конфронтации культур и цивилизаций важно дать студентам представление о возможности осуществления конструктивного диалога, основанного на уважении ценностей других культур.

На обзорных лекциях необходимо раскрывать смысл культуры, ее роль в общественной жизни, формировать представление о том, каким должен быть вектор исторического развития, на достижение каких целей должны быть сконцентрированы усилия личности и всего общества.

В условиях интенсивного межкультурного взаимодействия необходимо вырабатывать у студента представление о том, кем он является не только по факту своего рождения, а по культуре; прояснять смысл традиций; формировать позитивное отношение к культурному и природному наследию; нацеливать студента на сохранение и пополнение культурной сокровищницы человечества.

Социология. Для воспитательного процесса особое значение этой дисциплины состоит в том, что она помогает студенту понять свое место в обществе, в отношениях с другими людьми. Социология и связанные с ней

дисциплины раскрывают такие значимые категории, как социальные ценности, социальные нормы и отклонения от них, социальные роли и статусы, социальные институты и процессы. Студент должен учиться ориентироваться в системе современного общества, осмысливать себя в контексте повседневности, которая все больше подвергается рискам глобализации.

Правоведение. В процессе преподавания правоведения преподавателю нужно подготовиться к процессу формирования, во-первых, правосознания студента как личности, гражданина, семьянина; во-вторых, профессиональных знаний, умений и навыков студента с учетом особенностей его будущей специальности.

На аудиторных часах необходимо объединять правовую и нравственную тематику, что позволит студентам составить правильное представление об исходных общечеловеческих нравственно-правовых ценностях, основополагающих началах культуры поведения, гуманного отношения к человеку. Обучение праву должно формировать подлинное уважение к закону через освоение общечеловеческих ценностей.

Одной из основных задач изучения дисциплины является акцентирование внимания студентов на современных проблемах правосознания, помощь в ориентировании в системе законодательства, практике его применения. Особое внимание необходимо уделять изучению правовых отношений, основных признаков правового государства, конституционных прав и свобод граждан, способов осуществления гражданских прав, трудовых правоотношений, принципов семейного, уголовного права; а так же разъяснять студентам не только охранительную, но и регулятивную функцию права.

Русский язык и культура речи. Обучение русскому языку решающим образом влияет на функциональную грамотность студентов, культуру общества в целом. Необходимо развивать речевую культуру – исторически сложившуюся совокупность всего лучшего, образцового, устоявшегося в стилистическом отношении.

В целом филологическое образование обладает особым потенциалом в духовно-нравственном воспитании личности, развитии ее моральных качеств, гражданского сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, эстетической культуре. В процессе освоения студентами системы теоретико-литературных понятий, языковых и речевых умений, анализа литературных произведений следует учитывать возможности формирования гуманистического мировоззрения выпускника вуза, способности к межличностному и межкультурному диалогу. Предметы этого цикла предоставляют образцы нравственного поведения, духовной культуры личности, расширяют позитивный социальный опыт студента.

Физическая культура. Физическая культура является одной из составляющих общей культуры человека, во многом определяет его отношение к учебе, поведение в быту, в общении. Использование физической культуры и спорта для подготовки жизнеспособных и социально активных специалистов, вот основная идея предмета. Это поможет студентам осваивать мобилизационные ценности физической культуры: способность к жесткой организации своего бюджета времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрая оценка ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение пережить неудачу и даже поражение, достойно выйти из сложной ситуации (болезнь, травмы и т. д.).

Цель дисциплин «*Экономика*» и «*Экономическая теория*» – формирование основ современного рыночного мышления, развитие навыков анализа различных сторон социально-экономической жизни общества и направлений экономической политики государства.

В ходе изучения экономических дисциплин у студентов должно складываться понимание сущности и социальной значимости своей профессии; представление о том, как создать основы для устойчивого социально-экономического развития России. Будущие специалисты должны научиться понимать многообразие экономических процессов в современном мире, их тесную связь с социальными процессами.

Изучение этих курсов помогает сформировать у молодежи трудовую мотивацию и активную профессиональную позицию, личное трудолюбие и уважение к людям труда. Оно также должно быть ориентировано на то, чтобы научить молодых людей выявлять экономические проблемы и искать нестандартные решения, определять и расставлять приоритеты в решении задач социально-экономического развития.

Изучение экономических дисциплин может также помочь студентам усвоить основные принципы построения профессиональной карьеры и навыки поведения на рынке труда. Надо помочь будущим специалистам сформировать такие этические качества, как честность и ответственность в выполнении взятых на себя обязательств в деловой сфере, неукоснительное соблюдение принципов добросовестной конкуренции.

Решать задачи воспитательной работы призваны также и *дисциплины психолого-педагогического цикла*, помогающие студентам выстраивать их жизненные и профессиональные планы, рефлексировать процесс развития, прививающие умения самостоятельно решать профессионально-личностные проблемы. Введение дисциплин «*Педагогика толерантности*», «*Психология и педагогика ненасилия*», «*Педагогика межнационального общения*», «*Этнопедагогика*», «*Поликультурное образование*», «*Педагогическая антропология*» на психолого-педагогическом факультете помо-

гает студентам выстраивать отношения в системе «человек — человек» без применения силы, что предполагает формирование у них миролюбия, бережного отношения к природе, людям, к себе.

Специфика воспитывающего обучения определена отношением студентов к процессу учения как особому виду труда, требующего большого интеллектуально-волевого напряжения. Процесс познания удовлетворяет потребности личности в самореализации, социализации, профессиональной адаптации, формирует чувство ответственности к учебе как основному виду деятельности.

Важной частью деятельности по модернизации современной системы образования является осуществление мониторинга воспитательного процесса, культурных ценностей разных групп молодежи, влияния воспитательных воздействий на интеллектуальное, эмоционально-чувственное, деятельностьное развитие личности, ее духовно-нравственное становление.

Следовательно, при подготовке и переподготовке педагогических кадров следует направлять усилия на формирование у всех без исключения преподавателей вуза позиции воспитателя, которая заключается во внутренней психологической установке на решение воспитательных задач, на формирование представлений о воспитывающем влиянии собственной личности на социально-нравственное становление студента. Современному педагогу необходимы знания об антропологическом принципе построения образовательного процесса, сущность которого сводится к центрированию на личности воспитанника, образование которого, по мнению М. Монтессори, должно строиться на научной основе, исходя из антропологии и психологии подопечного.

Таким образом, образовательное пространство, основанное на антропологическом принципе педагогики согласуется с современной философией образования, приобретает инновационный характер.

Список литературы

1. Воспитательный компонент государственного стандарта общего образования / С. В. Климин // *Семья в России* : науч. обществ.-полит. журн. – 2008. – № 2.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.01. № 1756-р “Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года”.
3. Рогова Р.М. Концепция воспитательного потенциала учебного процесса (гуманитарные и обществоведческие дисциплины). Рукопись.
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 “О повышении воспитательного потенциала

общеобразовательного процесса в общеобразовательном учреждении” // Вестник образования России. – 2002. – №14.

5. Приказ Министерства образования России от 18.10.99 № 574 “Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы”.

6. Приказ Министерства образования России от 25.01.02 № 193 “Основные направления развития воспитания в системе образования на 2002-2004 гг.”

Бобышов С.В., Кобзарёва И.И., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ

Развитие социальной и, в частности, образовательной ситуации в России контекстно отражает практически все ведущие тенденции осуществляемых на современном этапе противоречивых социальных преобразований и характеризуется сменой одних идеологических и нравственных устоев другими, смещением акцентов в области социальных ценностей, круговертью педагогических парадигм, обновлением содержания образования, поиском лично-развивающих педагогических технологий. В этих условиях как никогда остро встает вопрос о социальной и психолого-педагогической поддержке детей как одной из ведущих проблем, определяющих зрелость педагогики как социального явления, как науки, как области профессиональной деятельности.

И именно поэтому сегодня по-прежнему является актуальной проблема выстраивания антропологических основ методических и технологических конструкций воспитания и обучения, способных обеспечить подлинную гуманизацию образования. Проблеме, значительно затертой в словопрениях первого десятилетия XXI века, но являющейся по-прежнему архи актуальной и для педагогической теории, и для образовательной практики.

До настоящего времени мы сталкиваемся с тем, что практическое воплощение идеи гуманизации, очеловечивания образования носит декларативный, а чаще всего деформированный характер. Специалисты отмечают, что материально-организационная база образования, даже при её очевидной слабости и неразвитости, все-таки значительно опережает формирование его практико-идеологического, централизованного в субъектной плоскости фактора. Человеческие ресурсы остаются практически незадействованными и неразвитыми. Наиболее яркие индикаторы этого – консервация (и на уровне педагогического сознания, и на уровне технологий, и

на уровне методики) традиционного, зунговски ориентированного образовательного процесса; существующий разрыв между уровнем развития теорий личности (в том числе теорий развития личности) и возможностями, а чаще всего желанием их использования в практике образования; декларирование преимуществ индивидуального, личностно ориентированного педагогических подходов и примитивизация их сути, неспособность и непонимание того, как их реализовать в практической деятельности и др. Таким образом, налицо не что иное, как глубочайший антропологический кризис в массовой педагогике, который заключается в забвении человеческого в деле образования и воспитания человека.

По своим целевым функциям гуманизация образования на основе антропологических подходов является ведущим, фактически безальтернативным условием (фактором) гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. Она представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой (творческой в самом широком смысле и, в первую очередь, творческой в деле самостроительства, саморазвития, самообразования) деятельности. Как подчеркивал Е.Н. Шиянов, гуманизация образования составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в образовательном процессе. Гуманизация образования связана также с развитием творческих возможностей человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, психорегуляционного, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя через активно-неадаптивные действия, расширяющие границы саморазвития и самоосуществления. И наконец, гуманизация – ключевой элемент педагогической ментальности, утверждающей полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом данного процесса в этом случае становится развитие личности, качество и мера которого являются центральными показателями эффективности системы образования.

Соответственно представляется, что одним из ведущих условий реализации психолого-педагогической поддержки детей в учебном и воспитательном процессе является достижение и развитие субъектами данного процесса личностно ориентированного педагогического взаимодействия (ЛОПВ), выступающего базовой стратегией достижения действенности гуманизации образования.

Проблема личностно ориентированного педагогического взаимодействия в педагогическом процессе уже получила определённое освещение в науке. Так, в работах Ш.А.Амонашвили, А.Г. Асмолова, О.С.Газмана, В.В. Зинченко, И.А.

Зимней, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и др. важный акцент делается на расширении спектра задач гуманизации образования, согласно которому в педагогическом сознании, в реализуемых педагогических технологиях ученик должен рассматриваться не как объект для приложения воспитательных усилий, а как субъект, способный и должный вступить в сотрудничество с педагогом. Соответственно личностно ориентированное взаимодействие объективно является одной из ключевых проблем воплощения в жизнь принципов гуманизации образования. Её решение открывает путь каждому ребенку к постижению его собственного «Я», усиливает его личностное начало путём совместного с педагогом поиска и открытия нереализованных ещё личностных возможностей и ценностей, посредством оказания помощи в осознании своей уникальности и неповторимости.

Личностно ориентированное педагогическое взаимодействие предполагает в качестве психологической основы педагогического общения демократический, гуманистический по целевому посылу и содержанию стиль педагогического общения. Заметим, в зависимости от конкретных педагогических задач в рамках данного стиля могут реализовываться любые стратегии педагогического взаимодействия. Главное – они должны быть личностно-развивающими, что достигается только в условиях личностно ориентированного педагогического взаимодействия, выстраиваемого на системе принципов антропологического подхода.

Важнейшей характеристикой личностно ориентированного педагогического взаимодействия выступает благоприятный психологический климат в учебном коллективе. Анализ существующих подходов к проблеме построения психологического климата в коллективе (Н.П. Аникеева, С.Ю. Головин, Е.С. Кузьмин, Р.Л. Кричевский, Д.Ф. Ломов, Б.Н. Лебедев, А.С. Макаренко, Р.Х. Шакуров и др.) позволяет выделить причинно-следственную взаимосвязь между личностно ориентированным педагогическим взаимодействием и реализацией субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии, установлением благоприятного психологического климата в коллективе.

В целом анализ обозначенной проблемы дает возможность выделить следующие базовые антропологические принципы личностно ориентированного педагогического взаимодействия: диалогизация педагогического взаимодействия, его проблематизация, персонализация и индивидуализация. Дадим их краткую сущностно-содержательную характеристику.

Принцип диалогизации. Диалогизация педагогического взаимодействия связана, прежде всего, с преобразованием суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребёнка в личностно равноправные позиции, с превращением педагогов и детей в со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей.

Принцип проблематизации. Проблематизация педагогического взаимодействия ведёт к изменению функций взаимодействия учителя и учащегося в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует исследовательскую активность самого ученика, побуждает его к личностному росту, создаёт ему условия для совершения нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Принцип персонализации. Персонализация педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролевых масок и адекватного включения во взаимодействие тех элементов индивидуального опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые может и не вполне соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам поведения, но отражают тенденции личностного развития человека.

Принцип индивидуализации. Индивидуализация педагогического взаимодействия предполагает выявление и поддержание в каждом ребёнке индивидуально специфических элементов общей и специальной одарённости; построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали бы сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития.

Заметим, ориентация на личностно ориентированное взаимодействие с детьми, в основе которого лежат развиваемые субъект-субъектные связи, предполагает сформированность у педагога специфической позиции – позиции ненасилия, что в свою очередь является условием способности педагога к социальной и психолого-педагогической поддержке детей.

Опираясь на подходы В.А. Ситарова и В.Г. Маралова выделим ведущие принципы ненасильственного взаимодействия, которые призваны гармонично дополнить выше рассмотренные антропологические принципы личностно ориентированного педагогического взаимодействия:

1. Достижение позитивной открытости по отношению к детям и своей личности. Открытость выполняет своеобразную роль метаустановки, с которой учитель подходит к анализу любого акта взаимодействия. Позитивная открытость выражает принципиальную установку педагога, характеризующуюся принятием ребёнка с ориентацией на его положительные свойства и качества, верой в возможности проявить и раскрыть себя в той или иной сфере жизнедеятельности. Ненасильственное взаимодействие должно ориентироваться на позитивную открытость педагога по отношению к ребёнку.

2. Обеспечение субъективной свободы в выборе содержания, форм и методов деятельности. Стремление активно и с желанием включиться в деятельность возникает тогда, когда она воспринимается не как навяз-

занная, а как значимая и интересная, выбранная самим. Объективно совершенно свободным ни один человек быть не может, однако ощущать себя субъективно свободным – вполне реальная задача. Быть субъективно свободным – значит иметь возможность осуществлять выбор. Когда человек сам делает выбор, он возлагает на себя истинную ответственность, поскольку ответ держит не столько перед другими людьми, сколько перед самим собой, перед собственной совестью, которая является нравственным ориентиром и направляет его поведение в нужное русло.

Каждый педагог должен иметь возможность выбора содержания, форм, методов собственной деятельности и должен предоставить такую возможность учащимся, возможность выбирать такие темпы и формы работы, где они сильны или такие, где они слабы. В первом случае он закрепляет уверенность в себе, во втором – ориентирует на приобретение уверенности.

3. Подключение детей и учащихся к целям и задачам педагога, а также умение педагога подключаться к целям и задачам детей. Педагогическое взаимодействие можно рассматривать как ненасильственное когда дети с желанием и добровольно выполняют то, что просит делать учитель. Одним из способов добиться этого является подключение детей к своим (педагогическим) целям и задачам. Это достигается тем, что педагог должен научиться полностью самореализоваться в той или иной деятельности. То есть он сам достигает такого состояния, когда то, чем он занимается в данный момент, приобретает первостепенное значение, когда он увлечён деятельностью, убеждён в своей правоте и ценности. При этом создаётся уникальный эмоциональный фон, который сопутствует процессу самопостроения личности. Это состояние передаётся детям, они как бы совмещают здесь свою индивидуальную творческую систему самопостроения личности с системой самопостроения личности педагога, поднимаются, пусть на некоторое время, до учителя, переживают своё «Я» в унисон с «Я» того человека, который работает с ними.

Не менее важную роль с точки зрения организации ненасильственного взаимодействия играет умение педагога подключаться к задачам ребёнка. Это способность увлечься тем, чем в данный момент занят ребёнок, увлечься искренне, с полной отдачей, или способность принять на себя его интересы, желания, цели и расширить их за счёт включения в них собственных педагогических целей и задач.

4. Преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности. Чувства тревожности часто порождаются боязнью педагога и учащихся оказаться несостоятельными в той или иной ситуации, боязнью санкций и нареканий. Глубинную сторону всего этого составляет страх, связанный с тем, что будет унижено личностное достоинство, что человека будут вынуждать

поступать так, как он не хочет или не умеет. Это свойственно авторитарной педагогике, построенной на принуждении, и особенно ярко проявляется в существующей системе оценочной деятельности, часто ведущей к возникновению у детей тревожности, чувства ущербности и неполноценности. Основной акцент важно перенести на положительную оценочную деятельность, предоставить право самому ребёнку решать, когда он будет отвечать, сдавать зачёт, писать контрольную работу, что даёт возможность самому распределять время, силы и не бояться неожиданного унижения, которое может последовать в случае, если он чего-то не знает или не умеет. Важно так построить педагогическую деятельность, чтобы обращать ребёнка к его собственной совести, наказывать в конечном итоге должна она.

Таким образом, личностно ориентированное педагогическое взаимодействие – это осуществляемые педагогом и учащимися совместные действия в процессе общей педагогической деятельности, которые характеризуются субъективированностью, диалогичностью и феноменологичностью, отказом от парадигмы прямых и насильственных педагогических воздействий, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогической практики показывает, что именно в условиях личностно ориентированного педагогического взаимодействия, основанного на антропологическом подходе, ребёнок может чувствовать себя более менее уверенным и защищённым, именно личностно ориентированное педагогическое взаимодействие закладывает в образовательный процесс важнейший ресурс профилактики и успешного преодоления многочисленных личностных трудностей и кризисов, в которые каждый ученик попадает на протяжении всего периода обучения.

Гапонова В.М., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Передача опыта старшими поколениями людей младшим существует с древнейших времен. Накопление человечеством знаний, развитие орудий и способов труда, их усложнение исторически привели к необходимости специально заниматься обучением и воспитанием детей.

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи. Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт, и, в-третьих, – передать его следующему поколению. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков, обогащало его и передавало своим потомкам.

Новое время, третье тысячелетие, важные события, происходящие в нашей стране, задачи утверждения в жизни российского общества гуманистических и демократических идей, прав и свобод, рыночных отношений, норм жизни правового государства и гражданского общества по-новому, расширенно ставят задачи перед педагогической наукой и практикой. Провозглашение идей не означает их воплощения в жизнь общества и каждого человека. Прошедшие 90-е годы убедительно показали, что люди должны уметь жить, вести себя надлежащим образом в условиях предоставленных свобод. Чтобы жить в условиях демократии, надо, чтобы демократия жила в нас; чтобы жить в условиях морали и справедливости, надо, чтобы мораль и справедливость жили в нас; чтобы жить в условиях права, надо, чтобы право жило в нас. Это ставит серьезные проблемы перед педагогикой.

Однако, кто бы ни был в конечном счете нашим главным воспитателем – Бог? Судьба? Космос? – непосредственно человека воспитывает человек. Воспитуемый и воспитывающий, он един в двух лицах. Задача в том, чтобы понять человека как того и другого, охватить возможности и границы воспитания, его потенциал, резервы, горизонт.

Фактически все эти задачи решает антропология.

Исторически сложилось несколько видов антропологий: ориентированных на тело (естественнонаучная, натуралистическая) и духовная (религиозная).

Два вида этих антропологий то обособлялись друг от друга, то соединялись в едином учении, как это было в творении епископа Григория Нисского «Об устройении человека».

Во всех классических антропологических трудах обнаруживается стремление осмыслить целостную природу человека, единство духовной и телесной организации. Макс Шелер замышляя написать большой труд «Сущность человека, новый опыт философской антропологии», пришел к выводу, что существуют естественнонаучная, философская и теологическая антропология, между которыми нет никакого единства, ибо они не интересуются друг другом, посему «единой идеи человека у нас нет» [1,32], и особенно скептически он оценивал возможности специальных наук, в том числе биологии, раскрыть сущность человека. В попытках хотя бы предварительно разобраться в строении биопсихического мира, принадлежащего живым существам, Шелер выделил ступени душевного становления в царстве живого, начиная с растений, обладающих «чувственным порывом». «Человек, – убежден Шелер, – соединяет в себе все сущностные ступени наличного бытия вообще, а в особенности – жизни» [2,37].

Объект и даже предмет антропологии существовали задолго до того, как появился сам термин «антропология», причем обсуждались проблемы телесной и духовной антропологии у разных мыслителей с разной интонаци-

ей: у античных философов в большей степени звучала тема «душа – тело», в патристике – «духовное – телесное», а в дальнейшем, в Новое время, вновь зазвучала античная тема души и тела как психофизическая проблема: потом немецкие диалектики, особенно Гегель, отвергли психологизацию этой темы и апеллировали к абсолютному Я, или Абсолютному Духу, но во всех этих усложняющихся спекуляциях по поводу Духа исчезали высота и цельность христианской антропологии, достигнутые в святоотеческих текстах. При определении истоков антропологии следует искать не слово «антропология», а антропологическую тематику, нацеленность на постижение человека, его особой природы. Аристотель относил антропологию к постижению духовного в человеке. В современном понимании – антропология – это наука о нравственном, духовном начале в человеке.

Антропология не может основываться на зыбком фундаменте наличных, исторически изменчивых формах морали, так тем более антропология, сползающая в эмпиризм, никогда не способна созидать учение о человеке, его сущности и назначении. Православная антропология подразумевает веру в человека, в возможности его движения к совершенству, к первообразу. Как только отдельный человек или народ отступает от стремления к совершенству, к идеалу, отступает от веры в Бога как средоточия этого стремления к совершенству, совершаются индивидуальные и исторические беды, духовная деградация, разрушающая личность и народ, нередко приводящая их к гибели, исчезновению. Просвещение никогда не достигало своей цели, если активной оказывалась лишь просвещающая сторона и пассивной, безразличной – сторона просвещаемая. Духовный свет должен не только излучаться, но и восприниматься. Как Кант сознавал ущербность отождествления культуры со всяким профессиональным умением (профессионально можно убивать, обманывать), так гораздо раньше, в первые века христианства, прояснено было несоответствие всякого знания и просвещения. Расхожие формулы более поздних времен – «ученье – свет, а неученье – тьма», «знание – сила», «любите книгу – источник знания» – весьма абстрактны, не несут в себе истины, ибо всегда остаются двусмысленными вопросы: какое ученье, какое знание, какая книга? Просвещение – это постижение света истины, таков изначальный смысл этого понятия. Просвещение – это труднейший процесс постижения высших смыслов бытия, ошибочно путать просвещение с упрощенным просветительством как разъяснением усвоенного знания, преимущественно книжного происхождения.

Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать

его тоже во всех отношениях», – это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается неизменной истиной для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

«Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны», – справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

По природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, «золотого фонда» знания человека о самом себе. Это знание выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека. Успех психолога-практика, консультанта, социального работника, любого воспитателя и преподавателя зависит от степени учета исторически накопленных успехов педагогического человековедения.

Для родителей и учителей оно незаменимо во всех отношениях. Им жизненно важно знать, к какому миру они готовят ребенка, что ждет их питомцев в обозримом будущем, когда воспитанникам придется обходиться без помощи воспитателей. Это заинтересованное внимание к устройству, духовному облику и тенденциям развития сегодняшнего мира ради понимания мира завтрашнего означает, в частности, что педагогическая антропология может ответить на ожидания воспитателя только в качестве целостного учения о жизни – педагогического жизневедения, человековедения и человековедения, в качестве педагогического осмысления мира.

Педагогическая антропология не просто изучает человека как воспитателя и воспитуемого (чаще всего – одновременно), но и сама воспитывает того, кто систематически и серьезно изучает ее. Педагогическая антропология – зеркало, полезное решительно каждому человеку. Ведь мудрость нужна без единого исключения всем, не желающим разрушать этот мир, себя, других.

Произошедший в 90-х годах 20 века в нашей стране общесистемный социально-экономический кризис не только существенно затормозил позитивные процессы в образовательной сфере, запущенные Законом 1992 г. “Об образовании”, но и во многом вывел эту сферу за рамки государственных и общественных интересов. Образование, по сути, оказалось брошенным на произвол судьбы, и вынуждено было заняться самовывживанием, все более абстрагируясь от реальных потребностей страны.

В результате произошел двойной разрыв:

1. Орыв образования от государства – в значительной мере по вине самого государства, которое ушло из образования; государственная образовательная политика редуцировалась до ведомственной политики, обслуживающей преимущественно интересы отрасли, а не страны;

2. Орыв образования от общества – в значительной мере по вине самого образования, поскольку ведомственная политика мало учитывала интересы общества. Вместе с тем и само общество в условиях социального кризиса оказалось неспособным воздействовать должным образом на сферу образования, стать действенным субъектом образовательной политики.

Этот разрыв в системе государство – образование – общество имел, по меньшей мере, три серьезнейших негативных последствия для образования.

Во-первых, он обрек систему образования на экономическое оскудение и сделал ее полузакрытой структурой, нацеленной в основном на самообслуживание и самовоспроизводство.

Во-вторых, он превратил сферу образования в зону наибольшей социальной напряженности – учительские забастовки в общем показателе российских стачек постоянно зашкаливают за 90-95%.

И, в-третьих, он привел к существенному снижению эффективности и качества образования, к его оторванности от реальных потребностей современной жизни страны.

В этой оторванности образовательной отрасли от потребностей страны и состоит сегодня основная коллизия российского образования, которую и призвана разрешить модернизация образования. Она должна преодолеть то нынешнее состояние нашей системы образования, которое характеризуется одним ключевым словом – неэффективность:

- неэффективная экономика образования – очевидно затратная, нецелевая, социально безадресная, предельно затромбированная, во многом подверженная коррупции и при этом абсолютно не поддающаяся счету;

- неэффективное содержание общего образования – крайне устаревшее и перегруженное, наукообразное и нефункциональное, оторванное от реальных потребностей жизни (по официальному признанию Министерства образования, чтобы изучить все, что требуют школьные программы, учащимся необходимо 167 часов в неделю, тогда как в неделе всего 168 часов; то же министерство уже не единожды констатирует, что более половины школьников не усваивают свыше 60% программного материала по математике, физике, химии, биологии, – сколько стоит за этим психологических, педагогических, социальных и сугубо финансовых затрат. При этом последний системный пересмотр содержания школьного образования предпринимался почти сорок лет назад, в середине 1960-х годов);

- неэффективное профессиональное образование, несостыкованное как с реальными и перспективными потребностями страны в кадрах, так и с современными требованиями к их квалификации, в результате чего выпускники профессиональных учебных заведений всех уровней в значительной своей части (до 60, если не более процентов) оказываются неконкурентоспособными и невостребованными на рынке труда;

- неэффективная система социально-экономического обеспечения педагогических кадров, ставящая их на грань нищеты, и столь же неэффективная система подготовки этих кадров, парализующая всякие позитивные изменения в школьном деле, готовящая для сегодняшней школы учителей вчерашнего дня;

- неэффективное управление образованием, предельно оведомствленное и бюрократизированное, неспособное мобилизовать как внесистемные, так и внутрисистемные факторы и ресурсы развития образования, функционирующее почти вслепую – без какого-либо прогноза в подготовке кадров и соотнесения его с потребностями рынка труда, без наличия социально-экономических и качественных показателей работы отрасли и даже без текущего мониторинга образования. В этой ситуации управление системой образования можно считать весьма условным.

Таким образом, центральная задача модернизации образования – обеспечение его современного качества, выстраивание эффективной образовательной системы с действенной экономикой и управлением, соответствующей запросам современной жизни и потребностям развития страны, повернутой лицом, а не спиной к интересам личности, общества, государства.

Образование в России также всегда было неотделимо от духовного формирования личности – это относится и к христианской педагогике дореволюционных эпох, и к советской эпохе. Не случайно А. Зеньковский усматривал большую близость религиозной педагогики к советской педагогике, чем к позитивизму и кантианским увлечениям, например Гессе-на. Разумеется, русскую школу, как всякую другую школу, занимали и вопросы творчества, и методики развития интеллекта, но я выделяю доминанту духовности как стержень образования в русской школе. Духовность – это проявление устремленности к совершенному, идеальному, целостному. Духовность преодолевает утилитаризм, чисто практическое, точнее – прагматическое, бытие человека. Духовность рассматривалась в русской религиозной философии как метафизическое ядро человека. Самое существенное в духовной жизни – искание бесконечного, абсолютного, идеального. Напомню, что Вл. Соловьев объяснял любовь как способность открыть в себе и в другом высоту неба, способность боготворить. Известно, сколь глубоки мысли русских мыслителей об идеале, о Богочеловечестве (что равносильно поискам идеала).

Духовная жизнь, если она и может быть количественно измерена, определяется напряженностью искания идеала, верным внутренним компасом, постоянно вздрагивающим при греховном поступке и направленном к полюсу добра, любви, святости. Черствые, бездуховные люди не ведают подчас меры своего одичания и высокомерно посмеиваются над советливыми терзаниями окружающих, оценивая их как неумение жить. Их мелочный прагматизм рано или поздно обнаруживает тупиковость, бесцельность жизненного пути, их вечную зависимость, принимаемую ими опять-таки до поры до времени за свободу и способность устроиться в жизни. Только духовность дает истинную свободу.

Духовность консервативна, но не потому что она не умеет приспособиться к текущему моменту, а потому что в духовности сублимирован исторический опыт человечности. Если духовно развитый человек бескорыстно, искренне любит родителей, Отечество, почитает святых, то такой консерватизм, выработанный духовной традицией предков, все же вернее даже с прагматической точки зрения, чем недальновидный скепсис юных индивидуалистов, презирающих “предков” (нынешний жаргон подразумевает под предками родителей), готовых примерить к своей расхристанной душе любую религиозность, погибающих в конечном счете в наркотиках и сектах. Духовная антропология не может быть исключительно персоналистической, ибо духовное здоровье нации, семьи – в равной степени входит в круг проблем духовной антропологии, более того – единичное и всеобщее здесь взаимозависимы.

Учитель, не обладающий стремлением к свету и истине, не верующий в «консервативное» устремление к духовному, вряд ли может носить имя учителя и иметь право передавать знания будущему поколению.

Таким образом, антропологической основой формирования духовности учителя является стремление самого учителя к духовности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Проблемы педагогической антропологии. – М., 2000.
2. Бим-Бад М. Изучение людей, как воспитателей и воспитуемых. – М., 2002.
3. Арх. Константин (Горянов). Познай самого себя. Жизнь и религиозно-философская антропология Виктора Несмелова // Всероссийский собор. – 2003. – № 3.
4. Арх. Константин (Горянов). Познай самого себя... – СПб., 1998.
5. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск, 1988.
6. Иеромонах Иларион (Алфеев). Православное богословие на рубеже столетий. – М., 1999.
7. Критический анализ современных философских версий истолкования исихазма в предисловии А.И. Сидорова к кн.; Арх. Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. – М., 1996.

8. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М., 2001
9. Огурцов А.П. Педагогическая антропология, поиски и перспективы. – М., 2002.
10. Послесловие к творению Св. Григория Нисского “Об устройении человека”. – СПб., 1995.
11. Рахлевская Л.К. Самопознание в процессе изучения педагогической антропологии. – Томск, 1996.
12. Сидоров А.И. Архимандрит Киприан (Керн) и традиция православного изучения поздневизантийского исихазма // Арх. Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. – М., 1996.
13. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

Дворникова Е.И., г. Ставрополь

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Современная философская мысль констатирует существование антропологического кризиса, признавая, что целостный, творческий, думающий, поэтический человек не состоялся, и указывает на гипертрофированное развитие «технического интеллекта» (М. Шелер), «вычисляющего мышления» (М. Хайдеггер), «антисознания» (Ю.А. Шрейдер) и «псевдомышления» (Э. Фромм), на жесткое вырождение чувств и эмоционально-образной сферы, деградацию способности самостоятельного мышления. Мы вынуждены признать, что на основе современных «педагогических технологий» *Homo Sapiens* превращается в человека функционально грамотного, но не думающего, обученного, но не образованного, т.е. система образования производит «человека подчиняющегося».

Трансформация антропологической реальности, связанная с процессами глобализации, информатизации, виртуализации предполагает переосмысление содержания процессов обучения и воспитания. Высшее учебное заведение сегодня должно обеспечивать такое образование, которое помогло бы личности «конструировать себя в качестве творца своей собственной жизни» (М. Фуко)

Важнейшим качеством духовно развитой личности является ее открытость диалогу с другой личностью, с другой культурой. Перед литератур-

ным образованием стоит цель по формированию и воспитанию личности, способной осознавать ценности своей культуры и ориентированной на диалог с Другим. Проблема заключается в том, что неразвитая духовно личность неспособна не только к обогащающему диалогу, но и не в состоянии увидеть и оценить ценность памятников своей национальной культуры. Художественное произведение русской литературы является таким созидательным посредником, который позволяет приобщаться, впитывать и усваивать ценности культуры и тем самым создавать себя, строить свой внутренний мир. Ведь русская литература всегда являлась попыткой спасти человека, а тайна русского бытия, по Достоевскому, всегда заключалась не в том, чтобы просто жить, а в том, во имя чего жить.

Д. С. Лихачев предлагает следующую модель: личность, микрокосм, окружающий мир, макрокосм и памятники духовной культуры между мирами. Данная модель предполагает не только наличие макро- и микрокосма, большого и малого миров, но и возможность через посредующий элемент, коим является русская литература, вхождения человека в большой мир как полноправного участника истории. Таким образом, если следовать за мыслью Д.С. Лихачева, то такой важный элемент русской культуры, как художественная литература, во-первых, содержит необходимые ценностные компоненты, формирующие образ «Я», а во-вторых, через их усвоение, впитывание произведений искусства слова личность получает шанс открыть для себя космос, многогранный мир реальности. Д.С. Лихачев предлагает образ культурной личности на своем материале, то есть на примере древнерусской культуры и литературы. Но верно также и то, что произведения русской классики, современные образцы литературы способны выполнить функции посредника, помогающего усваивать ценности большой культуры.

Движение лейтмотивов, этапы духовных возвышений и кризисов, «движение идеалов» связаны единой цепью и составляют историю развития литературы как историю отраженного в слове духовного опыта поколений. Своеобразие и уникальная сила литературы проистекает из ее материала. Материалом этим является язык, а базовым элементом языка художественного творчества является слово, словесный знак. Слово в контексте мировой культуры ассоциируется с Творением и с Творцом. Ведь сказано в Писании: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Все через него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть» (Ев. Иоанна). Слово, таким образом, обладает высоким творческим, созидательным смыслом и является неоспоримой ценностью. К божественной относят природу слова и языка некоторые авторы лингвистических теорий, в частности, К. Аксаков.

В философской традиции имеславия, к примеру, принято наделять словесный знак, имя высшим символическим значением. «Внешняя форма, тело слова подлежит общеобязательному учету и потому общеобязательной нормировке; но живет оно не для себя, а для своей души. Душу же слова образует объективное его значение, содержащее сколько угодно признаков, имеющее полутона духовной окраски, ассоциативные обертоны: это целый мир смысла, тут свои пропасти и вершины» [1, с. 238]. Семантическое содержание слова, его душа, или в терминах П.А. Флоренского, семема слова неисчерпаема и не подлежит учету рассудочных схем. «Семема способна беспредельно расширяться, изменяя строение соотношенных в ней духовных элементов, менять свои очертания, выбирать в себя новое, хотя и связанное с прежним содержание, приглушать старое, – одним словом, она живет, как и всякая душа, и жизнь ее – в непрестанном становлении» [2, с. 238]. Таким образом, слово, как живой организм, претерпевает процесс смен и становления содержательной стороны. Более того, слово не просто организм, чья жизнь подчинена своим законам, но организм, обладающий внутренней духовной структурой. Душа слова – его смысл. Такую структуру слово естественного языка унаследовало от священного Слова, по сути своей являющимся божественной ипостасью, Богом. Разумеется, эволюция человеческого духа привела к тому, что произошло расщепление сакрального и профанного. Секуляризация культа выхолостила божественный смысл слов нашего языка. Однако историческая память оставила в некоторых словах, прежде всего именах, местоимениях, их священную суть. Но даже отторгнутое от своей священной первоосновы, слово естественного языка, а еще более слово языка искусства литературного, продолжает оставаться «ареной формирования смысла» (А.Ф. Лосев). То есть оно не утратило, сохранило творческую, созидательную природу. Этот процесс жизнетворчества связан с тем, что определено в философии имени А.Ф. Лосева как идея слова [3, с. 652].

Тот факт, что слово несло на себе божественный отпечаток, позволяло фиксировать в слове, в произведении наиболее значимые события и явления, связанные с культурной, национально-государственной идентичностью. Так, завершение процесса становления национального самосознания потребовало от древнерусских мыслителей духовного подвига, создания «Повести временных лет». Летописец прежде всего себе и своему народу, а также предполагаемому оппоненту, сообщает «политическую историю» княжеской власти, возникновения славян, их расселение, положение Древнерусского государства среди других государств и земель. То, что запечатлено в слове, выражено в повествовательной форме летописи и древнерусской литературы имеет высочайшую степень ценностного значения. Кажет-

ся, что положение древнерусского государства стало определенное после фиксации давно известного факта в слове Летописи. «Чувство значительности происходящего, значительности всего временного, значительности истории человеческого бытия не покидало древнерусского человека ни в жизни, ни в искусстве, ни в литературе. Человек, живя в мире, помнил о мире в целом как огромном единстве, ощущал свое место в этом мире... Большой мир и малый, вселенная и человек! Все взаимосвязано, все значительно, все напоминает человеку о смысле его существования, о величии мира и значительности в нем судьбы человека... Человек – микрокосм, «малый мир», как показывают его некоторые древнерусские сочинения. Человек ощущал себя в большом мире ничтожной частицей и все же участником мировой истории. В этом мире все значительно, полно сокровенного смысла. Задача человеческого познания состоит в том, чтобы разгадать смысл вещей... Вселенная – книга, написанная перстом Божиим. Письменность расшифровывала этот мир знаков. Ощущение значительности и величия лежало в основе литературы» [4, с. 8].

Если вселенная – это большой мир, а человек – малый, то книга, слово, литературное творчество является посредующим началом между мирами. Через словесное творчество человеку открывается окружающая действительность, он познает мир.

По М.М. Бахтину, культура представляет собой постоянно развивающийся механизм, условием развития которого является диалог. В диалогической ситуации всегда есть двое участников. Формальное условие диалога – это обязательное наличие двоих, представляемых как «Я» и «Ты», «Я» и «Другой». Идеальная цель диалога – появление новой формы, чего-то третьего, не похожего ни на первого участника, ни на второго, но вобравшего в себя характерные и, возможно, лучшие качества и того, и другого. Гносеологический аспект отношений «Я – Другой» предполагает обретение Истины. Онтологический – объяснить причины мироздания, самого бытия. В философской традиции принято обозначение диалогической пары «Я» и «Другой». Каждое направление в философии стремится разработать собственное определение Другого, объяснить его онтологическую и гносеологическую роль в мировоззренческой системе. Но неизблемым остается положение, согласно которому язык, культура и личность могут развиваться только в связке «Я – Другой».

Для научной традиции, связанной с именем М.М. Бахтина, характерно понимание диалогической связки «Я – Другой» как основы для непрерывного проживания процесса становления индивидуального сознания, культуры, языка, художественных форм и образов. Диалогу противостоит монолог, который рассматривается как внутренний, обращенный только на

себя, на свое «Я», диалог, не предполагающий реального Другого. Диалог и монолог взаимодополняющие друг друга формы сознания, состояния культуры и личности, а так же условие их становления и развития. Диалектика отношений в системе «Я – Другой» предполагает действие, поступок, событие и, в конечном счете, ответственность, т.е. этический контекст. Однако действие в трактате М.М. Бахтина «К философии поступка» – это не столько физическое перемещение тела в пространстве, сколько речевая активность, основанная на взаимодействии с другими, с теми индивидами, с которыми «Я» вступает в контакт. Само человеческое бытие у М.М. Бахтина рассматривается как «событие в мире с другими», т.е. как диалог моего «Я» с Другим. Поступок – это такой речевой акт, который позволяет «Я» выходить за пределы своей ограниченности, благодаря Другому разрывать замкнутость (ограниченность) «своего» мира и тем самым качественно преобразовывать собственную природу своего «Я». Причем для М.М. Бахтина переход границы «Я» представляется актом аксиологическим, изменяющим оценки и ценности. «... Я для себя являюсь субъектом какой бы то ни было активности.... Другой человек для меня весь в объекте, и его я – только объект для меня. <...> Линия как **граница** (выделено мной – Е.Д.) тела адекватна ценностно для определения и завершения *другого*... и совершенно не адекватна для определения и завершения меня для меня самого, ибо я существенно переживаю себя, охватывая всякие границы, всякое тело, расширяя себя за всякие пределы, мое самосознание разрушает пластическую убедительность моего образа.

Отсюда следует, что только другой человек переживается мною как соприродный внешнему миру... может быть вплетен в него и согласован с ним. Человек как природа интуитивно убедительно переживается только в другом, но не во мне. *Другой* интимно связан с миром, я – с моей внутренней внемировой активностью (курсив М.М. Бахтина – Е.Д.) [5, с. 36, 37-38].

Таким образом, мое «Я» невозможно представить как реально существующую в мире данность, если она не отталкивается от образа Другого, если не граничит с ним. По сути, Другой выступает в качестве структурирующего начала для моего «Я». Так и культура не может мыслить сама себя как аксиологическую данность, если она замкнута пределами своего «Я» (я для себя), ограничена пространством только своей культуры.

Позитивная роль Другого в становлении личности, а в более широком смысле и культуры как особой системы ценностей, с особой четкостью проявляется, если учесть, что «Я» без Другого у М.М. Бахтина имеет нулевой уровень субъективности. Говоря проще, личность сливается с природным началом, человеческое и культурное растворяется. Когда в моем поле зрения появляется Другой, мое «Я» «спасает себя от сплошной природной даннос-

ти» [6, с. 38]. Уже в своей книге о Достоевском «Роман воспитания и его значение в истории реализма» М.М. Бахтин показал, что в основе художественного образа лежит древнейшая культурная активность человека, направленная на Другого: объятия, поцелуй, осенение. Такой эмоционально-чувственный контакт, имеющий символическое значение очерчивает границы Другого, но и одновременно формирует образ себя, испытует пространство, занимаемое своим телом. Этот элементарный язык культурной жестикуляции позволяет человеку осваивать и испытывать окружающий мир, получать взаимные, подтверждающие действия от Другого в общении. Тем самым через испытание и общение происходит воспитание, точнее, самовоспитание личности. «Важнейшие акты, конституирующие личность, определяются отношением к другому... Само бытие человека есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе» [7, с. 188]. Диалогическая ситуация предполагает, что помимо моего «Я» есть и другое «Я», собственно Другой. Причем онтологическая природа Другого принципиально отличается от моего «Я». Но эта инаковость не мешает вступить в контакт и достичь взаимопонимания.

Таким образом, Другой всем своим существом пронизывает и составляет телесную ткань человеческих культур. Как «чужое слово» (аналог Другого) образует полифоническую среду романа, так и иная культура обнаруживается в, условно говоря, своей культуре как неразрывная, структурообразующая часть ее. Более того, развитие культуры, языка, личности, невозможно без Другой культуры, Другой личности, другого («чужого») слова.

Когда мы включаем в сознание знание о себе глазами Другого, то оно теряет свою завершенность и преобразуется. Мы преодолеваем собственную ограниченность, лишь расширяя, обогащая наше сознание через усвоение ценностей иной культуры, через приобщение к литературным памятникам. Формирование субъекта культуры связано со способностью индивида усваивать духовные ценности, отождествляться с идеалом. Объекты отождествления, к которым стремится личность, содержатся в произведениях искусства. Знакомство в процессе литературного образования с высокохудожественными памятниками слова, таким образом, позволяет решить проблему культурной идентичности, преодолеть замкнутость индивида.

Проблема культурной идентичности в отечественной науке представляется наименее разработанной. Это связано, в частности, с тем, что долгое время идеологические ценности вытесняли представления о культурной идентичности. Доминировала идея социалистической идентичности, которая включала в качестве важной составной части культурные идеалы и ценности. После разрушения идеологической системы возник вакуум. Под куль-

турной идентичностью начали понимать способность индивида отождествляться по ценностям этническим, национальным, религиозным, языковым и т.п. Некоторые педагоги понимают процесс культурной идентичности в сугубо национальном ключе, подменяя «культурное» «национальным».

При том, что культура невозможна без этнического основания, все же представляется некорректной идея полного отождествления типов национальной и культурной идентичности. Культурная идентичность формируется в процессе усвоения культурных ценностей, через обучение и воспитание, в том числе и русской литературой. Тогда как этническая идентичность представляется процессом в большей степени бессознательного усвоения ребенком языка, привычек, навыков, традиций, норм поведения, питания и других ценностей, позволяющих ему отождествляться по национальному типу. Процесс национальной идентичности начинается в семье (этнической группе), национальные ценности передаются от родителей детям, от старших младшим. И хотя «этническое» и «культурное» тесно связаны, культурная идентичность предполагает усвоение высоких образцов художественного творчества: литературы, живописи, музыки, которые осознаются как несомненная ценность в интернациональном, общечеловеческом контексте.

Из этого следует, что культурная идентичность предполагает формирование у субъекта чувства и знания принадлежности к определенной культуре, осознание того, что он является носителем, хранителем культурных ценностей. Формирование культурной идентичности происходит в процессе освоения культурных ценностей, приобщения к «своей» культуре, прежде всего через изучение литературы. Овладение знаниями и духовными ценностями культуры повышает прочность и масштаб культурной личности. А только духовно сильная личность, осознающая неповторимую оригинальность и ценность своей культуры, обладает качествами толерантной личности, терпимо относящейся к наличию другой культуры, признающей ее уникальность. Перед преподавателем литературы стоит задача передачи ученикам, с одной стороны, знания своей культуры, а с другой – интереса и уважительного отношения к другим культурам. Однако важным в этом процессе остается понимание того, что без формирования идентичности по типу «своей» культуры, без отождествления с ее высшим духовным ценностям, которые запечатлены в памятниках культуры, невозможно добиться от индивида осознания ценности другой культуры. Таким образом, учитель принимает участие в решении важнейшей цели культурной идентичности, предлагая ученику максимально широкий спектр культурных типов, идеальных форм, с которыми целесообразно его отождествление. Художественная литература является такой средой, в которой наиболее концентрированно представлены ценности культуры, идеальные образцы для

подражания. Она есть не что иное, как питательная среда духовности. А воспитание духовности связано с приобщением к литературе. В этой связи примечательно высказывание М. Элиаде: «В большинстве своем люди застревают на духовной ступеньке отрочества. То есть они судят и чувствуют, как судили и чувствовали в 16-17 лет: те же формы выражения, те же предрассудки. Не отдавая себе в том отчет, что взрослые смотрят на жизнь, как малолетки... Причин тому много... Но главная из них – дурное духовное питание. Очень и очень часто духовный и умственный рост прекращается за недостатком пищи... Удивительно, что приемы и средства духовного питания известны мало и практически не используются... Может быть, чтение – и не самое главное для духовного роста. Но существенное – по крайней мере для нас...» [8, с. 260-263].

Список литературы

1. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – Т. 2. – М., 1990.
2. Там же.
3. Лосев А.Ф. Философия имени // Лосев А.Ф. Бытие – Имя – Космос. – М., 1993.
4. Лихачев Д.С. Первые семьсот лет русской литературы // Изборник Сборник произведений литературы Древней Руси. – БВЛ. – Т. 15. – М., 1969.
5. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., 1986.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
7. Там же.
8. Элиаде М. Воспитание духовной культуры // Иностранная литература. – 2002. – № 5.

Истомина А.П., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КЛИМАТА КАК ФЕНОМЕНА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Современное общество стремительно движется к антропоцентричности – к состоянию, в котором социальные процессы, структуры общечеловеческой жизни вырастают из самого человека и замыкаются в нем, где вся социальная вселенная вращается вокруг человека. «Антропологический путь – единственный путь познания вселенной...» – эти пророческие слова Н.А. Бердяева предвосхитили тенденцию развития современного научного знания. В середине XX столетия все полнее стала осознаваться потребность в

особой антропологической установке, в разработке такого мышления, которое изначально отталкивалось бы от человека, а затем придерживалось бы чисто антропологических принципов в истолковании реальности.

С наступлением XXI столетия антропологический принцип все глубже проникает в научное познание. Категориальный строй антропологически ориентированной науки обогащался понятиями и схемами, заимствованными из гуманитарных дисциплин. Эта тенденция имеет универсальный характер и касается самых различных отраслей знания, в том числе и традиционно предельно далеких от гуманитарной сферы познания. Для характеристики изучения проблемы человека в современной науке весьма важны изменения, происходящие в структуре гуманитарного знания. Возникают многие новые научные дисциплины, дополняющие уже существующие общественные науки (например, социологию, этику, педагогику и др.).

В западной и отечественной науке развиваются такие направления, как социальная антропология, изучающая социальные структуры и взаимодействие в них людей, и культурная антропология, исследующая связи человека и культуры. Социальная антропология имеет выраженную тенденцию к сближению с культурной антропологией и на современном этапе развития гуманитарного знания все чаще наблюдается использование единого термина «социокультурная антропология».

Современные социально-антропологические исследования рассматривают организацию как сферу культурных смыслов, конструируемых ее членами в ходе повседневной деятельности, одной из таких организаций, обладающей особыми интересами и ориентациями в отношении окружающего социального пространства, является современное высшее учебное заведение. Традиция рассмотрения вузов как организаций восходит к работам М. Вебера (школа как бюрократическая организация), Т. Веблена (американский университет как капиталистическое предприятие), Т. Парсонса (университет как социальная система). В них по многим признакам (система управления, стимулирование, контроль и др.) проводится аналогия между университетом и типичным промышленным предприятием в рыночной системе.

Сегодня каждый вуз стремится занять свою нишу на рынке образовательных услуг, удовлетворяя потребности молодежи в получении желаемой специальности. При этом особое внимание уделяется созданию собственного привлекательного образа, повышению своего престижа. Образ вуза, доверие к нему, пожалуй, главная притягательная сила для абитуриента. В создании такого образа свою лепту вносят все работники учебного заведения, начиная с администрации и заканчивая обслуживающим персоналом. Они являются носителями организационной культуры, которая

представляет собой стиль поведения, нормы и правила субординации, распорядок труда и отдыха, систему ценностных ориентаций, принципов жизнедеятельности, лежащих в основе отношений внутри организации [2, с.76]. Исследование организационной культуры высшего учебного заведения опирается на антропологический подход, в соответствии с которым сотрудники вуза являются как носителями, так и создателями культуры. Профессорско-преподавательский состав в наибольшей степени участвует в этих процессах. Это связано, во-первых, с преобладанием числа преподавателей над количеством других сотрудников высшего учебного заведения, во-вторых, с совмещением административных должностей с преподавательскими, в-третьих, с меньшей текучестью кадров. Кроме этого, профессорско-преподавательский состав является не только создателями и носителями, но и трансляторами корпоративной культуры вуза в двух направлениях – студентам в процессе учебной и внеучебной работы, и во внешнюю среду через контакты научного, педагогического и другого характера. Таким образом, анкетирование профессорско-преподавательского состава отражает организационную культуру высшего учебного заведения. В рамках подготовки диссертационного исследования «Организационная культура высшего учебного заведения в современной России» было опрошено 204 человека, основные данные о респондентах:

1. Пол: М – 35,3%; Ж – 64,7%;
2. Возраст: до 30 лет – 17,6%; 30 – 50 лет – 60,8%; 50 – 70 лет – 19,6% и более 70 лет – 2%;
3. Стаж работы в данном учреждении: до 5 лет – 13,7%; 5 – 10 лет – 46,1%; 10 – 20 лет – 31,4%; 20 – 30 лет – 6,9%; более 30 лет – 2%;
4. Выпускниками вуза, в котором теперь работают, являются 64,7% респондентов-преподавателей.

По мнению Т.О. Соломанидиной, организационная культура проявляется, прежде всего, в присутствии организационного климата [3, с. 113]. Организационный климат (социально-психологический климат, производственный климат) – набор устойчивых характеристик, которые описывают конкретную организацию и существенным образом влияют на поведение и эмоциональное состояние ее членов. Для описания оргклимата используются следующие параметры: критерии оценки работы сотрудника; степень риска при принятии решений; тактика вознаграждений; возможности продвижения по службе; отношение руководства к служащим; отношение служащих к руководству; эмоциональная атмосфера.

Результаты проведенного исследования показали, что критерием оценки работы сотрудника является успеваемость студентов – 51%; удовлетворенность результатами, высказанная руководством – 23,5%; одобрение

коллег – 6,9%. Кроме этого, респонденты указали другие критерии: удовлетворенность собственными результатами и отсутствие стыда за свою работу (т.е. самооценка) – 6,9%, уровень подготовленности выпускников – 3,9% и интерес студентов к дисциплине – 2%.

На вопрос «Что является однозначным свидетельством непрофессиональной работы сотрудника?» были получены следующие ответы: низкий уровень знаний у студентов – 19,7%; некомпетентность – 16,9%; безответственность и недисциплинированность – 12,6%.

Некачественно выполненная работа, отрицательно сказывающаяся на качестве общего итогового результата, осуждается и неформально пресекается коллегами до формального вмешательства со стороны руководства всегда – так ответило 17,6% опрошенных; часто – 41,2%; редко – 37,3% и никогда не пресекается – 3,9%. Обсуждение на собрании коллектива считают наиболее эффективной мерой административно-дисциплинарного воздействия 55,9% респондентов, следующим по степени эффективности является выговор – 45,1%; далее – замечание – 40,2%; перевод на нижеоплачиваемую должность, сокращение педагогической «нагрузки» – 20,6%; 19,6% респондентов считают такой мерой увольнение. Сотрудники в возрасте до 30 лет наиболее эффективно мерой считают выговор (66,7%), также считает 100% сотрудников старше 70 лет; для респондентов в возрасте 30 – 50 лет и 50 – 70 лет такой мерой является обсуждение на собраниях коллектива (54,8% и 75% соответственно).

Для выявления степени ответственности сотрудников был задан вопрос «Как Вы считаете, Вы несете персональную ответственность за качество образования, предоставляемого вузом?». Положительно на этот вопрос ответили 93,1% респондентов. Считают, что несут персональную ответственность 100% опрошенных, чей стаж работы менее 5 лет и более 30 лет; 93,6% со стажем от 5 до 10 лет; 90,6% – от 10 до 20 лет; 85,7% опрошенных, работающих в вузе 20 – 30 лет. Женщины больше, чем мужчины чувствуют ответственность за качество предоставляемых услуг – 95,5% и 88,9% соответственно, в таком же соотношении распределились ответы сотрудников – выпускников данного вуза и сотрудников, окончивших другие вузы. В зависимости от возраста ответы распределились следующим образом: до 30 лет – 94,4%; 30 – 50 лет – 91,9%; 50 – 70 лет – 95%; более 70 лет – 100%.

Рассмотрим, что же является важным поощрением за особые достижения. Для 79,4% – это премирование; далее по 36,3% – стажировки и предоставление льготных путевок для отдыха, лечения и оздоровления. В качестве поощрения 31,3% респондентов назвали продвижение вверх по служебной лестнице, 20,6% – награждение Почетной грамотой учебного заведения; 15,7% – дополнительное обучение; 14,7% – объявление благо-

дарности; 11,8% – признание окружающих, одобрение, похвала; 5,9% – награждение ценным подарком; 2,9% – статья в газете, информация на сайте. Премирование для женщин важнее, чем для мужчин (84,8% и 69,4% соответственно), для опрошенных со стажем работы до 5 лет и более 30 лет (100%); для сотрудников до 30 и более 70 лет (94,4% и 100% соответственно); для респондентов – выпускников вуза (83,3%). Предоставление льготных путевок считают важным поощрением 40,9% женщин, 50% респондентов, проработавших в высшем учебном заведении более 30 лет, по 50% опрошенных в возрасте от 50 до 70 лет и старше 70 лет и 39,4% сотрудников – выпускников вуза. В качестве поощрения стажировки выбрали 38,9% респондентов – мужчин; 42,6% – опрошенные, стаж которых от 5 до 10 лет; 40,3% сотрудников в возрасте от 30 до 50 лет.

По мнению 17,6% респондентов конфликтов в коллективе не бывает, но 66,7% указало, что чаще всего в вузе встречается межличностный конфликт, а 15,7% опрошенных – конфликт между личностью и группой. Конфликты разрешаются следующими способами: компромисс – 28,4%; решение проблемы – 27,5%; принуждение – 18,6%; сглаживание – 14,7%; уклонение от конфликта – 10,8%. Причины появления напряженности, непонимания в коллективе отражены в таблице:

Что чаще всего является причиной появления напряженности, непонимания в коллективе

Причина	%
Нечеткость в распределении обязанностей между членами коллектива	29,4
Недобросовестное отношение к труду некоторых сотрудников	27,5
Несогласованность действия между сотрудниками	27,5
Стиль управления	27,5
Невнимательное отношение к нуждам сотрудников, к улучшению социально-бытовых условий труда и отдыха	26,5
Субъективизм в оценках труда подчиненных	25,5
Необоснованное изменение функциональных обязанностей сотрудников и возложение дополнительных	20,6
Некомпетентность руководства	12,7
Неудовлетворительное обеспечение техникой и материалами	5,9
Частая сменяемость состава кафедры	4,9
Несправедливое распределение заработной платы, премий	3,9
Невозможность карьерного роста	3,9

Схожие результаты были получены в ходе анкетного опроса 120 менеджеров в пяти организациях Санкт-Петербурга, проведенного под руководством Боечко Н.И.[1] – доцента кафедры социологии культуры и коммуникации СПбГУ – в основе производственных конфликтов лежат недостаточно эф-

фективное управление персоналом, непродуманная организация работы, отсутствие четко определенных должностных обязанностей, неудовлетворительное разъяснение основных целей и задач организации. Нечеткое объяснение заданий отметили 16% респондентов, недостаточную компетентность работников – 15%, непонимание целей и задач фирмы – 10%, отсутствие заботы о персонале – 8%. Респонденты отметили, что им приходилось на работе сталкиваться: с несправедливостью в оценке своей работы (часто – 17%, время от времени – 32%); с несправедливостью в оценке работы других сотрудников (соответственно 18% и 39%); с несправедливостью в распределении заработной платы (23% и 28%); с грубостью в отношении себя (7% и 24%).

Взаимодействие между сотрудниками разных структурных подразделений вуза характеризуют готовностью отреагировать на любую ситуацию или возникший вопрос – 56,9%; доброжелательностью, открытостью – 44,1%; ответственностью, порядочностью – 37,3%; конкуренцией – 26,5%; формализмом – 21,6%.

Показателем положительного влияния организационной культуры может являться наличие чувства гордости за организацию, ее достижения, коллектив и свою принадлежность к ней. Так, 90,2% респондентов воспринимают с гордостью сообщения средств массовой информации об высшем учебном заведении и его работниках, 5,9% не обращают на них внимания, у 3,9% опрошенных эти сообщения вызывают досаду, так как, по их мнению, зачастую приукрашивают действительное положение дел. На вопрос «Кем может гордиться вуз?» были получены следующие ответы: профессорско-преподавательским составом – 25,5%; ректором – 17,6%; студентами и выпускниками – 17,6%; профессурой – 10,8%. В качестве объекта гордости могут выступать не только люди, но и какие-либо достижения, процессы и др. Чем же может гордиться вуз? 20,6% опрошенных сотрудников считают, что научной библиотекой; 18,6% – материально-технической базой и 9,8% – качеством предоставляемых образовательных услуг. Также респонденты указали в качестве объектов гордости традиции, историю, научную базу, уровень проводимых научных исследований, репутацию, рейтинг вуза на рынке образовательных услуг и др.

Список литературы

1. Боечко Н.И. Специфика формирования российской организационной культуры // Проблемы современной экономики. – 2007. – №1 (21). // <http://www.m-economy.ru/art.php3?artid=22104>
2. Васенина И.В., Черняева В.А. Показатели корпоративной культуры вуза // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 76-80
3. Соломанидина Т.О. Организационная культура компании: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 624с.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ

Антропологический подход в музыкальном образовании означает рассмотрение частных научных (и учебных) проблем сквозь призму этого многогранника, то есть этот подход активизирует мысль – научный поиск и воображение теоретиков и практиков – в векторах, ищущих смысл: как то естественно-научное объяснение появления и современных форм звукосимволического плана выражения человека (что есть музыка), взаимопорождения форм музыкальной культуры и музыкального сознания, антропологических открытий в самих текстах и явлениях музыкальной культуры. Сразу поясним, что сердцевиной антропологических интересов и изысканий в культуре от века является сравнение себя, своей культуры и традиции, своих ценностей и норм, своей музыки и методов обучения ей с другими, непохожими на Свое. Осознание различий и общности между своим и чужим позволяет отразить антропологическую стратегию своей культуры, своего образования, своей жизни в музыке. Таким образом, понятия антропология и антропологизм включают в себя многие грани смысла: и особо выделившуюся естественную науку о человеке как виде; и целую сферу человековедческих дисциплин, описывающих «Феномен человека» с философских, естественных и религиозных позиций; и признание за полотном культуры, в том числе музыкальной, особой функции – сохранение антропологических стратегий развития и их вариантов в художественных образах и обликах эпох.

Система отношений личности обусловлена ее жизнью в обществе, а не возникает сама по себе. Под влиянием различных внешних воздействий, которым человек подвергался в ходе общения, обучения, воспитания, трудовой деятельности, занятий спортом и т.д., возникают соответствующие отношения его к окружающему миру, природе, людям. В сформировавшейся системе отношений личности проявляется и такое сложное качество, как патриотизм. Рассмотрим кратко сущность патриотизма при анализе литературы. Определение понятия «патриотизма» дается в справочной литературе как происходящее от греческого *patris* – отечество, родина – общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране, проявляющийся в определенном образе действий человека и сложном комплексе чувств, обычно называемом любовью к Родине [4, с. 46].

В философском словаре находим, что «патриотизм... нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его настоящее, стремление защищать интересы Родины» [8, с. 121]. В этих определениях

понятие «патриотизм» рассматривается как действенность, т.е. находит проявление в «определенном образе действий», «стремлении защищать интересы Родины» и т.п., и как чувство. В словаре по этике патриотизме сказано: «Патриотизм – любовь к Родине, своему народу... неразрывно связан с пролетарским интернационализмом [5, с. 225]. Наряду с действенностью подчеркивается и эмоциональный компонент этого понятия: «любовь к Родине, своему народу», «преданность Отечеству», «комплекс общественных чувств, обычно называемый любовью к Родине» и т.д.

Несомненно, что патриотизм, как сложное личностное образование, входит в иерархическую структуру мотивации человека. Анализ сущности патриотизма в литературных источниках говорит о том, что патриотизм – это сложное, многогранное, социально обусловленное качество личности, определяющее отношение к окружающей действительности. Обратимся к истории возникновения и развития патриотизма. Как известно, бивавшие в глубокой древности на том или ином ограниченном пространстве род или племя исторически формировались как общность людей, имевшая свой язык, культуру, традиции. На этой территории люди, принадлежавшие к определенному племени, позднее к народности, рождались, жили, умирали. Вполне естественно, что у них появилась потребность защищать от посягательств других племен то, к чему они были привязаны с детства. И с самых древних времен активное, положительное отношение к территории, родной природе, родному языку, традициям, обычаям, стремление защищать все это от внешних посягательств – все это проявлялось в патриотизме. По этому поводу отмечалось, что патриотизм «одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [2, с. 189]. Это глубокое чувство, овладевая массами, становится материальной силой, направляющей народы на защиту родной земли от иностранного порабощения, на борьбу с собственными угнетателями. Анализ литературы [1,2,3,4,5,6] показывает, что под понятием «патриотизм» в одном случае на первое место ставят любовь народных масс к Родине, своему народу, родной природе; в другом случае подчеркивают преданность народу, сочетающуюся с уважением к другим народам.

Выделяется также и деятельный характер патриотизм: преданность содружеству наций, сбережение и умножение общенародного достояния, укрепление устоев образа жизни, защита Родины.

Таким образом, патриотизм представляет собой сложное нравственное качество человека, которое выражает единство сознания, чувств и поведения. Поэтому, правомерно рассматривать в совокупности чувства, принципы и качества, проявляющиеся в отношении человека к окружающей действительности.

Под влиянием многочисленных воздействий на человека, которым он подвергался в ходе общения и деятельности, возникают соответствующие отношения к окружающему миру, обществу, природе, людям. Многообразие этих отношений, их большая вариативность и составляет основную сложность процесса воспитания личности. Необходимо учитывать и следующую закономерность: воспитание личности и ее развитие возможно лишь при ее активности, которая находит свое выражение в той или иной деятельности. Чем разнообразнее деятельность, тем разнообразнее развитие личности. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский утверждал, что «патриотическое воспитание – основа нравственности... Воспитывать патриотизм – это значит наполнить повседневную жизнь подростка благородными чувствами, которые бы скрашивали все, что человек в этом возрасте познает и делает» [7, с. 152]. Рассмотренные различные подходы к пониманию вопросов о сущности патриотизма имеют реальный практический выход, так как каждый из них предполагает вполне определенное направление работы по воспитанию патриотизма у учащихся.

Воспитание молодежи в современном российском обществе осуществляется в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, детских и молодежных организаций.

Воспитание патриотизма как сложного личностного качества, является одним из направлений в работе с молодежью. Проблема патриотизма для Российской педагогики была обозначена еще в 30-х годах. Однако интенсивное ее решение осуществлялось в 50-х и 60-х годах. В 90 – х годах наблюдалось заметное ослабление внимания к ней как со стороны педагогов-ученых, так и со стороны практических

работников народного образования. Однако, уже в конце XX в.- начале XXI в. было принято ряд законов и постановлений РФ, активизирующих патриотическое воспитание в стране: Постановление Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. N122 “О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005-2010 годы».

В данном постановлении в той или иной форме говорится о том, что период отрицания всего, что было сделано за период советской власти окончен. Настало время изучить опыт прошлых лет, творчески его переосмыслить, определить те направления и формы, которые можно успешно применять в новых социально – политических условиях, которые сложились в нашей стране в новом XXI веке [3, с. 46].

Воспитание патриотизма неразрывно связано с формированием у человека самосознания, ориентированного на саму личность, выступающей субъектом и объектом познания [6, с. 79].

Характерной особенностью современного этапа развития российского социума, который сложился к началу XXI в., является значительный рост интереса к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности. Стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России. В связи с этим приоритетными направлениями и составными частями образовательного процесса является гражданско-правовое, патриотическое воспитание подрастающего поколения [4, с. 96].

Сегодня в системе образования Российской Федерации сложились определенные направления, формы и методы патриотического воспитания учащихся. Формирование у них чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать свой выбор, является одной из главных задач образования.

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию, реализация которых способствовала бы созданию качественно новых подходов в организации этой деятельности с подрастающим поколением.

Отмечая повышение общественного статуса воспитания в нашем обществе, учёные и педагоги отмечают, что сложившееся в настоящее время положение требует более активных и действенных мер государства, системы образования, всего общества по воспитанию у детей и молодежи качеств гражданственности, патриотизма, культуры межнационального общения. Для этого необходимо добиваться согласованности усилий всех основных социальных институтов воспитания. Общество нуждается в новом уровне сотрудничества в деле воспитания детей и молодежи государства, семьи, Церкви и других традиционных религиозных организаций народов России, политических партий, общественных объединений, средств массовой информации. В теоретическом аспекте остается актуальной разработка мировоззренческих и духовно-нравственных основ российской гражданственности и патриотизма, предусматривающих достижение широкого общественного согласия, конструктивную интеграцию общенациональных мировоззренческих и культурных ценностей, в том числе тех, которые ранее исключались по идеологическим причинам. Необходимо восстановить баланс двух основных сторон образования – обучения и воспитания, в связи с чем в образовательных учреждениях увеличить ресурс времени на воспитывающую деятельность, занятия детей по интересам, приобретение опыта социального взаимодействия, приобщения к национальной культуре. Совместными уси-

лиями государства и общества следует восстанавливать и развивать инфраструктуру детства: клубы, центры, детские комнаты, площадки, кинотеатры, туристические станции, студии и т.п.

Как отмечает А.А. Гирин [3, с. 278], в содержании обучения и воспитания в государственной системе образования должен быть принят и разработан механизм реализации приоритета общероссийских гражданских ценностей. В связи с этим целесообразно провести коррекцию ориентировочных минимумов образования (образовательных стандартов) по гуманитарным дисциплинам, образовательным областям «Искусство», «Филология», «История и обществознание». Молодые россияне должны обучаться обращению с государственными символами (герб, флаг, гимн), государственными реликвиями и общенациональными святынями.

В содержании общего образования нельзя допускать подмены базового федерального компонента гуманитарного образования национально-региональным, снижения учебной нагрузки по базовым гуманитарным учебным курсам, направленным на воспитание общероссийской гражданственности, патриотизма, культуры межнационального общения в российском обществе, формирующих единую общероссийскую гражданскую общность.

В национальных школах всех видов, в том числе в государственных школах с этнокультурным компонентом образования, актуально обеспечение приоритета единого общероссийского гражданского образования и воспитания. Все национальные школы народов России должны воспитывать, прежде всего, граждан России, сохраняя бережное и внимательное отношение к языку и культуре всех народностей и этнических групп Российской Федерации. Актуальным является издание на языках народов России художественных и публицистических произведений, учебной литературы гражданской, патриотической направленности.

Взаимодействие образовательных учреждений и семьи должно строиться на основе уважения института семьи, воспитания высокого ценностного отношения к семье, ориентации на создание многодетной семьи, выработку у учащихся самостоятельности и ответственности в области семейной жизни, способствующих более раннему достижению молодыми людьми социальной зрелости, необходимой для создания современной семьи; целомудренного и ответственного поведения в отношениях с противоположным полом.

В деятельности всех социальных институтов воспитания, особенно в системе образования, работе общественных объединений молодежи, необходимо отдавать приоритет содержанию и методикам воспитания, направленным на высокие духовные образцы личностного развития в противовес пропаганде бездуховности, безнравственности, цинизма, асоциального поведения и приспособленчества.

Привитие будущим музыкантам-педагогам опыта антропологического самосознания в своей профессии задает тон нового уровня осмысления педагогических деяний, который включает такие мировоззренческие ориентиры как «внешняя и внутренняя музыкальная (звукосимволическая) реальность психики ребенка», «интонационно-символические манифестации личности», «архетип интонирующего сознания личности», «музыкально-символическая модель будущего в развитии ребенка», «интегрированность или расщепленность «Я», «живое или механическое движение в построении образа», «музыка как функциональный орган души» и т.д. Именно такие ориентиры необходимо актуализировать сейчас при построении концептуальной антропологической основы музыкального образования.

Список литературы

1. Аронов А.А. Воспитывать патриотов. – М.: Академия, 2007.
2. Вырецков А.Н. Патриотическое воспитание школьников: Теория и практика. – М.: Педагогика, 1990.
3. Гирин А.А. Воспитание патриотизма в ученической среде // Воспитание школьников. М., «Дополнительное образование» – №1. – 2006.
4. Дерябин И. С. Нравственность, как одна из проблем воспитания // Воспитание школьников. М., – №11. – 2005.
5. Краткий словарь по этике / Под ред. О.Г. Дробовицкого, Н.К. Кона. – М., 1995.
6. Основы патриотического воспитания / Под ред. Г.В. Спирина. – М., 2006.
7. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1980.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1996.

Колпачев В.В., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ЯВЛЕНИЙ

Методология педагогической науки – отрасль знания, изучающая отправные положения, основания и структуру педагогической теории, принципы добывания знаний, логику исследовательского процесса, его методы и средства. Ориентированная по определенным признакам совокупность указанных элементов представляет собой методологические, или исследовательские подходы – исходные позиции, отражающие специфику исследования проблемы. В современной педагогике широко используются

системный, структурно-номинативный, целостный, личностный, деятельностный, диалогический, цивилизационный, культурологический, синергетический, аксиологический, антропологический подходы, применение которых позволяет осуществить всестороннее исследование педагогических процессов и явлений. Выбор подходов осуществляется исходя из задач исследования и из специфики исследуемых процессов и явлений.

Указанные подходы достаточно полно описаны в специальной литературе. Однако как отрасль научного знания и практической деятельности педагогика подразделяется на подотрасли, требующие учета специфики исследования, в силу чего мы остановимся на рассмотрении наименее исследованной проблемы – применении требований антропологического подхода к анализу историко-педагогических процессов и явлений.

Антропология – «наука о происхождении и эволюции человека» [2]. Педагогическая антропология – 1) раздал педагогики, изучающий биологические и социальные, личностные и индивидуальные характеристики человека на разных возрастных этапах его развития (на основы данных педагогики, психологии, физиологии, социологии, этики, эстетики и др. наук); 2) педагогически интерпретированное знание о природе и сущности воспитания и развития личности [3, с. 11].

По мнению В.В. Кузина, В.И. Максаковой, Б.А. Никитюк и Л.К. Рахлевской педагогическая антропология является самостоятельной отраслью человекознания, интегрирующей в себе знание о ребенке как целостном существе, полноправном участнике воспитательного процесса.

Группа исследователей (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) представляют педагогическую антропологию в форме комплекса наук, изучающих становление человека в процессе образования, включающего совокупность медико-биологических, философско-социологических, психологических и других знаний, обеспечивающих педагогическую деятельность.

Б.М. Бим-Бад предлагает рассматривать педагогическую антропологию как часть педагогики, посвященную рассмотрению человека как воспитателя и воспитуемого. Известный ученый считает, что все содержание педагогики базируется на фундаментальном основании, которое составляет педагогическая антропология. «Всякое положение педагогической антропологии принудительно влечет за собой соответствующие ему тезисы теории воспитания. Философия педагогики в свою очередь согласуется с данными теории воспитания» [1, с. 4]. Позицию Б.М. Бим-Бада во многом разделяют Л.М. Лузгина, считающая педагогическую антропологию фундаментом педагогической теории и практики, и Т.А. Стефановская, рассматривающая ее как базис педагогического процесса [9, с. 178].

Ряд отечественных ученых солидарны с мнением западноевропейских гуманистов, рассматривающих педагогическую антропологию как фило-

софскую платформу воспитания, высший уровень его философского осмысления (В.Б. Куликов) [5], либо как самостоятельное направление в философии образования (А.П. Огурцов) [6].

Можно привести еще множество формулировок педагогической антропологии, в совокупности раскрывающих бесчисленное многообразие граней данного понятия. В большинстве из них человек предстает в виде интегрального образования – индивидуального и социального, воплощением не только индивидуальных, но и выработанных в процессе исторического развития человечества черт.

При всей разнголосоице позиций в них наблюдается одна общая черта: педагогическая антропология рассматривается применительно к единичному человеку, ребенку и его развитию в онтогенезе, что представляется правильным в контексте общей педагогики. Сущность такого подхода наиболее емко выразил еще К.Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» словами: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [10]. По мнению А.В. Петровского, смысл слов «узнать человека во всех отношениях» означал изучение реального, а не спланированного, смоделированного в угоду определенной педагогической концепции ребенка и реальных условий его воспитания [7, с. 11].

Не ставя под сомнение справедливость данного утверждения, отметим, что человек как социальное существо формировался в процессе исторического развития человечества и несет складывающиеся в результате этого развития типизированные черты. Если согласиться с этим, то в числе антропологических факторов необходимо рассматривать факторы, повлиявшие на воспитание человека в филогенезе. «Воспитание в том виде, как оно совершается на самом деле вообще, а также и теория ее зависят от многих других факторов, как, например, от естественного состояния страны, внешних бытовых условий, господствующих обычаев, социальных и политических отношений, от науки и проч.», – писал основоположник педагогической антропологии немецкий историк педагогики Карл Шмидт [11, Т. I, с. 60]. В силу приведенного утверждения представителя рабовладельческого общества вряд ли можно сравнивать с человеком эпохи капитализма или с тем, кто был воспитан в период господства коммунистических идей, и объективно рассматривать процесс их воспитания можно только сквозь призму господствующих в конкретные исторические периоды факторы. В этом мы видим специфику применения антропологического подхода к исследованию историко-педагогических процессов и явлений.

Таким образом, известные методологические принципы педагогической антропологии: 1) соответствия содержания, методов и форм образования

целостному и системному знанию о человеке; 2) построения образовательного процесса на основе диахронической и синхронической системности личности; 3) соответствия развиваемых типов образовательной практики этническим и ментальным характеристикам субъектов образования; 4) соответствия внедряемых педагогических технологий традиционным и инновационным тенденциями достижениям российской и мировой педагогике целесообразно дополнить принципом учета всех антропологических влияний в случае рассмотрения процесса воспитания в филогенезе [4].

Изучение имевших когда-то место процессов позволяет с позиций времени проследить характер развития теории и практики воспитания человека, отсеять случайное, выявить закономерные связи, на основе научного анализа прошлого сделать выводы на будущее. «Вся ткань современной жизни явилась плодом многовековых усилий, и кто хочет вплести в нее своей волей свои особые нити, тому надо всегда иметь мужество разобраться с ее плетением в прошлом, отыскать, исходя отсюда, концы ее нитей в настоящем и скрепить с ними свои собственные. Только в этой форме ход жизни учтет более или менее и его работу и стремления. История может при здоровых условиях явиться прекрасным противоядием против отравы противожизненного консерватизма, с одной стороны, и против лживого зуда новаторства, с другой», – указывал М.М. Рубинштейн [8, с. 7].

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Что такое педагогическая антропология // Вестник университета российской академии образования. – Вып. I. – М., 1998.
2. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: ООО Издательский центр «Азбуковница», 2008.
3. Кичнева И.В. Краткий словарь педагогических терминов. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическая антропология в процессе обретения социального статуса // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 1 – 22.
5. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск, 1988.
6. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / / Человек. – 2002. – № 1 – 2. – с. 3 – 20.
7. Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 5 – 35.
8. Рубинштейн М.М. Из истории идеи всеобщего обучения // Вестник воспитания. – 1914. – № 3. – С. 7 – 28.

9. Стефановская Т.А. Педагогика как наука и искусство: Курс лекций. – М., 1998.

10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения. В 6 т. – Т. 5, 6. – М.: Педагогика, 1990.

11. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – В 4-х тт. Изд. 3-е. – СПб., 1890.

Любенкова Е.П., Затеева Т.Г., Любенкова А.С., г. Ставрополь
**АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА**

Устойчивые тенденции мирового развития, связанные с формированием информационного общества, как нового жизненного уклада, базирующегося на знании, оказывают существенное влияние на образовательные технологии. Достаточно интенсивно происходит смена образовательной парадигмы и достойным ответом на постиндустриальный вызов в сфере образования выступают наукоемкие образовательные технологии.

Особое место в осмыслении проблем воздействия инновационных технологий на научную и учебную деятельность принадлежит философско-антропологическому анализу, который, полагая в центре внимания личность и ее образовательную деятельность, рассматривает в органичном единстве объективные и субъективные стороны взаимодействия педагога и студента, способствуя более полному и глубокому раскрытию закономерностей и механизмов инновационных процессов в вузе.

В связи с этим необходимо расширить понимание образования в рамках современной интерпретации сущности человека.

В современной отечественной философии сущность и полнота природы человека раскрывается через его универсальные способности, интегрированные в потребности к творчеству и созиданию. Именно внутри этого подхода рождается концепция природосообразности образования, которая вновь обращается к идеям педагогической антропологии. Ее важность для педагогической науки и практики заново переосмысливается, и антропологический подход к образованию остается не менее актуальным, чем другие. В нем на первое место выдвигается цель формирования личности до созревания в ней творческой индивидуальности, без потери полноты ее целостной природы.

Из этой цели выдвигаются задачи образования, связанные с его гуманизацией: развитие у участников образовательного процесса универсальных

способностей – к образному целостному мышлению, к сопереживанию и к созидательной деятельности; проявление их в полноте и в гармонии; соответствие этапов образовательного процесса закономерностям онтогенеза (постепенного созревания) человека – творческой индивидуальности.

Полнота ее природы проявляется в следующем: способность к мышлению связана с потребностью в истине и способностью отличать ее от лжи, способность к сопереживанию связана с потребностью в добре и способностью отличать его от зла, способность к созиданию связана с потребностью в красоте и способностью отличать ее от безобразного. Это все надо воспитывать и этому надо учить. Соответствующие методы здесь: опора на творческий коллектив, способный к самоуправлению; развитие самостоятельности участников образовательного процесса (так называемое «свободное воспитание»); педагогика сотрудничества и сотворчества; метод философского диалога; глубокое уважение к постепенно формирующейся у обучающихся тяге к самосовершенствованию и обретению индивидуальности.

Перечисленные методы образуют основные принципы антропологического измерения образовательных технологий в деятельности вуза.

Специалист в сфере инновационной экономики – это профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной и экономической деятельности. Такой специалист должен стать создателем интеллектуальных ценностей, способным реализовать их, и на этой основе создать новые материальные ценности, а также обеспечить превращение последних в конкурентоспособный товар.

Характерная особенность системы знаний специалиста такого класса заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний о природе, обществе, мышлении, а также высоком уровне общепрофессиональных и специальных знаний, обеспечивающих его деятельность в проблемных ситуациях.

Для подготовки профессионалов своего дела сегодня является общепризнанным, что традиционное понимание профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является явно недостаточным и более того существенным тормозом на пути формирования нового стиля мышления специалиста. Основой образования должны стать не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности, т.е. процедуры рефлексивного характера. Знания и методы познания, а также деятельности необходимо соединить в органическую целостность.

Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека природной предрасположенности к получению знаний и переходу от концептуального осмысления действительности к решению прикладных социальных, управленческих, организационных, технологических задач.

Подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов для инновационной экономики призвана решить система инновационного образования.

Система инновационного образования – это целенаправленное формирование определенных знаний, умений и методологической культуры, а также комплексная подготовка и воспитание специалистов в различных областях знаний к инновационной деятельности за счет соответствующего содержания, методов обучения и наукоемких образовательных технологий с использованием:

- мировых информационных ресурсов и баз знаний, с ориентацией на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ (бенчмаркинг);
- международной аккредитации образовательных программ, позволяющих обеспечить их конкурентоспособность на мировом рынке;
- предпринимательских идей в содержании курсов;
- проблемно ориентированного междисциплинарного подхода к изучению общеобразовательных и специальных наук;
- активных методов, «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта»;
- методов, основанных на изучении практики (case studies);
- проектно-организованных технологий обучения работе в команде над комплексным решением практических задач.

Перестройка содержания образования подготовки такого рода специалистов требует в первую очередь фундаментализации содержания образования, обеспечения формирования у специалистов инновационного мышления и специальной подготовки по трансферу технологий, причем эти требования в равной мере относятся к исследовательской, проектировочной и предпринимательской деятельности при подготовке специалиста.

Фундаментализация содержания образования достигается расширением и углублением междисциплинарных знаний специалиста, ориентированных на решение проблемных ситуаций в научной, проектировочной и предпринимательской деятельности; повышением уровня сформированности методов познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности; обеспечением синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания и переходом к комплексным критериям продуктивности, эффективности и качества деятельности; способностью расширения на-

учного базиса социально-профессиональной деятельности за счет её методологизации, генерализации и различных видов моделирования.

Важными составляющими содержания инновационного образования должен стать учебный материал и образовательные технологии, создающие условия для формирования инновационного мышления: многокритериальная постановка и решение проблем, нелинейное мышление, устойчивые навыки владения информационной культурой и др.

Необходимым элементом подготовки специалистов для инновационной экономики должны стать специальная подготовка по трансферу технологий, включающая усвоение знаний и формирование методов системного проектирования, программирования роста и развития, стратегического менеджмента и маркетинга предпринимательской деятельности, формирование научных основ трансфера технологий, овладение методами и средствами межкультурной коммуникации.

Для эффективной подготовки специалистов решающее значение имеет поиск и создание нетрадиционных технологических, социальных и педагогических решений, использование идей и принципиально новых «высоких», обеспечивающих многократное повышение эффективности педагогического и учебного труда, технологий, создание технологий «производства талантов».

Превращение системы вузовского образования в сферу освоения способов познавательной деятельности, коммуникативной и предпринимательской культуры меняет коренным образом представление о вузе с его учебно-воспитательным процессом. Важнейшим направлением развития высшего профессионального образования и трансформации его в инновационное образование является специальная организация работы студента на протяжении всей учебы в вузе в комплексных полидисциплинарных практико-ориентированных коллективах, органическое включение студентов в активную творческую деятельность, обеспечение их массового участия в исследовательской и научной работе, создание целеориентированных форм обучения. Все это должно создать предпосылки эволюционного перехода в профессиональном образовании от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу.

В связи со сказанным выше развивается новый подход к профессиональному образованию. Уже в первый год обучения студентам необходимо показывать связь предлагаемого учебного материала с их будущей профессиональной деятельностью, перспективами технического, технологического, экономического и социального развития общества. Такой педагогический прием позволяет выработать у студентов столь необходимую мотивацию к обучению, большую восприимчивость к теории при освоении ее через практику.

Одним из перспективных методов, используемых в инновационном образовании, является «контекстное обучение», когда мотивация к усвоению знания достигается путем выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением. Этот метод является достаточно эффективным, так как аспект применения является для студентов критически важным. Не менее важным является «обучение на основе опыта», когда студенты имеют возможность ассоциировать свой собственный опыт с предметом изучения. Данные методы считаются методами активного обучения, поскольку в центре внимания находится студент, приобретающий знания через деятельность и на основе опыта.

Проблемно-ориентированный подход к обучению позволяет сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации, что становится отправной точкой в процессе обучения. При этом иногда важно не столько решить проблему, сколько грамотно ее поставить и сформулировать. Проблемная ситуация максимально мотивирует студентов осознанно получать знания, необходимые для ее решения. Междисциплинарный подход к обучению позволяет научить студентов самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи.

Весьма эффективным и перспективным является использование так называемых «case-studies» методов, основанных на анализе реальных жизненных ситуаций в профессиональной практике, менеджменте, организации производства и выработке соответствующих предложений и решений.

Особую значимость в инновационном образовании имеют проектно-организованные технологии обучения работе в команде (целевые, ролевые, творческие группы). При этом создаются условия, практически полностью соответствующие реальной практической деятельности, и, таким образом, студенты приобретают опыт комплексного решения задачи ситуационного проектирования с распределением функций и ответственности между членами коллектива.

В антропологическом измерении человек понимается как “деятельная сущность”, которая еще не определена. Определение происходит в пространстве языка, в социальном окружении, когда человек обретает свою сущность, образывает себя. Именно поэтому человек и нуждается в образовании. Образование предстает как способ становления человека, как среда, в которой происходит формирование человека. Образование предстает как процесс, экзистенциально причастный человеку, как онтологический процесс, вне которого невозможно существование человека. Вследствие такого подхода возрастает значимость образования не только в социальном, но и прежде всего в экзистенциальном смысле.

Поскольку в пространстве образования происходит становление человека как “деятельного существа”, онтологическую значимость приобретают любые процессы, способствующие образованию человека. Поэтому сегодня релевантными являются не только процессы обучения по традиционной схеме, но и любые процессы, имеющие образовательную ценность для человека: игровые, коммуникативные, интерактивные, коммуникация через Интернет и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что для перехода к действительно инновационному профессиональному образованию следует выполнить ряд условий: обновить его содержание на базе знаний из мировых информационных ресурсов; использовать принцип «бенчмаркинга» – выявить лучшие российские и зарубежные аналоги образовательных программ и сориентироваться на них; интегрировать предпринимательские идеи в содержание курсов; ввести кредитно-накопительную систему оценки образовательных программ для лучшей организации учебного процесса; усовершенствовать рейтинговую систему, дополнив ее современной системой тестирования и внешнего контроля за освоением образовательных программ.

И последнее условие, которое по степени важности является первым, инновационное образование может дать только то высшее учебное заведение, преподаватели и сотрудники которого сами активно занимаются инновационной деятельностью.

Управление инновационными технологиями в образовании только в том случае ведет к повышению эффективности и качества обучения, когда оно согласовано и взаимосвязано с управлением педагогическими, организационными и экономическими инновациями в сфере образования.

Таким образом, основной целью высшего профессионального образования должна стать подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение для будущего страны. Она требует совместных усилий академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Список литературы

1. Головизнин А.В. Управление инновациями и инвестиционной деятельностью в вузах, основные проблемы и задачи развития / А.В. Головизнин // Российское предпринимательство. – 2007. – №4. – С. 8-11.

2. Коваленко Е.М. Инновационные образовательные технологии и их внедрение в вузе [Электронный ресурс] / Е.М. Коваленко. – <http://www.universitys.ru>.

3. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Система образования на человекотворческом этапе эволюции общества / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина // Журнал руководителя управления образованием. – 2009. – № 5. – С. 31-36.

4. Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов шестой международной научно-методической конференции, 2 – 5 февраля 2009 года. – В 2-х частях. – Часть 1. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ», 2009. – 416с.

5. Пичугина В.К. Образовательный, педагогический и антропологический дискурсы в современной педагогике // Инновации в образовании. – 2010. – №11. – С.99-110.

6. Редько Л.Л. и др. Педагогическая антропология: Методические рекомендации / Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. – Ставрополь: «Бюро новостей», 2007. – 177с.

7. Чупрова Л. В. Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе / Л. В. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 100-102.

Орлова Е.А., г. Ставрополь

РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Компетентностный подход предъявляет целую серию требований к компонентам образовательного процесса, в частности, к педагогическим методам и средствам, которые способствуют формированию компетентности.

Опираясь на исследования Н.А. Анисимовой, мы рассматриваем формирование исследовательских компетенций как овладение учащимися опытом исследовательской деятельности, обусловленным внешними и внутренними обстоятельствами, определяющим границу его личностного роста и самореализации личности [1, с.27]. Главное в этом процессе – проектирование и реализация таких методов обучения, которые создавали бы ситуации включения учащихся в разные виды исследовательской деятельности (общение, взаимодействие, решение проблем, выполнение проектов, самоисследование).

Как указывают А.В. Хуторской [6, с.117-137] и И.А. Зимняя [4, с.20], компетенция не сводится к суммированию знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, т.е. усло-

виям, прежде всего, психолого-педагогическим. Несмотря на отсутствие единых научных позиций относительно определения ведущих педагогических условий, влияющих на формирование исследовательских компетенций старшеклассников (Н.И. Алмазова, С.С. Бахтева, З.В. Емельянова и др.), в ряде исследований указывается важное значение развивающей образовательной среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся.

Понятие «развивающая среда» трактуется многозначно. Большинство ученых предлагают широкие определения данного понятия, включая в него все то, среди чего пребывает индивид и посредством чего он реализует себя как личность (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.)

Образовательная среда школы создается, прежде всего, усилиями педагогов и может быть обозначена как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи. Развивающая образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включённые в социальное окружение. Психологическая сущность реальности – совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

Исследуя среду, ученые по-разному определяют ее воспитательный потенциал:

будучи наполненной нравственно-эстетическими ценностями, она дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С.Библер);

формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Н.В.Гусева, Л.П.Буева);

представляет целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г.Волков, В.С. Поликарпов);

выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В.Мудрик);

окружает, принижает, завлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А.Нечаев).

Обозначим критерии организации образовательной среды личностно ориентированной школы, предложенные И.С. Якиманской. Автор выражает мнение, что личностно ориентированная образовательная среда должна

оцениваться по особым критериям. Она должна быть: системной – охватывать все ступени обучения (от приема детей в школу до систематической работы по изучению личности ребенка в начальной, основной, старшей школе); избирательной – создавать условия для раскрытия индивидуальных предпочтений каждого ученика в работе с программным материалом, становления его учебных интересов, познавательных потребностей, проявления их устойчивости (изменчивости); стимулирующей – обеспечивать условия для развития каждого ученика через создание индивидуальных образовательных программ, коррекцию и поддержку развития, координируя для этого разные сферы – интеллектуальную, эмоционально-волевую, потребностно-мотивационную.

На основе анализа работ В.А. Ясвина [7] и И.С. Якиманской нами выделены функции развивающей образовательной среды, обеспечивающей формирование исследовательских компетенций учащихся:

1. Информационно-обучающая: происходит постоянное расширение и углубление знаний старшеклассников, необходимых для выполнения самостоятельного учебного исследования: знания об исследуемом объекте действительности; знания учащихся о научном познании, его функциях и способах осуществления учебного исследования; знания учащихся о возможных способах поиска, обработки и использования информации; знания учащихся о возможных способах творческого разрешения проблемы исследования.

2. Консультационная: в процессе осмысления опыта исследовательской деятельности учащиеся могут сразу при возникновении потребности получить консультацию педагога руководителя исследовательского проекта.

3. Организационно-коммуникативная: в образовательном учреждении создаются условия к паритетному, взаимообогащающему и развивающему диалогу в процессе исследования, ориентированного на выработку собственного стиля исследовательской деятельности и общения. Это способствует формированию умения формулировать, аргументировано высказывать свою точку зрения на проблему и отстаивать ее в конструктивном диалоге, готовность выслушать и рассмотреть точку зрения, отличную от своей, стойкую установку на общение, толерантность к чужому мнению, способность к непрерывному внутреннему диалогу с самим собой и его озвучиванию в межличностном общении.

4. Мотивационно-стимулирующая: прежде всего, это активизация потребности в познании действительности и самого себя, что обуславливает эмоционально-ценностное отношение к самому процессу познания. Данная функция отражает эмоционально-волевые отношения, потребности старшеклассников заниматься учебно-исследовательской деятельностью: потребность в овладении информацией (знаниями) и способами ее получе-

ния; потребность в реализации творческих способностей; потребность в общении со сверстниками, педагогами, научными сотрудниками; потребность в достижении успеха и повышении статуса личности; потребность в саморазвитии, самосовершенствовании и самостоятельности.

5. Развивающая: разнообразные формы и методы образовательно-формирующего взаимодействия с педагогами, ориентированного на развитие всех сторон личности учащегося-исследователя – мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций, концептуального мышления, операционально-технологических компонентов исследовательской деятельности.

С.И. Панькина указывает, что развивающий потенциал образовательной среды основывается на личностно-ориентированном взаимодействии педагогов и учащихся, мотивационной поддержке, творческом подходе в исследовательской деятельности, а также на создании благоприятного психологического климата [5, с.65].

Опираясь на исследования М.М. Гладышевой [3, с.434], сформулируем основные педагогические условия организации развивающей образовательной среды, обеспечивающей успешное формирование исследовательских компетенций старшеклассников: 1) сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся; 2) педагог и ученики выступают в исследовательской деятельности как субъекты управления, наблюдается их соуправление; 3) «субъект-субъектное» взаимодействие основано на развитии способности старшеклассника управлять собой, организовывать себя самостоятельно, контролировать свои действия; 4) педагог, максимально насыщая учебный процесс творческими ситуациями, создавая оптимальные условия для творческой деятельности, должен сам являться носителем творчества, обладать творческим характером и при этом придерживаться программ учебных дисциплин; 5) мера управляющего воздействия на ученика должна соответствовать уровню развития его исследовательских умений; 6) преподаватель должен применять индивидуальный подход к каждому ученику, учитывать индивидуальный стиль творческой деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Анисимова Н.А. Исследовательская деятельность студентов вуза физической культуры: формирование, становление, развитие: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 2009.

2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2003.

3. Гладышева М.М. Формирование исследовательских умений в процессе математической подготовки будущих инженеров-программистов // Вестник Тамбовского университета. – Т. 12. – Вып. 4. – Тамбов, 2007. – С. 434-435.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа-парк. – 2003. – № 4.

5. Панькина С.И. Структурно-содержательная модель формирования исследовательских умений / Г.В. Токмазов, С.И. Панькина // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1.

6. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1.

7. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000.

Редько Л.Л., Джегутанова Н.И., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТУРА ВЗАИМОСВЯЗИ ФЕНОМЕНОВ «ДУХОВНОСТЬ» И «НРАВСТВЕННОСТЬ»

В системе модернизации образования именно учитель занимает ключевую позицию, и это в полной мере соответствует логике теории духовного и нравственного развития личности. Основоположники отечественной педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.И. Пирогов) ставили в прямую зависимость успешность развития человека от наличия рядом с ним высоконравственного воспитателя.

Переход человечества в исторически новое состояние, обусловленное глубокими преобразованиями, происходящими практически во всех сферах общественной жизни, обострил внимание научного педагогического сообщества к проблемам подготовки к активной созидательной деятельности молодых россиян, способных не только обеспечить решение задачи прорыва России в мировое интеллектуальное пространство, но и полноценно жить в стремительно меняющемся современном информационном мире.

Решение этой проблемы возможно только при условии формирования человека с новыми социально и индивидуально-значимыми характеристиками, что выдвигает на первый план педагогическую составляющую профессиональной подготовки современного учителя, обладающего значительно более широким инновационным потенциалом, креативными способностями, прогрессивными ценностными ориентациями и высоконравственными человеческими качествами, в которых должны проявляться черты гражданина будущего общества.

В современной педагогике духовное и нравственное в структуре процесса воспитания воспринимаются как составляющие, обусловленные социально-экономическими факторами, религией, уровнем культурного развития общества в целом. При этом традиционным является дифференцированный анализ феноменов «духовность» и «нравственность», рассматривающий их сущностные и функциональные характеристики, но не акцентирующий внимание на взаимосвязи данных феноменов. В то же время, еще в трудах ученых средневековья – Августина Блаженного, Фомы Аквинского и др. – указывалось на необходимость целостного видения человеческой природы в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни. Это предопределяет необходимость обращения к антропологическому рассмотрению взаимосвязи данных феноменов, так как духовность и нравственность представляют ценностно-смысловое единство, задающее вектор развития человека, и оказывающее влияние на всю его жизнь.

Дифференцированный анализ данных феноменов позволяет выстроить представление о нравственных нормах как средстве регуляции поведения человека. В то же время заметим, что в понимании процесса нравственного становления личности существует определенный парадокс: объективно существующие нравственные нормы сами по себе ничего не регулируют, а лишь предоставляют человеку каждый раз возможность выбора; содержание нравственного опыта и способы его реализации имеют так же субъективное происхождение [7]. Решить это противоречие, очевидно, невозможно, не включив в исследуемую плоскость феномен «духовность», и не установив при этом сущностную и функциональную взаимосвязь нравственного и духовного.

Логично предположить, что, предпринимая попытку раскрыть взаимосвязь духовного и нравственного в составе целостного феномена «духовно-нравственное воспитание», необходимо, следуя традиции и здравому смыслу, сначала проанализировать сущность и пути воспитания духовности и нравственности как самостоятельных явлений, на основе полученных данных осмыслить рассматриваемый феномен целостно, и лишь затем проецировать полученные выводы на процесс развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя с учетом специфики его профессиональной подготовки. Результаты такого исследования ранее уже представлены нами в монографии «Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя» [6].

В трактовке понятия «духовно-нравственное воспитание» сегодня отсутствует единый подход, что в целом приводит к терминологической неупорядоченности. В данной статье мы намерены проанализировать одну из существенных причин, не позволяющих целостно и в естественной взаимосвязи воспринимать феномены «духовный», «нравственный». Одна из таких причин связана с пониманием феномена личности. Попытаемся уяс-

нить суть антропологического основания взаимосвязи феноменов «духовность» и «нравственность» в данном контексте.

Трудность подобного анализа связана, в первую очередь, с несовпадением значений в трактовке данных понятий. Так И.А. Соловцова, анализируя причины несовпадения значений понятия «духовное воспитание» в современных исследованиях, акцентирует внимание на следующих позициях: зависимость употребления от контекста, обозначение одного и того же феномена разными терминами в разных образовательных парадигмах, обозначение разных явлений одним и тем же термином, использование в православной педагогике терминов, которые в светской не употребляются и наоборот [10, 14]. Мы поддерживаем данную точку зрения и для выявления антропологической основы взаимосвязи духовного и нравственного в составе целостного феномена «духовно-нравственное воспитание», в качестве отправной точки для анализа выбираем понятие «личность». В качестве примера И.А. Соловцова в той же статье приводит определение: «Личность в светской педагогической парадигме – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, определяемая системой общественных отношений, культурой, обусловленная также биологическими особенностями» [10]. Подчеркнем, что данное определение понятия «личность» актуализирует внешний, социальный аспект личности, указывая на безусловную связь личности с культурными традициями и моралью того общества, в котором происходит ее становление. Полагаем, что именно данная трактовка наполняла содержанием термин «нравственное воспитание» в отечественной педагогике в советский период. И в данном контексте термин уместен именно тогда, когда игнорируется в трактовке понятия «личность» ее духовный аспект.

Однако существуют иные акценты в определении понятия личность, которые выводят нас непосредственно на понимание **Человека** (субъекта) как носителя (инициатора, творца) предметнопрактической деятельности, распорядителя душевных сил: личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств (Б.Г. Ананьев), характеризующая человека как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других и в этом качестве целостную сущность духовного облика человека [1].

Личность, по идее В. Франкла, образована главной силой «бессознательного» – Духовностью. Франкл подчеркивал, что Духовность – это не есть продукт культуры, навязанный извне. Духовность – это истинное естество человека, дремлющее в глубинах «бессознательного» [11, 308]. В теории В. Франкла о смысле жизни выдвигаются положения о возможных путях, с помощью которых человек может сделать свою жизнь осмысленной. Эти пути связаны с системой ценностей человека, которая

представлена ценностями творчества, ценностями переживания и ценностями отношения. Ученый рассматривал совесть как смысловой орган, как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации. Совесть помогает человеку найти даже такой смысл, который может противостоять сложившимся ценностям, когда эти ценности уже не отвечают быстро изменяющимся ситуациям. Именно так, по Франклу, зарождаются новые ценности. По сути, совесть – это механизм, посредством которого человек осуществляет духовную деятельность, накапливает опыт подобной деятельности, становится личностью.

Карл Роджерс, будучи представителем феноменологического направления в теории личности, исходил из приоритета «субъективного» над «объективным», обосновал приоритет ценностей субъективных над ценностями объективными. Важен акцент, который был сделан ученым: именно субъективные глубинные ценности образуют личность как духовную индивидуальность человека. К. Роджерс пользуется термином «полноценно функционирующий человек» для обозначения идеальных людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний.

Весьма важным является определение личности, данное В.М. Колесниковым, так как оно объединяет в себе в иерархической зависимости три понятия: личность, индивидуальность, духовность, а в историческом аспекте является логическим продолжением традиции гуманистической психологии. «Личность – это духовная индивидуальность человека. Стержень личности образуют Святости: Вера, Честь, Польза, Любовь, Красота, Истина, Справедливость. Святости – это духовные наиндивидуальные Силы (Метасилы) «бессознательного», существующие для «будущего» из «прошлого» и устремляющие человека к вершине его эволюции – Совершенству» [3, 182].

Подобные трактовки понятия «личность» позволяют связать духовное воспитание с тем, что выходит за грань психофизиологического и социального бытия человека, а именно с высшими ценностями, переживанием прекрасного, внутренней свободой как ответственностью за сделанный выбор, пониманием другого человека.

Работы А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, Т.Н. Власова, В.С. Мерлина, С.Д. Смирнова, Л.Н. Смирновой, А.В. Петровского углубляя наши представления о личности как носителе и духовного, и нравственного начала, подтверждают эффективность антропологического подхода к анализу взаимосвязи рассматриваемых феноменов.

Исследовав индивидуальность с ее целостной организацией и саморегуляцией как результат интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности и определив начало ее жизнеспособно-

сти и долголетия, Б.Г. Ананьев пришел к выводу: «...личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, а индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [1, 329]. В.С. Мерлин, вводя термин «интегральная индивидуальность», подразумевает совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого [4]. С точки зрения С.Д. Смирнова, личность в узком смысле можно определить как уровень «интегральной индивидуальности», на котором осуществляются важные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида [9, 85].

А.В. Петровский, подчеркивая необходимость дифференцировать понятия «личность» и «индивидуальность», делает вывод о логической возможности представления личности как особой формы существования индивида в мире и применяет термин «виртуальность». По сути, следует не только дифференцировать, но и установить взаимосвязь понятий: личность и индивидуальность – два аспекта бытия человека, два его различных, но вместе с тем взаимосвязанных определения. Личность – это определенность позиции человека в отношении с другими, с социумом. Однако эта позиция детерминирована глубиной человеческой личности духовной индивидуальностью. Духовная индивидуальность – определение собственной позиции в жизни, ее «стержня», это «сама определенность внутри своей жизни», «встреча с самим собой как с Другим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другим, по основному содержанию былой жизни», так как «индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» [5,73]. Этот диалог с самим собой имеет определенный контекст, который возникает в результате определенной личностной «позиции человека в отношении с другими, с социумом».

В аналогичной взаимосвязи находятся понятия «нравственное воспитание» и «духовное воспитание». Нравственное воспитание ориентировано на самостоятельное осознанное принятие принципов и ценностей социума личностью, однако эта самостоятельность детерминирована целым рядом факторов, важнейшим из которых (необходимым) является духовная индивидуальность личности, система духовных ценностей личности.

Теоретическую основу данного понимания феномена «духовно-нравственное воспитание» составляют: концепция С.Л. Рубинштейна о становлении индивидуальности личности как непрерывном выходе за пределы самого себя, получившая своё развитие в разрабатываемой учеными А.В. Петровским и В.А. Петровским концепции «личностных вкладов»; концепция персонализации (А.В. Петровский и В.А. Петровский), в которой дано понимание личности как субъекта идеальной представленности в жизнедеятельности других. Речь идет об активном процессе, о своего рода «про-

должении себя в другом». Здесь, по утверждению А.Г. Асмолова, схватывается особенность личности, если она действительно личность, «обрести вторую жизнь в других людях...» [2, 401].

Подтверждение данной позиции мы находим в исследованиях Б.С. Братуся, В.Н. Колесникова и др. На личность можно смотреть как на духовную индивидуальность человека, характеризующуюся наличием веры, чести, пользы, любви, красоты, истины и справедливости. Подобной «акцентированно-гуманной» трактовки духовности придерживается Ю.П. Платонов. Под духовностью ученый понимает комплекс существенных качеств человеческой психики (души), выражающих ее нравственное, эстетическое, интеллектуально-когнитивное и экологическое (природозащитное) содержание, направленное на утверждение подлинно человеческого в людях, то есть принципов гуманизма. Самое сложное – это баланс внутри каждого субъекта между «самостью и социумностью» [8]. Баланс, который невозможно восстановить на основе принуждения, здесь необходимо принятие нормы на основе осмысленного, осознанного, свободного выбора. И отправной точкой такого выбора являются подлинные, выстраданные человечеством ценности, воплощающие в себе как в идеале силу мудрость, благородство человеческого духа.

Выделенные позиции (личность как система социально значимых черт и личность как духовная индивидуальность) создают основу не только для дифференциации понятий «нравственное воспитание» и «духовное воспитание», но и для целостного восприятия феномена «духовно-нравственное воспитание». Архитектуру взаимосвязи рассматриваемых феноменов определяется единством в человеке личного и индивидуального, самости и социумности. Целостность, гармоничное взаимодействие компонентов данной архитектуры является условием проявления духовности в отношениях с внешним миром в процессе интериоризации норм морали, которые становятся нравственным императивом лишь в том случае, если они представляют результат духовной работы индивида по их ценностному осмыслению.

Необходимость объединения духовности («человеческого в человеке») с нравственным началом личности (иным, «со всем живым окружением»), как условия успешного становления её духовно-нравственной потенциала, создает теоретическую основу функциональной целостности понятия «духовно-нравственное воспитание». Интегральная, с точки зрения структуры данных феноменов, антропологическая с точки зрения понимания сущности данных феноменов позиция, безусловно, детерминирует характер цели и задач духовно-нравственного воспитания в процессе профессиональной подготовки, подчеркивает, что целью должно быть не внешнее приспособление к требованиям морали, а формирование устремлений, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Внутренней закономер-

ностью, детерминирующей нравственное поведение будущего учителя, является его духовная индивидуальность её ценностные устремления, на основе которых происходит возвращение нравственного отношения к другому человеку, ученику, к обществу, осознание своего долга перед государством.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл; Академия, 2002. – 416 с.
3. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М: Изд-во Институт психологии, 1996. – 224 с.
4. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. – М.: Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. – 448 с.
5. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
6. Редько Л.Л., Джегутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя (интегративный подход): Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 170с.
7. Сериков В. В. Когда тебя понимают. // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 115–119.
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М. : ИЦ Академия, 2001. – 304 с.
10. Соловцова И. А. Духовное воспитание: система понятий. // Педагогика. -2008.-№4.-С. 11-17.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / общ. ред. Л. Я. Гозмачаи, Д. А. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1990. – 369 с.

Садченко В.Н., г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ФРАНЦИСКАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В XIII-XV ВВ. В СТРУКТУРЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Как отмечает современный историк Питер Бёрк, одной из главных особенностей истории 1960-1990-е годы стало обращение к антропологии. Историко-антропологическая проблематика всё шире выходит за границы истории

культуры. На современном этапе она развивается в рамках экономической, религиозной, военно-исторической, ювенальной и интерпретативной и других направлений. Недостаточное осмысление отечественными историками понятия «историческая антропология» привело к тому, что до начала XXI века в России почти не было работ, авторы которых прямо ассоциировали бы свои исследования с данным историографическим направлением.

На сегодняшний момент развития гуманитарной науки выделяется ряд тематических «полей», на которых происходит апробация историко-антропологического подхода. Одним из таких быстро расширяющихся «полей» стало изучение представлений о власти в ту или иную эпоху, политического сознания (или «менталитета») различных слоев населения, символики власти и т. п. — всего того, что в зарубежной историографии давно получило название политической антропологии. Другим «полем» является религиозная антропология, где речь идет об изучении субъективной стороны веры, народной религиозности. Не менее актуальным остается история ментальностей, которая долгое время воспринималась как синоним исторической антропологии, а не как ее составляющая часть или очередное «поле» историко-антропологического исследования.

Данная работа посвящена проблеме, которая находится на соединении «полей» исследования религиозной антропологии, истории ментальностей, истории идей, истории памяти, культурной антропологии.

Известно, что традиционную цивилизацию отличает преимущественно устный и символический характер фиксации, хранения и воспроизведения информации, знаний и социальной памяти. В средневековом обществе сосуществовало несколько способов коммуникаций: визуальный, вербальный (устный и письменный), перформансный, мифологический, и при этом они часто совмещались. Между, владевшей грамотой, элитой и неграмотным большинством имела место вербальная (в письменной или разговорной форме) коммуникация в виде издания законов, оглашения правовых норм и пр. Во время многих социально, духовно, политически и властно значимых сферах и на уровнях коммуникации между элитой и народом доминировали визуальные, перформансные и мифологические способы сообщения (проповедь, литургия, мистерия, ритуалы, театральное представление). Эти виды коммуникации, ориентируясь на больший круг рецепторов, чем слово, предполагали активное использование жестов, мимики, позы тела, модуляции голоса, цвета одежды, местоположения и пр., а вербальный способ общения ограничен речью, словом. Янош М. Бак полагает, что в особо важных политических и идеологических «сообщениях» преобладал символический способ общения, создающий иные коммуникационные специфические связи, в качестве примеров которых он приводит проповедь и литургию [7, с. 235-236].

Основатель Ордена миноритов святой Франциск Ассизский (1182-1226) происходил из торговцев, а францисканцы являлись братством менее привилегированным в церковной иерархии, поскольку в Орден вступали выходцы из всех слоев общества, но в основном это были ремесленники, торговцы и крестьяне. Другие ордена были в большей или меньшей степени «аристократическими», куда принимали новичиев из высших страт мирян и из каноников. Учитывая эти аспекты, руководство Ордена сознательно формирует свой комплекс писаний, прославляющий Франциска и повышающий статус братства в глазах верующих, и, что самое главное, внутри церковной и монашеской иерархии посредством как вербальной (различные писания), так и символической (проповеди, литургии, мистерии) каналов коммуникации. Эта потребность усиливается после смерти святого Франциска в 1226 г.

Остановимся на двух способах формирования францисканской общинной идентичности: посредством агиографического корпуса и многочисленных орденских хроник. Агиографии выполняли двоякую функцию: с одной стороны, они способствовали возвеличиванию основателя Ордена, его прижизненных и посмертных чудес, должны были убедить средневековое общество в уникальности святости Франциска. С другой стороны, «Жития» способствовали формированию у миноритов чувства самобытности и уникальности, францисканской идентичности.

Согласно Л.П. Репиной, в эпосе, функция которого состоит в прославлении героя, абсолютные даты отсутствуют, а в хронике, имеющей цель описать или зарегистрировать события, даты имеют первостепенное значение. Эпос рассчитан на эмоциональное восприятие и перформативен, важную роль в его представлении играет исполнитель и ситуация, в которой разворачивается исполнение; в хронике же передача письменного сообщения носит информативный характер, а транслятор невидим и значимость имеет содержание сообщения, интеллект и позиция человека, принимающего информацию [5, с.11].

Исходя из этого, можно говорить, что в агиографиях прослеживаются элементы мифа и эпоса, поскольку Жития не следуют четкой хронологической ленте, даты упоминаются редко (особенно у Бонавентуры, авторов «Цветочков» и «Зеркала совершенства») и используется символическая коммуникация. Агиографический жанр позволял при помощи определенных образов закрепить устойчивое представление о Франциске и первых братьях Ордена. Так, Фома Челано (1190-1260) впервые использовал рассказ о проповеди святого Франциска перед птицами [4, с. 248-251], который впоследствии использовали многие авторы, видоизменяя и дополняя [3, с. 631-633], что в результате, нашло закрепление в иконописной традиции благодаря фреске Джотто ди Бондоне (1270-1337) «Проповедь птицам». Таких

символических образов Фома создал достаточное количество: преследование отца, видение огненной колесницы и небесного престола, обручение с госпожой Бедностью, обнажение перед епископом Ассизи, освобождение Греччио от волка и пр., которые нашли продолжение в других Житиях, «Цветочках» и были закрепленные в фресках и скульптурах.

«Большая легенда» Бонавентуры в 1263 г. была утверждена как официальная агиография, заменив труды Фома Челано. Бонавентура усиливает мистическое начало в деятельности Франциска, наполняя биографию новыми сюжетами, которые прочно утвердились в сознании верующих на многие века. В «Житии» Бонавентуры Франциск сделался великим чудотворцем, обретя черты самобытного и уникального святого, утратив при этом качества простого и живого человека. Именно образ Франциска, созданный Бонавентурой, лег в основу цикла фресок Джотто в Верхней церкви города Ассизи.

Самым «тиражируемым» и героическим оказался сюжет о стигматизации Франциска. Впервые его привел в своей агиографии Фома Челано в 1229 г., потом он повторил его в 1247 г., после этого рассказ о стигматах стал главным символом Франциска в искусстве и знаковым сюжетом для францисканского Ордена. Этот образ в сознании средневекового населения сближал Франциска с Иисусом намного больше, чем слова Библии, проповеди монахов и священников. Ведь не случайно этого образа касались многие известные представители искусства Бонавентура Берлингьери (1218-1274), Чимабуэ (1240-1302), Джотто ди Бондоне (1266 или 1267-1337), Винченцо Фолппа (1427-1515), Беноччо Гоццолли (1452), Доменико Гирландайо (1449-1494), Эль Греко (1541-1614), Симоне Кантарини (1612-1648), Франсиско де Сурбаран (1598-1664). Сюжет стигматизации получил распространение и в живописи XX в.: Николай Рерих, Анри Лагриффюль, Роберт Ленц.

Агиографии о святом Франциске дали толчок народному творчеству, породившему легендарный и почти мифологический образ Франциска и первых братьев («Легенда трех спутников», «Зерцало совершенства», «Перуджийская легенда» и различные варианты «Цветочков»). Кроме проповеди птицам, Франциск и его братья увещевают перед губбийским волком, рыбами, спасают зайчат, голубей и горлиц, ягнят, души разбойников, отстраивают церкви, раздают одежду бедным и пр. [8, с. 811-814, 821-827, 849-852; 9, с. 48-50, 62-68, 849-852]. Вскоре стали возникать жития других святых Ордена (Антония Падуанского, Клары Ассизской, Елизаветы Тюрингской и пр.), создававшие свой неповторимый мир, культивировавшие чувство корпоративности и причастности к деятельности данной организации, указывающие на уникальность и богоизбранность Ордена.

Кроме символического способа формирования коллективной францисканской идентичности члены Ордена прибегли к вербальному каналу. В связи с прогрессом в области образования и культуры, распространением книжной

грамотности и письменного характера передачи информации, францисканцы выходят в университеты Парижа (1236 г.) и Оксфорда (1242 г.). Для такой ученой публики необходимы были иные способы фиксации и передачи памяти, поэтому место агиографий занимают хроники Ордена, которые выражают самосознание братьев, живущих по Уставу святого Франциска и идентифицирующих себя в сопоставлении с другими монахами. Минориты были убеждены в том, что их движение – это нечто новое в мире, призванное воскресить дух ранних веков христианства, обладающее особой харизмой.

Хроники Иордано из Йано, Томаса (Фомы) Экклестона и Салимбене [1, с. 17-72; 2, с. 79-182; 6] акцентируют внимание на миссионерской и проповеднической деятельности монахов Ордена. Освещая деятельность Ордена, хронисты указывали на то, что братья активно принимали участие в европейской жизни и политике, выполняли поручения пап (Джованни дель Пьяно Карпини, Гийом Рубрук, Джованни Монтекорвино, Фома да Челано и пр.); членами Ордена миноритов были известные королевские особы (король Франции Людовик IX Святой, святая Елизавета Тюрингская и пр.), кардиналы Церкви (святая Бонавентура), известные магистры (Александр Галльский, Роберт Гроссетест, Вильям Оккам, Раймон Лллулий). Так хронисты ненавязчиво обращают внимание на то, что францисканцы были равными среди монархов и князей, кардиналов и путешественников, магистров и мирян. Хроники также выполняли функцию назидательной литературы, поскольку новые братья должны были ориентироваться на аскетические и миссионерские подвиги первых францисканцев, учиться увещевать по образцу тех проповедников, о ком хронисты сохранили память.

Проблема избранности Франциска нашла свое отражение в многочисленном корпусе агиографий, закрепились в «цветочной литературе» и хрониках Ордена, и образ Франциск максимально сакрализировался, прочно закрепившись в живописной и скульптурной традициях. Братья с этой целью применяли как символические преимущества агиографического жанра, так и хроники, фиксируя в датах и цифрах подвиги монахов Ордена.

Как видим, в истории памяти как направления исторической антропологии отчетливо проявляется важность схем и стереотипов, которую подчеркивали многие исследователи второй половины XX в. По мере улавливания событий они утрачивают часть своеобразия и, как правило, подвергаются обработке, приходя в соответствие с общими схемами, которыми в данный момент оперирует культура, – схемами, помогающими сохранению памяти, но искажающие её.

Список литературы

1. The chronicle of brother Jordan of Giano // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961. – P. 17-72.

2. Thomas of Eccleston: The coming of the friars minor to England // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961. – P. 79-192.

3. Большая Легенда, составленная святым Бонавентурой из Баньореджо // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.

4. Житие первое Святого Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.

5. Репина Л. П. Образы прошлого в памяти и истории // Образы прошлого и коллективная идентичность в Европе до начала нового времени / Отв. ред. Л. П. Репина. – М., 2003.

6. Салимбене де Адам. Хроника / Пер. с лат. – М., 2004.

7. Смелова М.Н., Ястребицкая А.Л. Коммуникация и повседневность в позднее Средневековье и раннее Новое время. (Обзор) // Культура и общество в Средние века – раннее Новое время. Методология и методика современных зарубежных и отечественных исследований. Сборник аналитических и реферативных обзоров. – М., 1998.

8. Цветочки святого Франциска // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшядорис, 1996.

9. Цветочки славного мессера святого Франциска и его братьев / Пер. раннеитал., предисл. и комм. А. А. Клестова. – СПб., 2000.

Чуприна А.А., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современные социальные преобразования требуют поиска таких путей дальнейшего совершенствования системы образования, при которых стало бы возможным обеспечение целостного, интегративного подхода к организации и обеспечению образовательного процесса, в структуре которого доминировали бы антропологические основы взаимодействия и осуществления всего

учебно-воспитательного процесса на приоритете фундаментальных общечеловеческих ценностей. В современных условиях развития российского общества модернизационные процессы приобретают системный характер, что и обуславливает актуальность использования антропологического потенциала гуманитарного знания в процессе подготовки будущих специалистов.

Сегодня происходит процесс поиска наиболее оптимальной образовательной модели, что требует серьезного общенаучного философского подхода к осмыслению проблемы человека. Сложившаяся ситуация в условиях системной модернизации образования делает необходимым выработку не только механизмов и способов постижения человеком себя и мира с учётом модернизационных изменений, но и предполагает становление личности как заинтересованного и творческого соучастника развития и обновления общества. Характер, цели и содержание образования во многом детерминированы культурой общества. Именно погружение в культурную среду, приобщение к высшим духовным ценностям, понимание смыслообразующих принципов доминирующих ценностей является важным условием и необходимым фактором современного образования.

В чём заключается антропологический потенциал гуманитарного знания? При осмыслении данного аспекта проблемы необходимо помнить, что гуманитарное знание – это не просто знание, относящееся к человеку, содержание которого составляют науки «о духе», т.е., такие, как философия, психология, педагогика, этика, эстетика, культурология и другие. Антропологическая направленность гуманитарного знания определяется, прежде всего, тем, что оно содержит в себе тот созидательный, человекоподдерживающий потенциал, на основе которого и возможно выстраивание личностью траектории своей жизнедеятельности с учётом и в преломлении конкретно-исторических и социокультурных реалий общественного и цивилизационного развития, при этом – на приоритете фундаментальных общечеловеческих ценностей. Иными словами, гуманитарное знание способствует развитию внутреннего мира личности, его духовных сил, а на основе этого – совершенствованию нравственности в обществе. Гуманитарные дисциплины направлены на то, чтобы способствовать осмыслению происходящих процессов и явлений в системе «человек – мир». Поэтому, основополагающими принципами его выступают всеобщность, всеохватность, целостность и интегративность. Именно они направлены на понимание человеком самого себя, обеспечивая полноценное развитие и формирование личности будущего специалиста.

В современных научных исследованиях приоритет социального над природным утверждается через объяснение важнейшего личностного содержания – духовности, интерпретируемой как «внутренняя интеллектуальная

и нравственная сущность человека, как его метаценность, основной ориентир жизнедеятельности» [6]. Важным с точки зрения гуманитарного знания, философско-культурологического подхода является понимание человека не просто как субъекта, включённого в социальные процессы, в содержательном плане на которого проецируются и через которого преломляются все изменения, происходящие в общественном развитии, но как творца, созидателя, чья деятельность не может иметь никакой иной направленности, кроме созидательной.

Как известно, система общественных ценностей определяется характером экономических отношений, которые задают соответствующую направленность социокультурного развития. Учёные единодушны в том, что сегодня в России «как никогда серьезно стоит проблема формирования «системы смыслов», коллективной, культурной идентичности. «Восстановление нашей культурной идентичности, единых смысловых горизонтов является условием нашего вступления в информационную эру выживания» [4, с. 339].

Общество находится в поиске нового уклада жизни, ценностных ориентиров. По мнению исследователей, в такие периоды общественного развития культура всё решительнее должна заявлять о себе как «самостоятельная животворящая сила, оказывающая огромное воздействие на всю атмосферу в обществе, чтобы центробежные силы окончательно не разнесли его в прах» [1, с. 5]. А гуманитарное знание содержит в себе тот культуроформирующий потенциал, который и делает человека человеком и который необходимо уметь использовать в условиях системной модернизации образования, происходящей в достаточно противоречивых ситуациях переориентации традиционных ценностей и трансформации общественного сознания. Считая человека главной ценностью социального бытия, С. Л. Франк писал: «Движущей силой исторической жизни не могут быть ни идеи, ни материальные потребности, а только сам человек во всей целостности своего духовно-душевного существа, вмещающего в себе сразу и идеи, и материальные потребности» [8, с. 12]. Как известно, этические ценности – это ценности убеждения и сознательного нравственного выбора личности. Совершая какие-то поступки в своей жизни, человек руководствуется этическим выбором. Культурные модели поведения, принятые в обществе, закрепляясь в традициях, выполняют основные функции, которые направлены на сохранение и передачу информации, а также формирование определенной культурной модели, приемлемой в обществе, суть которой заключается в том, что «она действует как система критериев, согласно которой общество корректирует посредством различных механизмов отклонения в поведении его членов, выходящие за пределы допустимых норм» [7, с. 349]. Сегодня важно формировать личность, ко-

торая была бы способна не только к профессиональной деятельности, но могла бы размышлять и находить оптимальные пути решения возникающих проблем всеохватно, комплексно, системно. А без потенциала гуманитарного знания решение этой задачи значительно затрудняется, если вообще становится возможным к осуществлению.

Главный теоретик структурализма в философии, основоположник структурной антропологии К. Леви-Строс, исследуя человеческий аспект, применяет методологию структурализма для изучения духовно-социальной сферы первобытного общества. В своей концепции учёный анализирует структуру человеческого разума и структуру физической реальности и приходит к выводу, что «надо изучать слова и поступки людей, и, отталкиваясь от них, двигаться к выявлению структурных устойчивых элементов» [2, с. 35-36]. В условиях системной модернизации образования любой локальный подход не может быть действенным. Целесообразным становится только всеобщность, системность, интегративность образования, которые обеспечиваются гуманитарным знанием, и в структуре которого порождаются и реализуются антропологические принципы.

С философской точки зрения существует несколько идей поиска главных факторов образования системы. Согласно учению П. К. Анохина, единственным и решающим фактором является результат функционирования системы, который, будучи недостаточным, активно влияет на отбор именно тех степеней свободы из компонентов системы, которые при их интегрировании способны определять дальнейшее получение полноценного результата. Возникновение системы есть одновременно и возникновение новой формы движения или нового вида определённой формы жизни и связано с тем, что прежняя форма существования себя исчерпала. Это выражается в том, что любая дальнейшая организационная перестройка элементов системы в рамках данной формы социальности ведёт не к укреплению и совершенствованию этой системы, а к её преобразованию [9, с. 251]. Система считается возникшей, когда между элементарными носителями новой формы движения образуется взаимосвязь, однако, первоначально связь носит неустойчивый характер, то есть, новая система находится на грани перехода из возможности в действительность. Иными словами, новое качество должно ещё утвердиться, проявиться, обрести устойчивость, то есть, новая система, возникнув, должна стать [9, с. 254]. Что-то подобное сегодня происходит и в образовании.

В условиях современности образовательная деятельность рассматривается как один из основных видов человеческой активности. Причем, активности системной. Именно такая деятельность, содержащая познавательно-образовательные аспекты личностной активности, способна обеспечить рас-

ширенное производство и воспроизводство жизненного процесса человека в качестве духовно-нравственной и самоценной индивидуальности.

Изучение гуманитарных дисциплин имеет в этом деле наиболее важное значение. Основной задачей преподавателя в данном процессе является создание условий для формирования интереса и положительной мотивации в овладении предметом. Сам процесс изучения гуманитарных дисциплин предполагает выработку механизмов и способов постижения человеком самого себя и своего места в мире.

Современные учёные характеризуют информационное общество состоянием аномии, представляющей собой «результат конфликта или рассогласования между культурной и социальной структурами и выражающейся в невозможности достичь определяемых культурой целей нормальными, законными, установленными обществом средствами и побуждениями, а, следовательно, в поиске иных – девиантных способов удовлетворения потребностей» [5]. Но стоит заметить, что ещё в 60-е гг. XX века западноевропейские представители информационных моделей культуры М. Маклюэн, О. Тоффлер, Д. Несбитт прогнозировали, что наступление информационного общества ознаменует собой качественно новый этап в бытии человечества. Высокие технологии способны изменить не только «лицо планеты, но и саму суть человека как социального существа, что грозит сломать способность человека адаптироваться к новым условиям». По мнению О. Тоффлера супериндустриализм (термин, определяющий информационное общество) есть точка наибольшего отрыва человека и от земли, при котором он лишается культурной и исторической индивидуальности. Информационное общество, по мнению О. Тоффлера, формирует «одномерного человека», обладающего повышенной мобильностью и не нуждающегося в сохранении каких-либо национальных, культурных или исторических традиций. Поскольку информатизация общества не способствует целостности и гармоничному развитию личности, а скорее наоборот, – наблюдается разбалансированность, фрагментация личности, что формирует, по словам ученых, аномичное общество и затрудняет процессы адаптации человека к новым условиям. Система образования, осуществляя целенаправленную деятельность по формированию и развитию сознания личности, может и должна этому противостоять за счет общегуманитарных дисциплин, изучаемых студентами в вузе. Специфика гуманитарного знания заключается во всём многообразии историко-культурного, духовно-нравственного наследия, и направлена на понимание общей картины мира, на выработку на этической основе адекватных способов взаимодействия с ним. В этом заключается в общем виде антропологический потенциал гуманитарного знания.

Сегодня наблюдается процесс рассогласования между «культурной» и «социальной» структурами, выражающийся, по мнению исследователей, в невозможности достичь «определяемых культурой целей» нормальными, законными, установленными обществом средствами и побуждении к поиску иных – девиантных способов удовлетворения потребностей» [5]. Философы отмечают утрату современным человеком способности рефлексировать в себе наличие внутреннего ядра, сущностной самости, что облегчает возможность проникновения и распространения разрушительных тенденций.

Образовательный процесс конституирует жизнь всякого общества, институты которого функционируют и развиваются благодаря притоку свежих сил, а то, какими они будут, прямо зависит от содержательной направленности конкретной образовательной системы. Поэтому во все времена человечество понимало глубинную значимость образовательной проблемы. Сегодня, к сожалению, ей уделяется недостаточное внимание. Теоретические и практические «баталии» по поводу образования проводятся, в основном, в аспекте необходимости его реформирования, при этом зачастую слепо насаждаются «западные» шаблоны, что приводит к забвению принципа преемственности в просветительской деятельности. Но не следует забывать, что если мы хотим быть своеобразными в многополярном мире, то должны иметь свою оригинальную систему образования. Данное утверждение не нуждается в теоретическом обосновании, поскольку доказано, практически, повсеместной негативной реакцией на попытки дать одностороннюю интерпретацию глобализационных процессов в современном обществе. Система образования нуждается в реформировании. Однако, нельзя игнорировать отечественный опыт этого и недооценивать роли и значения гуманитарного знания.

Одним из заблуждений, обуславливающим множество проблем и содержания и качества образования, является игнорирование гуманитарной составляющей знания и, как следствие, утилитаризация образования. Ориентация на сиюминутную материальную выгоду приводит к недостаточному использованию потенциала гуманитарного знания, в частности учебных дисциплин, призванных обучать самостоятельному мышлению, в первую очередь – философии, истории, этики. Это, в итоге, ставит проблему качества подготовки специалистов в ряд глобальных проблем наряду с проблемой философско-мировоззренческих ориентиров культурного развития, адекватных современным условиям общественного и цивилизационного состояния.

В современном образовании особенно значимой становится проблема развития индивидуального творческого мышления, во многом обуславливающегося качеством гуманитарной составляющей программ обучения. При получении соответствующего образовательного уровня в рамках учеб-

ного заведения формирующуюся личность следует познакомить с альтернативными религиозными, научными, философскими мировоззрениями с тем, чтобы она могла в будущем самостоятельно выстраивать траекторию культурного развития и личностного совершенствования. Конечно, целенаправленный выбор будет зависеть и от субъективных факторов каждого человека, но дать представления об основных законах исторического и культурного развития человечества всем необходимо.

Однако сегодня, современная российская ситуация в области профессионального образования такова, что под гуманитарным уровнем образованности будущего специалиста учитывается, по всей видимости, узкопрофессиональная подготовка. Следствием этого отмечается тенденция ограничения объема часов, выделяемых на изучение общегуманитарных дисциплин в государственных образовательных стандартах. Особенно неудовлетворительно, по нашему мнению, обстоит дело с философскими дисциплинами, призванными вырабатывать у обучающегося потребность к образовательному процессу путем раскрытия перед ним неограниченных возможностей разработки собственного познавательно-мировоззренческого «поля» и выстраивания своей «картины мира». Хотелось бы в этой связи вспомнить слова Д. С. Лихачева о том, что потенциал наук «о духе» заключается в том, что в разных областях гуманитарного знания одни и те же понятия могут иметь различное значение и толкование. В целом же, образованность, культурность, идейность непременно обуславливаются способностью вхождения в сферу сознания, где нравственные ценности создают истинный мир человека [3, с. 3]. И для того, чтобы выстраивать свою «картину мира», адекватную временным и социокультурным параметрам, необходимо иметь представления о многовариативности толкования одних и тех же понятий различными областями гуманитарного знания. Это и определяет способность к самостоятельному и свободному мышлению, что, по сути дела, отражает содержательную сторону понятия «просвещения». Без достаточного уровня изучения гуманитарных дисциплин в обществе происходит явление, которое И. Кант называл «отсутствием просвещения» или квазисознанием. А, как известно, «непросветившийся» индивид становится объектом манипулирования.

Педагогическая деятельность направлена, прежде всего, на обеспечение условий взаимодействия субъектов образовательного процесса и представляет собой концентрированное выражение интеллектуального, профессионального, общекультурного, духовно-нравственного содержания личности педагога. В условиях современного образования требования к организации и осуществлению непосредственно образовательного процесса значительно повышаются. Этого нельзя не учитывать в практической пе-

дагогической деятельности. В то же время, современные педагогические технологии не могут быть успешно реализованы без достаточного уровня культуры педагогического труда, личностной культуры.

Таким образом, в условиях системной модернизации образования для оптимального обеспечения качества образования наряду с процессами совершенствования, разработки программ и технологий необходимо, прежде всего, использование антропологического потенциала гуманитарного знания, что предполагает повышение общей культуры педагогической деятельности. Образование, обращённое к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, имеет своей целью формирование личности, познающей и творящей культуру. Такое образование способно обеспечивать ценностное смысловое развитие человека в его всесторонности, всеохватности и всеобщности, раскрывая и поддерживая индивидуальность, уникальность и неповторимость каждой личности во взаимосвязи с вековой культурой её народа. Данное направление научно-исследовательской деятельности имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку способствует тому, что образование становится многомерным пространством культурного творчества, а деятельность образовательного учреждения – полем культурной среды социума. Важной задачей, стоящей перед системой образования наряду с задачей воспитания человека мобильного, является воспитание человека духовного. В условиях системной модернизации образования очень важно использовать антропологический потенциал гуманитарного знания, формировать культурное пространство личности, поскольку от этого напрямую зависит состояние технико-гуманитарного равновесия и социальная стабильность общества.

Список литературы

1. Киселёв Г. С. Шанс на свободу (о перспективах развития открытого общества) // Вопросы философии. 2004. – № 9. – С. 3-19.
2. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 1983.
3. Лихачёв Д. С. О русской интеллигенции // Новый мир. 1993. – № 2. – С. 3.
4. Михайлова А. Е. Социокультурная идентификация человека как предмет педагогического знания // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сборник материалов международной научной конференции (Челябинск, 18-19 марта 2010): в 2 т. Т. 2. / Под ред. М. Г. Смирнова. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – С. 336-339.
5. Никонов А. В. Социально-философские аспекты адаптации в аномическом обществе // Интернет-ресурс: <http://articles.excelion.ru/science/filosofy/40945980.html>. Дата обращения: 23.04. 2012.

6. См. работы: Макаев В. В. Вопросы методологии историко-педагогических исследований. Пятигорск: ПГЛУ, 2005.; Пряникова В. Г., Гавкин З. И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике. – М., 2001.; Акимов А. В. Прорыв в XXI век! Электронный ресурс / Режим доступа: <http://www.localhost.ru.htfkbpez.cdj>.

7. Стахановская Н. С. О структурном и функциональном статусе культуры в социальной системе // Системные исследования. Методологические проблемы. – М., 2006. – С. 345 – 357.

8. Франк С. Л. Духовные основы общества. М., Республика, 1992.

9. Цит. по: Аверьянов А. Н. Системное познание мира. – М.: Политиздат, 1985.

Шумакова А.В., Тоискин В.С., Красильников В.В., г. Ставрополь
**ОСНОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ
АНТРОПОЛОГИИ**

По мнению ряда исследователей, «не может не вызывать недоумения отсутствие в спектре современного человековедения информационной антропологии» [1, с. 42-43].

Словосочетания «информационная антропология» и «информационный человек», ещё не получило постоянного терминологического статуса фиксированного содержания в современной гуманитарной науке. Его существование как научно-философского концепта поддерживается за счёт актуального сочетания присущих современности смыслополагающих понятий – информации и антропологии.

В связи с этим представляет теоретический интерес определения объекта и предмета исследований информационной антропологии как нового направления, состава основных задач и места направления в системе современной науки и образования. Актуальность изучения проблем информационной антропологии обусловлена изменениями в условиях жизни человека в информационном обществе, к которым можно отнести: информатизацию среды обитания; преобладание информационных видов деятельности; появление новых информационных продуктов и услуг, новых ценностей; информация играет определяющую роль в жизни человека; трансформацию представлений о пространстве и времени; изменение поведенческих стандартов и ценностных ориентаций личности; формирование новых представлений о качестве жизни; возникновение информационного неравенства, информационных угроз и др. Информационный человек выступает элементом информационной реальности не только как субъект, но и как оцифрованная частица виртуального простран-

ства. Он преобразуется, адаптируется информационной системой к «полно» ее собственных взаимодействий.

Информационная антропология представляет собой новое перспективное направление междисциплинарных исследований, связанных с изучением информационных качеств и способностей человека по восприятию, хранению и обработке информации, а также тех новых тенденций, которые обусловлены положением человека в глобальном информационном обществе. По мнению Ю.В. Шичаниной, «современная информационная антропология переносит акцент с рассмотрения человека, каков он есть, на человека, каким он может и должен стать. Ядром этих исследований должна стать философская и социально-культурологическая проблема становления личности нового типа – Информационного человека (*Homo Informaticus*) [2].

В силу антропологической ориентации современных гуманитарных наук, а также признания «антропного принципа» в качестве необходимого момента устройства мира, с одной стороны, можно утверждать, что бытие и теоретическое моделирование человека, в том числе человека информационного, в настоящее время изучается в рамках различных антропологий – философской, социальной, политической и т. д. С другой стороны, современные учения о человеке – это учения о человеке информационного общества, претерпевающем качественные изменения, поэтому любая современная антропология принимает информационный характер. В общем, информационная антропология имеет междисциплинарный характер, она формируется на стыке философии информации, философской антропологии, психологии, информационной культурологии, нормальной физиологии, нейрофизиологии мозга, иоинформатики.

Объектом исследований информационной антропологии является человек в новой информационной среде обитания. Предметом же выступают закономерности и проблемы жизнедеятельности человека в информационном обществе (философские, психологические, политические, социальные, педагогические и естественно – научные аспекты).

Можно предположить [4], что основанием междисциплинарного формирования информационной антропологии являются концепции: многомерной, сложно организованной Вселенной; пан-информационизма – единой информационной основы мироздания; взаимообусловленности научно-технического прогресса и эволюции человека; сущностной взаимосвязи развития человека и космоса; ценности познания и использования на практике единых для мультиверсума глобальных законов и междисциплинарных принципов, алгоритмов, схем и программ; синергического взаимодействия и энергоинформационного взаимопревращения на уровне сложных нелинейных систем, главной из которых является человек; пан-коммуникации, интерактивной связи и обмена всего со всем и др.

Анализ работ ряда исследователей [3, 4, 7, 10, 11] позволил выделить следующие основные направления информационной антропологии как самостоятельного научного направления:

1. Формирование философских оснований информационной антропологии. Ключевой идеей здесь должен стать информационный подход к анализу феномена человека.

2. Изучение психологических проблем человека в новой информационной среде его жизнедеятельности, формирования его внутреннего мира и индивидуальности, духовных и нравственных ценностей, этических принципов и ограничений.

3. Изучение социально-культурологических проблем человека в новой информационной среде обитания.

4. Изучение информационных свойств и качеств человека, как природных, так и приобретенных, его способности воспринимать, запоминать, понимать и передавать информацию в ее различных видах и формах, в том числе – и с использованием новых средств информатики и информационных технологий.

5. Изучение информационных аспектов нормальных физиологических процессов и систем жизнедеятельности человека.

6. Разработка и исследование новых информационных методов и средств, которые могут быть использованы для изучения биологической, психологической и социальной природы человека, количественной оценки его информационных свойств и качеств.

7. Развитие информационно-антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки, формирование соответствующих компетенций.

Феномен Человека имеет четыре основных измерения: биологическое, психологическое, социальное и информационное. При этом информационное измерение связано не только с социальной деятельностью человека, но также и с организацией его внутреннего мира, и с физиологическими процессами жизнедеятельности организма человека, в том числе и его головного мозга. Следует отметить, что информационный подход к изучению проблем происхождения и эволюции человека, а также проблем его психологической и биологической природы является сравнительно новым и поэтому еще не является общепризнанным [5, с. 23].

Процессы формирования глобального информационного общества также активизируют проведение исследований, направленных на изучение философских проблем, связанных с положением человека в условиях новой информационной реальности. Одной из них является проблема бытия человека одновременно в реальном и виртуальном мире, который начинает занимать в его жизни все большее место [6, 7].

Еще одной крупной философской проблемой информационной антропологии является осмыслением роли человека в системе глобальной эволюции природы. В работах [8, 9] показано, что одним из перспективных направлений в изучении этой проблемы является информационное понимание феномена культуры и его роли в развитии процессов глобальной эволюции.

В условиях стремительного развития процессов информатизации общества многократно возрастает актуальность проблемы изучения информационных качеств человека и обусловленных ею задач: изучение информационных характеристик, свойств и качеств человека, связанных с его психической деятельностью в процессе реализации информационных процессов общения с внешним миром. Изучать этот новый феномен в развитии культуры призвано новое комплексное научное направление, которое начало формироваться в самое последнее время, и получило название информационной культурологии [11].

Особо важную роль информационные процессы играют в психической деятельности человека, которая главным образом направлена на формирование целей его поведения и информационное моделирование ожидаемых результатов этого поведения в будущем.

Информационная антропология должна изучать и проблемы информационной безопасности человека, под которой понимается состояние защищённости, при которой отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию личности [12].

Как уже отмечалось, современная информационная антропология переносит акцент с рассмотрения человека, каков он есть, на человека, каким он может и должен стать. Идеал человека будущего во многом определяется современной иерархией ценностей, представляет экстраполяцию в перспективу ценных человеческих качеств, однако этим не исчерпывается. Так, например, для того чтобы адекватно реагировать на нечеловекоразмерный прирост информации, эффективно ее использовать, отвечать задачам постиндустриального развития, человек должен обрести качественно новые способности, радикально преобразовать сущность, образ, телесность и наличный способ взаимодействия с окружающим мультиверсумом. В информационных потоках человек должен уметь осуществлять себя уже как мультивид, используя сетевую логику (инологику) и возможности сетевого интеллекта.

Таким образом, исследование природы человека с позиций информационного подхода представляет собой актуальную и исключительно сложную проблему современной науки. Информационная антропология должна быть систематическим изложением учения о человеке в информационном мире на основе системного, информационного и междисциплинар-

ного подходов. Это новое направление в изучении феномена человека на основе информационной концепции его природы.

Список литературы

1. Информационная культура и эффективное развитие общества: материалы междунар. науч. конф. (Краснодар, 21-24 сентября 2005 г.). -Краснодар, КГУ, 2005.

2. Колин К.К. Информационная антропология: предмет и задачи нового направления в науке и образовании // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Журнал теоретических и прикладных исследований. 2011. №17. С. 17-32.

3. Колин К. К. Информационная антропология – наука для будущего: предмет и задачи нового направления в науке и образовании: материалы Межд. науч. конференции «Цивилизация знаний». – М., 2011.

4. Шичанина Ю.В. Основные тенденции информационной антропологии // Сетевое сообщество «Российская культура» URL: <http://culturalnet.ru/main/getfile/1233> (дата обращения: 20.05.2012).

5. Колин К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания // Межотраслевая информационная служба. – 1998. – № 1. – С. 3-17.

6. Колин К. К. Виртуализация общества – новая угроза для его стабильности // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности: сб. науч. тр. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – С. 449-462.

7. Пронин М.А., Юрьев Г.П. Введение в виртуалистику. – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 2008.

8. Колин К. К. Информационная культурология: структура и содержание новой научной дисциплины // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – № 1. – С. 7-13.

9. Колин К. К., Урсул А. Д. Информационная культурология. Предмет и задачи нового научного направления: LAP LAMBERT Academic Publishing AG & Co. KG. Germany, 2011.

10. Отоцкий Г.П. Информационная антропология: необходимость конституирования URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210271248.pdf (дата обращения: 11.04.2012).

11. Петров В.М. Информационное мировоззрение и парадигма XXI века // Информационное мировоззрение и эстетика. – Таганрог, 1998. С.17-41.

12. Бегтин М. Мир как поток и совокупность информации. Информационная психология. // URL: <http://ivan.begtin.name/2008/09/11/мир-как-поток-и-совокупность-информац-3/> (дата обращения: 10.05.2012).

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

На современном этапе переход на Болонскую систему высшего профессионального образования раздвигает рамки профессиональной подготовки учащихся вузов, а затем и их профессиональной самореализации. Аудитория, для которой музыкальная деятельность является профессией, довольно разнообразная: исполнители (инструменталисты, вокалисты), композиторы, дирижёры, музыковеды, музыкальные педагоги, художественные руководители, музыкальные лекторы, критики, журналисты, аранжировщики, звукорежиссёры и т.д. Но это в идеале...

В реальной ситуации деятельность музыкальных факультетов в педагогических вузах сопровождается рядом проблем. Одна из них связана с начальным уровнем профессиональной готовности абитуриентов к музыкально-педагогической деятельности, сложность и специфика которой определяется необходимостью тесной взаимосвязи профессиональных компетенций: педагогических и музыкальных (в том числе, специальных исполнительских).

Известно, что педагогические вузы не готовят профессионалов-исполнителей. Это задача специальных исполнительских вузов – консерваторий. Вместе с тем, те же консерватории готовят высококвалифицированных исполнителей одной конкретной направленности (специализации): вокалист, дирижёр, инструменталист (пианист, духовик, струнный и т.д.). Тогда как музыкально-педагогическая деятельность постоянно требует демонстрацию и реализацию **комплекса** собственных исполнительских умений и навыков в **различных видах музыкальной деятельности**. А значит, музыкально-педагогический профиль вуза должен обеспечить подготовку «исполнителя иного типа», чем в вузах исполнительского профиля, но не менее, а может более квалифицированного и интегрированного специалиста.

Однако возникает вопрос: поскольку контингент и начальный уровень абитуриентов и обучающихся далеко не однороден, то реально ли ставить подобную задачу в соответствующих условиях? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя, поскольку он зависит от обозначения некоторых позиций.

Во-первых, индивидуальные данные играют огромную роль, но в значительной степени результат обучения и воспитания зависит от верного понимания и учёта этих индивидуальных данных.

Во-вторых, необходимые для творческой личности качества находятся в самых разных количественных и качественных соотношениях и не всегда поддаются наблюдению.

В-третьих, в каждом случае необходимо выявлять наиболее яркие личностные образования учащегося, тогда более слабые задатки «подтянутся» к ним.

Подтверждение данных позиций мы находим в работах О.А. Апраксиной и других ученых[2].

Музыкально-педагогическая подготовка крайне трудоёмка, интегрирована, а значит, сложна, в ней есть огромное преимущество: в учебном плане предусматриваются обязательные индивидуальные занятия по музыкальным дисциплинам (инструмент, вокал, дирижирование), что выступает благоприятным психолого-педагогическим условием для более тщательного изучения каждого студента. Вместе с этим, обнаруживается следующая проблема, которая заключается в необоснованно малом количестве часов индивидуальных занятий, но раскрытие которой не ставится целью в данной статье.

Сконцентрируем своё внимание на характеристиках психологических предпосылок успешной адаптации студентов к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в процессе вузовского обучения, которые могут способствовать преодолению критических проблем сегодняшнего высшего музыкально-педагогического образования в период его реформы.

Как отмечает М.М. Рубинштейн, для юности характерен активный рост умственных интересов личности: стремление к образованию; интерес к внутреннему миру; самоанализ; интерес к философии; интерес к религиозным вопросам; интерес к технике; общественно-политический интерес и многое другое [8].

В логике заявленной тематики гармоничное сочетание умственного и физического развития, а также эстетического отношения к жизни – необходимые условия формирования целостной личности юноши. Достижению этой высокой цели во многом способствует правильная организация музыкального образования и воспитания юношей. К примеру, восприятие музыки тесно связано с умственными процессами: требует внимания, наблюдательности, сообразительности, обобщения и сравнения, активизацию основных мыслительных процессов.

К возрастным особенностям периода юности классики психологии относят наличие стимула к усиленному размышлению. Этим стимулом является вполне понятное стремление определить своё будущее и свой жизненный путь. В данном случае речь идёт, конечно, об определении себя, о самовыявлении. Весь этот повышенный интерес к самооформлению себя находит выражение прежде всего в стремлении к образованию. Но, образовательные мечты юношей имеют мало общего с прямыми деятельными устремлениями и не соизмеряются со своими реальными возможностями. Подтверждение данной позиции мы часто находим на практике: аби-

туриенты, не имеющие предварительного музыкального образования, амбициозно желают стать профессиональными музыкантами, мотивируя тем, что хорошо поют или, даже, имеют уже лично созданную музыкально-инструментальную группу, пишут музыку и т.д. Не отдавая себе отчёта в том, что стать настоящим музыкантом-профессионалом можно только в результате колоссального ежедневного и многолетнего труда, юность видит перед собой готовый и желаемый результат-образец, который в основном сводится к популярности, финансовому благополучию и т.д. То есть происходит проецирование жизни представителей референтной группы на себя. Референтной группой для юношей могут являться популярные артисты, ведущие молодёжных программ, тележурналисты, спортсмены и т.д.

Одной из психологических предпосылок успешной адаптации студентов к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в процессе вузовского обучения является формирование способности оценивать результаты своей деятельности. В ряде исследований данная способность рассматривается как рефлексия. По мнению Е.В. Могилевой рефлексия проявляется: в умении отличать известное от неизвестного; в умении оценить собственные мысли и действия «со стороны»; в умении критично (но не категорично) оценивать мысли и действия других людей [5].

Источником рефлексии выступает собственная потребность в дальнейшем развитии, собственные способности к саморазвитию, самостоятельная работа над собой. Данные обстоятельства акцентируют внимание на познавательно-оценочном факторе психологических предпосылок успешной адаптации студентов к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в процессе вузовского обучения. Показателями познавательно-оценочного фактора является наличие следующих способностей: 1) анализировать правильность постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи, причины успехов и неудач в учебно-профессиональной деятельности; 2) стремиться к самопознанию, интеллектуальному развитию, самореализации, широте профессиональных взглядов, мотивации достижений; 3) осуществлять профессиональную презентацию (статус, имидж и др.) с учетом нравственно-гуманистических ценностей профессионального труда (этического кодекса); 4) видеть слабые и сильные стороны своей учебно-профессиональной деятельности, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт (адекватность самооценки); 5) строить планы самосовершенствования своей профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Кроме того, признание учащимися ценности профессиональной музыкально-педагогической деятельности связано с формированием таких личностных качеств как: способность к саморегуляции, способность проявлять терпение, настойчивость, способность к творчеству, инициативность, артистизм,

находчивость, изобретательность, способность к сопереживанию, чуткость, доброжелательность, стремление постоянно работать над собой.

Вместе с тем, известно, что психологические противоречия юности можно противопоставлять друг другу, а можно и взаимодополнять во благо поставленной цели музыкально-педагогического образования соответственно. Следующая особенность, характеризующая период юности – это наличие двух тенденций: тенденция к уединению и тенденция к включению в общество. Используя коллективные пути, юность совместно пытается пробиться к осуществлению того, что составляет предмет её мыслей и желаний. Там, где совместная деятельность правильно применяется, она действительно даёт очень много, как в воспитательном, так и в образовательном процессах. Важным условием, определяющим успешность процесса подготовки будущего музыканта-педагога, является совместная продуктивная деятельность преподавателя со студентами и студентов друг с другом, концепция которой разработана профессором В.Я. Ляудис [4]. Суть этой концепции заключается в том, что проектируя учебные ситуации в стратегии совместной продуктивной деятельности, педагог стремится вовлечь в сферу внимания цели и смыслы образовательной деятельности. Данная позиция реализуется в организации таких видов совместной музыкальной деятельности как различные виды музыкальных ансамблей, мини-оркестров, концертов, соревновательных мероприятий, конкурсов и т.д., и раскрывает большие возможности для реализации задач развивающего обучения, так как аккумулирует в себе важные положения музыкально-педагогического развития будущего специалиста: ознакомление с обширным музыкальным репертуаром; развитие комплекса профессиональных компетентностей студента; воспитание художественного музыкального вкуса; развитие творческого мышления и т.д.

Данный подход может обеспечить наивысшую продуктивность вузовской подготовки специалиста в области музыкально-педагогической деятельности, а также успешную психологическую адаптацию студентов, в контексте чего невозможно не отметить факт привлекательности совместной исполнительской музыкальной деятельности, в частности, выраженный в том, что фактурные музыкальные партии исполнителей достаточно просты, а «из под рук» выходит достаточно объёмное звучание, что мотивирует студентов на учебно-профессиональное совершенствование.

Вместе с тем, основным источником образования ещё с времён античности считалось общение. В педагогических исследованиях Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова А.В. Мудрика и др. определены следующие функции общения: сообщение информации; познание личности другого в процессе общения; организация межличностных отношений; взаимовлияние людей друг на друга [6].

Для того чтобы свободно и открыто воплощать собственные мысли в осознанно выбранной форме, точно и выразительно воплощать собственный замысел и вызывать желаемый отклик у другого человека, нужно, чтобы учебно-профессиональная деятельность, по сути, и по форме была общением, диалогом, включала в себя использование методов, форм и средств обучения диалогического характера, предоставляющих возможность свободной диалогической самореализации студента. Выше упомянутые формы совместной музыкальной деятельности обладают этим потенциалом. Диалог является специфической средой, создающей благоприятные условия для принятия личностью нового опыта.

Учитывая специфику музыкально-педагогической деятельности, общение можно рассматривать как особую деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые позволяют использовать музыкальное искусство как средство художественной коммуникации при помощи вербальных и невербальных средств. Процесс художественного общения, рассматриваемый как непосредственное взаимодействие субъектов, в качестве системообразующего элемента включает музыку (музыкальное произведение, музыкальный образ, музыкальную речь), поскольку она является наиболее содержательным и выразительным средством художественной коммуникации.

Музыка, будучи составной частью культуры, обладает выраженной коммуникативной функцией и выступает как универсальное средство развития человека, на это обращали внимание в своих специальных исследованиях М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор [9]. Данный факт накладывает отпечаток на процесс музыкально-педагогического общения, которое, подчиняясь общим закономерностям теории общения, вместе с тем имеет специфические особенности: 1) содержанием музыкально-педагогического общения является художественно-эстетическая информация, передающаяся особыми музыкальными средствами; 2) большая часть информации имеет невербальный характер, что ведет к смещению акцента в учебно-воспитательном процессе в сторону невербальной художественной коммуникации; 3) взаимодействие педагога и учащегося с помощью средств художественной выразительности ведет к значительным изменениям в эмоционально-образной сфере, так как она является доминирующей в восприятии музыкального искусства; 4) интеллектуальная сфера учащихся развивается как при помощи невербальных средств общения, так и через словесную активизацию художественного сознания, что сказывается на формировании творческого мышления.

Результатом музыкально-педагогического общения являются изменения в познавательной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах,

личностно-смысловых образованиях коммуникантов; развитие активного, индивидуально-творческого мышления; установление сотворческих, сотрудических взаимоотношений.

Общение людей с искусством и через искусство является одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании основных психофизических сфер человека - интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой.

Заметим ещё одну важную психологическую детерминацию юности. Потребность в общении, понимании, дружбе, любви в юном возрасте рождает эмоциональные переживания. В связи с этим, заслуживает внимание возрастное обстоятельство, прокомментированное М.М. Рубинштейном: «наплыв не только дум, но и чувств ищет выхода, который не всегда находится в реальной форме и потому вполне естественно его искать в форме творчества» [8, стр.62]. Уровень творчества в учебно-профессиональной деятельности отражает степень использования своих возможностей для достижения целей и является одной из основных характеристик личности. Способность к творчеству психологи считают одним из личностных ресурсов человека. По мнению Н. Роджерса, творческий процесс есть наша жизненная энергия, и тот, кто однажды ее испытал, уже больше не может без этого жить. Творческое выражение не соответствует догме или заранее заготовленной форме. Творчество есть сила, трансформирующая, способствующая появлению положительной самооценки и обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии [7]. Творчество становится мотивом деятельности в том случае, если оно осознается и переживается как ценность. Принятие творческого характера деятельности открывает широкие возможности для постоянного самосовершенствования, для определения своих профессионально личностных качеств, требующих развития и корректировки.

Отсюда, ещё одним определяющим началом становиться индивидуальная одарённость или склонность к музыке. Склонности отражают интересы и стремления человека и выступают личностной предпосылкой способностей. Скорость формирования той или иной музыкальной способности рассматривается в психологии как показатель высокой представленности задатка. В развитии задатков взаимодействуют процессы биологического созревания, воздействия среды (обучение и воспитание) и особенности работы органов чувств и движений. Отечественная психология придерживается мнения, что задатки влияют на развитие профессиональных музыкальных способностей, но не определяют целиком этого развития [1;8;10]. Верно полагать, что формирующиеся тесные и тонкие взаимосвязи между различными психическими свойствами и функциями приводят к их взаимоусилению или к компенсации (восполнению недостатков), или же к блокированию друг друга («взаимопога-

шению»). Психологические изменения не поддаются точному описанию, поскольку очень индивидуализированы.

Юность в своих представлениях о своей жизнедеятельности даёт проекции не столько своего понимания, сколько высоты и напряжённости характера своих переживаний, его окраски и эмоциональной насыщенности. И в этом есть своя большая культурная и биологическая разумность, потому что отсюда идут большие стимулы к движению вперёд, что способствует юности иногда в тяжёлой обстановке, при наличии неблагоприятных факторов сильно желать добиться успехов в жизни.

Таким образом, выявленные возрастные психологические характеристики юношеского возраста могут являться положительными предпосылками к первичной адаптации и последующей эффективной профессиональной подготовке студентов к музыкально-педагогической деятельности в учебно-образовательном процессе вуза.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624с.
2. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту / Музыкальное воспитание в школе. Вып. 15. – М.: Музыка, 1982. - с. 32-43.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. – М., 1967. – 415с.
4. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. трудов; под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 37 - 52.
5. Могилёва Е.В. Психологические условия развития музыкальных способностей: диссертация ... к.п.н.: 10.00.07. – Новосибирск, 2005.- 21с.
6. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество, 2001. – 320 с.
7. Роджерс К. Творчество как усиление себя / Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 5. – с. 29-73.
8. Рубинштейн М.М. Юность. По дневникам и автобиографическим записям / Издание Высших Педагогических курсов при Московском Высшем Техническом училище. – М., 1928. – 188с.
9. Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. – М.: Изд.: «Музыка», 1975. - 64с.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей; избр. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. -Т.1. – 329 с.

РАЗДЕЛ 4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Бобренко О.С., г. Ставрополь

АНТРОПООРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В РАБОТЕ С СИТУАЦИЕЙ СУИЦИДА

XXI век, век изменений в политической, экономической, социальной сферах, сопряжен с появлением такого феномена как общество риска. Общество, которое с одной стороны, развиваясь, генерирует новые риски, а с другой стороны именно они являются главным фактором всех социальных трансформаций. На наш взгляд, ситуация развивающаяся в контексте вектора общества риска ведет к росту угроз личной, социальной, национальной, глобальной безопасности, что, в свою очередь, связано с новым витком социальной напряженности. Все эти тенденции формируют базис социальной дезорганизации и нестабильности. В этих условиях педагогическая антропология призвана определить насколько современные педагоги-психологи способны справляться с трудными жизненными ситуациями. Никто не застрахован от тех случаев, когда возникающая проблема превышает ресурсы учреждения, где это происходит. Это может быть потенциальная опасность или реальное нападение на ребенка, трагические события, внезапная смерть или суицид. Когда проблема выходит за пределы возможностей специалиста, отказ от помощи со стороны психолога является проявлением профессиональной безответственности, а образовательное учреждение обрекает себя на потерю имиджа и ценного сотрудника, в которого вложены ресурсы.

Данная статья посвящена антропоориентированной подготовке и психологическому сопровождению педагогов-психологов, столкнувшихся с ситуацией суицида. Суицид является одним из наиболее трагических видов общественного поведения, связанного с потерей смысла жизни. Особенно трагичен суицид детей и подростков. Изучение проблемы суицида среди молодёжи показывает, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы.

Количество детских суицидов в Ставропольском крае растёт с каждым годом. За последние пять лет это 136 попыток и 48 законченных суицидов. Эта статистика говорит еще и о том, что каждый четвертый психолог

системы образования в своей профессиональной деятельности уже столкнулся с ситуацией критического инцидента.

Суицидальное поведение у детей и подростков, имея сходство с действиями взрослых, отличается естественным возрастным своеобразием. Детям характерна повышенная впечатлительность и внушаемость, способность ярко чувствовать и переживать, склонность к колебаниям настроения, слабость критических способностей, эгоцентрическая устремленность, импульсивность в принятии решений [3]. Нередки случаи, когда самоубийство детей и подростков вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других [1]. При переходе к подростковому возрасту возникает повышенная склонность к самоанализу, пессимистической оценке окружающего и своей личности. Эмоциональная нестабильность, часто ведущая к суициду, в настоящее время считается вариантом временного видоизменения характера и встречается почти у четверти здоровых подростков.

Поэтому перед психологической службой края в настоящее время стоит очень важный вопрос: насколько педагоги-психологи готовы и знают, как профессионально работать с ситуацией суицида, могут оказать эффективную психологическую помощь детям, совершившим попытку суицида или имеющим суицидальные намерения, а также их родителям?

Количество психологов в 2011 году сократилось почти на 150 человек, многие из них уволилось после того, как в школе произошел суицид.

Для того чтобы понять, какие профессиональные проблемы возникают у психологов в работе с ситуацией суицида нами было проведено исследование, в котором принимали участие 105 психологов края.

Так или иначе, сталкивались с ситуацией суицида 60 человек; с угрозой его совершения – 27, незавершенным суицидом – 22, суицидальным поведением – 15 человек; с завершенным суицидом – 12 человек. 80% психологов, столкнувшихся с ситуацией суицида, отметили, что чувствовали себя растерянными и беспомощными; испытывали беспокойство, тревогу, страх, сомнения в своих профессиональных возможностях. Остальные 20% ответили, что действовали решительно и твердо. Интересно, что большинство специалистов, которые не были в подобной ситуации, предположили, что будут чувствовать себя в ней уверенно и спокойно.

На вопрос, какими профессиональными ресурсами и помощью психологи воспользуются, работая с суицидом, большинство из них (61%) ответили, что займутся самоподготовкой или обратятся к коллеге за советом (51,4%). 32% ответили, что представят случай на интервизию, 28,5% обратятся за помощью в профессиональное сообщество, 21,9% ответили, что представят случай на индивидуальную супервизию; 19% обратятся за помощью к личному психотерапевту; 10,4% представят случай на групповую супервизию и 7,6% обратятся к специалистам детского телефона доверия.

По данным отчетов психологических служб края, супервизии регулярно проходят только в семи территориях. В остальных районах Ставропольского края супервизии и интервизии не проводятся по различным причинам. При этом, только 5,7% психологов обучались в бесплатных программах и 27,6% принимали участие в разовых семинарах по данной проблематике. В настоящее время в платных программах принимают участие 53% психологов, 47% не владеют ни одной из психотерапевтических практик.

На вопрос, существует ли алгоритм действий психолога в ситуации суицида в вашем районе, городе, почти 50% психологов ответили утвердительно, но когда мы попытались выяснить, что это за алгоритм, четкого ответа не получили. Необходимо отметить, что наличие правил и соответствующей документации значительно снижает тревогу у специалистов, работающих в ситуации критического инцидента, и устраняет часть негативных эмоций.

В заключении мы выяснили, каковы последствия работы психолога с ситуацией суицида. Большинство психологов сформулировали это в следующих терминах: «большой груз ответственности», «виноватым выступают психолога», «это приводит к раннему и быстрому профессиональному выгоранию», «разочарование в профессии», «получила административное наказание», «не хочется даже вспоминать об этом», «потеряла работу». С другой стороны, были и такие ответы: «очень большая потребность в обучении по оказанию действенной помощи», «есть потребность в обращении за помощью к другим специалистам, имеющим опыт работы в данной ситуации», «хочу повысить свою квалификацию».

Востребованность психологической помощи, её острая необходимость заставляет профессионалов думать о том, как реально быть полезными. Психологическая работа с теми, кто столкнулся с суицидом, является своеобразной проверкой надёжности и эффективности профессиональной идентичности специалиста. Никто из дипломированных психологов, независимо от профессиональной квалификации, не способен в любое время, в любом месте, по любому вопросу оказывать квалифицированную помощь, поэтому важно трезво оценивать свои возможности и ограничения.

Кроме этого, негативным последствием 90-х годов XX века, когда психология была модной и актуальной профессией, оказался профессиональный маргинализм [2]. Это явление псевдопрофессионализма, когда в профессию приходят люди, не обладающие должной степенью компетентности, но при этом критериев оценки такой деятельности в обществе не существует. Сегодня складывающаяся ситуация требует от профессионального сообщества психологов большей организационной зрелости и культуры. Справиться с работой в условиях критического инцидента и адаптироваться

к новым профессиональным требованиям больше шансов будет у специалиста со сформированной профессиональной идентичностью.

Шнейдер вслед за Дж. Марсиа различает следующие статусы идентичности:

1) *достигнутая идентичность* – статус, сформировавшийся на основе совокупности личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживаемых как личностно значимые, то есть обеспечивающие осмысленность жизни. Она проявляется в позитивном самоотношении и положительном оценивании собственных качеств и связи с обществом;

2) *мораторий* – статус кризиса идентичности. Его также характеризует высокий уровень личностной тревожности и более высокий уровень развитости интеллекта и жизненных интересов, в отличие от менее развитых статусов идентичности;

3) *преждевременная идентичность* – статус, характеризующийся отсутствием самостоятельных жизненных выборов и, как следствие, отсутствием осознания идентичности (вариант навязанной идентичности);

4) *диффузная идентичность* – статус, для которого характерно отсутствие прочных целей, ценностей и убеждений, а также попыток их формирования. Человек на этой стадии может перейти к «Мораторию», а позже – к «Зрелой Идентичности», а может навсегда остаться на стадии диффузии. Такую стадию характеризует средняя степень неудовлетворенности собой (сомнения в ценности своей личности), граничащая с безразличием к собственному «Я», ригидность Я-концепции, внутренние конфликты, заниженная самооценка, самообвинение и пр.;

5) *псевдоидентичность* – стабильное отрицание своей уникальности или ее амбициозное подчеркивание в сторону гипертрофированности, сочетающееся с ригидностью Я-концепции, неприятием критики в свой адрес, низкими способностями к рефлексии и пр. [4].

Профессиональное развитие и становление современного специалиста в сфере практической психологии можно рассматривать, используя следующие характеристики:

1. Наличие или отсутствие гипотезы о природе психического развития. В зависимости от выбранной психологической теории складывается картина мира, которой придерживается специалист в своей практике.

2. Степень продвижения специалиста по этапам профессионального развития в рамках выбранного направления. Чему соответствует тот или иной этап и о каких возможностях и ограничениях идёт речь в зависимости от достигнутого статуса.

3. Сфера психологической практики, в которой данный специалист является функциональным и эффективным.

4. Личностные и эмоциональные характеристики специалиста, которые позволяют ему быть стабильным и эмоционально устойчивым в ситуации того или иного стресса.

Условно практических психологов Ставропольского края на данный момент развития профессии можно разделить на три группы:

1. Психологи, получившие минимум практических знаний в вузах, без должного практического обеспечения и без учёта специфики личностной подготовки. Такие психологи могут заниматься просветительской деятельностью, проводить тренинги на развитие коммуникативных способностей, проводить занятия по развитию познавательной сферы у школьников.

2. Психологи, которые не довольствуются предложенным образовательным минимумом. Они, вкладывая личные ресурсы, интенсивно продолжают повышение профессиональной квалификации; участвуют в разнообразных тренингах и программах по современным видам психотерапии, знакомятся с новинками профессиональной литературы, общаются с коллегами. Такие психологи, используя разнообразные технологические приёмы, способны предложить своим клиентам возможность познакомиться с эффектом от тех или иных диагностических и коррекционных методик. Обычно это продвижение в самопознании и коррекции поведения.

3. Психологи, которые выбрали определённое психологическое направление, и начинают в рамках этой методологической и практической концепции профессиональный тренинг, который подразумевает глубокую личностную проработку и ответственное (т.е. под контролем какой-то профессиональной школы и системы) развитие в профессии. Профессиональная организация берёт ответственность за такого специалиста, поддерживая его в методологическом развитии и обеспечивая его регулярными супервизиями. Такие психологи могут обеспечить работу со сложными эмоциональными и личностными проблемами, могут выдерживать нагрузки, связанные с серьёзными нарушениями личности у обратившихся за помощью, с опасными для сохранности личности психологическими травмами.

В сложившейся системе статусов все эти люди называются одинаково – педагоги-психологи. Для получения разных категорий тоже не нужно продвижение в профессиональном и личностном развитии, а достаточно подготовить необходимые для аттестации документы и пройти небольшие курсы. При выборе специалиста для работы с ситуацией критического инцидента необходимо учитывать уровень квалификации, чтобы нагрузка не превысила уровень его подготовленности.

В этой связи возникает ряд вопросов: какую вести документацию психологу в школе, работая с суицидальным клиентом? В чем специфика этических аспектов работы психолога с критическим инцидентом? Кто

может проводить проверку психолога в ситуации суицида и каково содержание проверки?

Эти и другие вопросы остаются открытыми и, вероятнее всего, не имеют однозначных ответов. Но, на наш взгляд, именно это направление практико-ориентированных и научных антропологических исследований сегодня особенно важно.

Список литературы

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. – СПб., 2003.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С.51-59.
3. Ташимов Т. Суицид подростков. Отрезанный ломоть // Эксперт Казахстан. – 2011. – № 5.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. – М., 2001.

Долганина В.В., г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Проблема профилактики подростковых и молодежных самоубийств относится к числу тех, актуальность которых резко возросла в условиях социокультурного кризиса последних десятилетий. Российские показатели уровня суицида (количество суицидентов на 100 000 жителей в год) в три-четыре раза превышают среднемировые (Г.В.Старшенбаум, 2005). Особенно стремительно растет число самоубийств среди подростков и молодежи, о чем свидетельствуют как сведения Федеральной службы государственной статистики, так и данные Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки Российской Федерации (письмо «О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков» от 20.09.2004). Несмотря на то, что различными науками разрабатываются и внедряются в практику все новые и новые методы и технологии предупреждения самоубийств, тревожные тенденции не исчезают.

Степень научной разработанности проблемы нельзя охарактеризовать однозначно. В зарубежной суицидологии наработан достаточный материал по проблеме суицида человека, но он практически весь, доступный в переводах, посвящен социально-психологическим аспектам взрослого суицидального поведения.

Необходимо отметить работы отечественных исследователей, которые на рубеже 19-20 веков высказали «осевую» профилактическую идею совместных усилий государства, общественности, семьи, школы в борьбе с «эпиде-

мией школьных самоубийств». Они отмечали роль школьных проблем в возникновении суицидальных тенденций (Н.К.Крупская, Б.О.Рович, А.Г.Трахтенберг, М.Я.Феноменов, В.Г.Хлопин); высокого потенциала школы в их торможении (И.Е.Мойзель, П.А.Сорокин); влияния особенностей возраста на суицидальные устремления (Г.И.Гордон, И.П.Островский, В.К.Хорошко); психологических причин подросткового самоубийства (А.Н.Острогорский).

Несмотря на то, что в последние годы социально-педагогические аспекты профилактики суицидального поведения приобретают особую значимость, подобного рода исследований крайне мало. Работы Е.М.Вроно, С.С.Степанова о возможности предупреждения суицида подростка; А.Н.-Волковой, А.А.Кучер о психолого-педагогической диагностике его суицидальных намерений; исследования Малютиной Н.В. о влиянии нежелательного ребенка на его суицидальные намерения в подростковом возрасте; А.В.Боечко, Ю.Н.Дюндика, П.И.Юнацкевича по профилактике самоубийств военнослужащих и немногие другие обращены к педагогам, родителям, сверстникам, но единой концепции педагогической профилактики суицидального поведения подростков нет.

Суицидальное поведение отражает различные формы деструктивной личностной активности, направленной на самоубийство или покушение на свою жизнь (мысли, намерения, высказывания, угрозы и др.).

Суицидальное поведение подростков имеет ряд особенностей, свойственных растущему организму и личности. А.Е. Личко выделяет три типа суицидального поведения у подростков: демонстративное, аффективное и истинное.

Демонстративное суицидальное поведение по сути своей выражает не всегда осознанное подростком стремление привлечь внимание к положению, в котором он оказался, вызвать сочувствие, избежать ожидаемых неприятных последствий за какие-либо поступки, выйти из трудной ситуации, а также напугать своих недругов (шантаж, угрозы, вымогательство и т.п.). При такой попытке подросток не всегда гарантирован от смертельного исхода, так как часто не осознает степень опасности предпринимаемых действий и их последствий.

Аффективное суицидальное поведение является одной из форм острых психогенных реакций, возникающих на фоне акцентуаций характера, психопатий или остаточных явлений органического поражения головного мозга.

Одной из разновидностей такого типа суицидального поведения является реакция пассивного протеста в подростковом возрасте. В основе такой реакции лежит состояние чрезвычайно сильного переживания обиды или острого недовольства окружающими либо самим собой, стремление отомстить, наказать лиц, повинных в незаслуженном наказании, унижительном замечании. Такая реакция может быть ограничена всего лишь мыслью или представлением о суициде либо выразиться в совершении суицидальной попытки.

В последнем случае решение заранее не обдумывается, а возникает по механизму «короткого замыкания». В отличие от демонстративных суицидальных реакций, суицидальные реакции протеста совершаются в одиночестве. Если смертельный исход не наступил, то дети и подростки, как правило, стыдятся своего поступка, стараются его скрыть, тогда как демонстративная реакция рассчитана на внимание и сочувствие окружающих.

При истинном суицидальном поведении намерение подростка покончить с собой нередко долго вынашивается, предпринимаются меры, чтобы никто этому не помешал. В оставленных нередко записках звучат мотивы поступка, субъективные оценки обстоятельств, самообвинения и др. При патохарактерологических реакциях, составляющих 10% попыток, истинное суицидальное поведение бывает обычно следствием длительной и тяжелой психической травматизации, воздействующей прежде всего на слабые стороны акцентуированного характера. Чаще такие действия обнаруживаются у сенситивных и циклоидных (в депрессивной фазе) подростков. Заметно чаще истинное суицидальное поведение у подростков проявляется при депрессивных состояниях, имеющих различное происхождение.

Депрессия, в основе которой лежит подавленность всех психических и физических проявлений человека, у подростков имеет существенные особенности, отличающие ее от депрессии у взрослых. Актуальность подростковых депрессий заключается не только в их учащении за последние годы, но и в том, что «депрессия может невидимо стоять за психопатоподобными нарушениями поведения, толкать к алкоголизации или употреблению наркотических средств, с помощью которых стремятся поднять настроение, подавить глубоко затаенные тягостные переживания» (А.Е. Личко, 1985). Психологи выделяют несколько типов подростковой депрессии. Делинквентный вариант – это довольно быстро развивающиеся нарушения поведения, не свойственные прежде этому подростку, которые проявляются в грубости и непослушании старшим, особенно родным и учителям; в действиях «всем наперекор», часто в ущерб самому себе; в утрате интереса к учебе, прежним увлечениям; в появлении прогулов, фактах употребления алкоголя, наркотических средств. При этом во всех поведенческих проявлениях обнаруживается «налет» отчаяния: подросток словно специально ищет поводов для наказаний, «лезет на рожон», чтобы быть избитым, в аффекте заявляя: «Пусть избыют!», «Пусть накажут!» и т. п. Необычность поведения, как правило, замечается не столько родными и близкими, которые приписывают происхождение такого поведения дурному влиянию или возрасту, сколько учителями, воспитателями, милицией. Грубость, непослушание, агрессия, озлобленность отдаляют подростка от близких, а это, в свою очередь, усиливает чувство одиночества, оторванности, неприкаянности и тол-

кает на агрессивные, в том числе аутоагрессивные, поступки. Такое состояние, встречающееся как проявление психогенной (реактивной) депрессии при лабильной, шизоидной, истероидной, элиптоидной акцентуациях, может длиться до нескольких недель и даже месяцев.

Ипохондрический вариант подростковой депрессии характеризуется сочетанием незначительных соматических нарушений с многочисленными жалобами, отражающими сверхценный характер переживаний. Возникает это расстройство часто как реактивная (психогенная) депрессия на фоне астено-невротической, конформной, лабильной, истероидной и психастенической акцентуаций характера, а также при вялотекущих эндогенных заболеваниях.

Астенопатический вариант депрессии у учащихся обычно начинается с ухудшения успеваемости в школе. Возникают ухудшения внимания и осмысления учебного материала, ухудшаются запоминание и воспроизведение выученного. Подростки вначале пытаются восполнить свою нарастающую психическую несостоятельность волевыми, более продолжительными занятиями. Однако по мере нарастания истощаемости продуктивность учебной работы все больше падает. Ухудшающиеся результаты в учебе приводят подростка в состояние отчаяния, которое еще больше снижает уровень школьной деятельности.

На изменившегося подростка обращают внимание и в семье. Недавно активный, общительный подросток превращается в вялого, унылого и бездельного домоседа. Сидя дома, практически ничем не занимается, развлечений не ищет и довольствуется тем, что находится рядом: пассивно, без всякого выбора смотрит телепередачи, слушает магнитофонные записи, читает первую попавшуюся в руки книгу. Утрачивает интерес ко всем прежним увлечениям. Становится пассивно подчиняем, в компанию его «не тянет», так как он устает от длительного общения с прежними друзьями.

Сон становится дольше обычного, но не освежает, не восстанавливает сил. Разбитость, подавленность, нежелание чем-либо заняться, невозможность сосредоточиться, побороть пассивный поток случайных мыслей сочетаются с чувством скуки, хандры, уныния. На обвинения со стороны окружающих в лени и безделье реагирует раздражением, но сам не может дать оценку своего состояния. Упрекает себя за несобранность, за «обломовщину», постоянные неудачи, хотя на словах все это может отрицать. Нередко на фоне этого состояния возникают мысли о «нежелании жить», о самоубийстве. Если же обвинения со стороны взрослых становятся невыносимыми или подросток подвергается общественному осуждению, реакцией может стать попытка самоубийства. Причины, лежащие в основе проявлений такого типа депрессии, различны, и потому каждый случай подобного состояния нуждается в тактичной психиатрической консультации.

Меланхолическая депрессия проявляется в болезненно угнетенном настроении, чувстве безысходной тоски, малоподвижности, застывшей скорбной позе и мимике, тихом голосе, замедленности лаконичных ответов, застывшем, устремленном в одну точку взгляде.

В провоцировании всех видов суицидального поведения могут участвовать такие социально-психологические факторы, как распад семьи, потеря кого-либо из родителей, утрата общения с товарищами; проблемы личных отношений с друзьями, подругой; толчком к суициду может послужить алкоголизация подростка и многое другое.

Предупреждение побуждений к самоубийству и повторных суицидальных попыток у подростков группы риска относится к одной из важных задач воспитателей и школьных психологов.

Слово «превенция» (профилактика) происходит от латинского «*praevenire*» – «предшествовать, предвосхищать». Знание социальных и психологических предвестников суицида может помочь нам понять и предотвратить его.

Профессиональная наблюдательность должна помогать педагогу в такой сложной проблеме, как выявление типов личности повышенного суицидального риска.

Если у вас возникают опасения относительно состояния ребенка или если в его семье уже имела место суицидальная попытка, следует предпринять меры по предупреждению суицидального кризиса. Эти действия включают две основных стратегии – постоянную работу по улучшению взаимоотношений в классе, повышению самооценки, самоуважения у ребенка.

Первым шагом в предупреждении самоубийства всегда бывает установление доверительного общения. Если его достичь не удастся, возникает ситуация, в которой молчание и нарастающее напряжение в отношениях не позволяет осуществить никаких полезных действий для подростка. Страх взрослых спровоцировать суицидальное поведение разговором о самоубийстве, обсуждением суицидальных мыслей и сигналов приводят к отсутствию эффективной коммуникации.

Позитивная самооценка защищает подростков и молодых людей от психологического стресса и подавленности, а также помогает им лучше справляться со стрессовыми ситуациями в жизни. Для повышения самооценки можно использовать следующие подходы:

- Всегда старайтесь подчеркивать все хорошее и успешное, что присуще ребенку. Ощущение успешности, достижения в чем-то, в том числе, прошлые успехи улучшают состояние, повышают уверенность в себе и укрепляют веру в будущее.
- Не следует оказывать постоянное давление на подростка или молодого человека или предъявлять чрезмерные требования в отношении все лучших и лучших результатов (в учебе, в жизни и т.д.)

- Детей важно принимать такими, какие они есть.
- Поддерживайте самостоятельные устремления ребенка. Не судите его слишком строго. Вообще стремитесь поменьше оценивать. Самостоятельность и собственные умения – эти строительный материал для повышения самооценки.

- Самооценка во многом зависит от физического развития, навыков общения среди сверстников. Поощряйте занятия спортом, успехи среди друзей

Одна из наиболее важных задач профилактики суицидального поведения состоит в том, чтобы помочь определить источник психологического дискомфорта. Это сделать может быть трудно, поскольку «питательной средой» суицида является секретность. Потенциального убийцу стоит подвести к тому, чтобы он идентифицировал проблему, как можно точнее определил, что его усугубляет.

Отчаявшегося человека необходимо уверить, что он может говорить о чувствах без стеснения даже о таких отрицательных эмоциях как ненависть, горечь или желание отомстить. Если подросток все же не решается открыть свои сокровенные чувства, то возможно удастся убедить его в том, что он выглядит расстроенным и подавленным. Если все же кризисная ситуация определена, выясняется как подросток решал похожие ситуации в прошлом. Это может быть оказаться полезным для разрешения настоящей проблемы. Необходимо выяснить, что остается позитивно значимым для человека. Когда скрытые мысли выходят на поверхность они кажутся менее фатальными и более разрешимыми. Надежда помогает человеку отойти от мысли о самоубийстве.

Таким образом, профилактика суицидального поведения подростков является одной из важных задач воспитателей и школьных психологов. Педагоги и психологи в работе с детьми должны проявлять профессиональную наблюдательность, педагогический такт, создавать положительный психологический климат в классе, а также доверительное общения. Это позволит своевременно диагностировать и предотвращать проблему суицидального поведения.

Иохвидов В.В., г. Ессентуки

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВОГО СУИЦИДА

Наша страна продолжает оставаться одной из стран, где процент совершения самоубийств наиболее высок. С каждым годом растет количество детей и подростков, пытающихся свести счёты с жизнью. По данным ГНЦ социальной и судебной психиатрии имени Сербского, Россия второе превышает общемировой показатель по частоте суицидов среди подростков:

в нашей стране эти цифры равны 19-20 смертям на 100 тысяч подросткового населения против общемирового показателя – 7 случаев на 100 тысяч соответственно. Таким образом, в России происходит от полутора до двух тысяч детских смертей ежегодно. Но исследования показывают, что вполне серьёзные мысли о том, чтобы покончить с собой, возникают у каждого пятого подростка. С годами суицид «молодеет»: о нём думают, пытаются покончить с собой и кончают совсем ещё дети.

Самоубийство, с точки зрения социологии, – одна из моделей так называемого девиантного поведения, область социальной патологии – наряду с наркоманией, проституцией, преступностью и алкоголизмом. Убивая себя, человек отказывается признавать, что он часть окружающего мира, и тем самым привлекает к своей персоне, пусть посмертно, пристальное внимание того самого социума, которым столь решительно пренебрег.

По мере углубления в изучение проблемы самоубийства, возникают определённые вопросы: Кто чаще всего совершает суициды? Кто входит в «группу риска»? Кто подвергается риску? Определить, какой тип людей «суицидоопасен», невозможно. Известно только то, что подростки подвергаются большому риску совершить самоубийство из-за специфических ситуаций, в которых они оказались, и специфических проблем, которые перед ними стоят.

В зоне повышенного суицидального риска находятся: депрессивные подростки; подростки, злоупотребляющие алкоголем и наркотиками; подростки, которые либо совершали суицидальную попытку, либо были свидетелями того, как совершил суицид кто-то из членов семьи; одаренные подростки; подростки с плохой успеваемостью в школе.

Взятая в отдельности, сама по себе, каждая из этих ситуаций или проблем вовсе не означает, что подросток, с ней столкнувшийся, обязательно окажется в зоне повышенного суицидального риска. У молодого человека, находящегося под прессом хотя бы одной из этих ситуаций или проблем, может не оказаться эмоциональных, умственных или физических сил противостоять неприятностям. И тогда суицид может стать для него единственным приемлемым выходом.

Выделим три формы суицида:

1. Истинный (когда человек действительно хочет убить себя);
2. Аффективный (с преобладанием эмоционального момента);
3. Демонстративный (самоубийство как способ привлечь внимание к своей личности).

Первый, в основном, характерен для мужчин, второй и третий – для женщин. Причём, истинный суицид, как правило, «удаётся» самоубийцам.

Из множества различных причин суицидов можно выделить следующие: 1. Конфликт в личной жизни; 2. Одиночество; 3. Воздействие ис-

кусства; 4. Неразделённые чувства; 5. Нестандартная ориентация; 6. Разрушение этнических традиций; 7. Генетическая предрасположенность к суициду; 8. Психотравма, депрессия.

Наблюдение за теми, кто предпринимал попытки суицида, показывает, что эти люди, в большинстве своём подростки, которые вдруг начинают странно, непривычно вести себя. Большинство потенциальных самоубийц словно выставляют перед собой «предупреждающие знаки». Знаки эти – их крик о помощи.

1. *Угроза совершить суицид.* Как правило, суицидальные подростки прямо или косвенно дают своим друзьям и близким понять, что собираются уйти из жизни. Прямую угрозу не переосмыслить, различным толкованиям она не поддаётся. «Я собираюсь покончить с собой», «В следующий понедельник меня уже не будет в живых».

Косвенные угрозы, многозначительные намёки уловить труднее. Косвенные угрозы нелегко вычислить из разговора, иногда их можно принять за самые обыкновенные «жалобы на жизнь», которые свойственны всем нам, когда мы раздражены, устали или подавлены.

2. *Словесные предупреждения.* Не исключено, что ваш родственник или знакомый задумал совершить самоубийство, если он произносит такие фразы:

«Я решил покончить с собой», «Надоело. Сколько можно! Сыт по горло!», «Лучше умереть!», «Пожил и хватит!», «Ненавижу всех и всё!», «Ненавижу свою жизнь!», «Единственный выход умереть!», «Больше ты меня не увидишь!», «Ты веришь в переселение душ? Когда-нибудь, может, и я вернусь в этот мир!», «Если мы больше не увидимся, спасибо за всё!»

3. *Резкие изменения в поведении детей* тоже говорят о многом, направленные действия суицидального характера можно определить по следующим параметрам:

а) *Питание.* Подростки с хорошим аппетитом становятся разборчивы, те же, у кого аппетит всегда был плохой или неважный, едят «в три горла». Соответственно, худые подростки толстеют, а упитанные, наоборот, худеют.

б) *Сон.* В большинстве своём суицидальные подростки спят целыми днями; некоторые же, напротив, теряют сон и превращаются в «сов»: допоздна они ходят взад-вперед по своей комнате, некоторые ложатся только под утро, бодрствуя без всякой видимой причины.

в) *Школа.* Многие учащиеся, которые раньше учились на «хорошо» и «отлично», начинают прогуливать, их успеваемость резко падает. Тех же, кто и раньше ходил в «отстающих», теперь нередко исключают из школы.

г) *Внешний вид.* Известны случаи, когда суицидальные подростки перестают следить за своим внешним видом. Подростки, оказавшиеся в кризисной ситуации, неопрятны, похоже, им совершенно безразлично, какое впечатление они производят.

д) *Активность*. Подростки, которые переживают кризис, теряют интерес ко всему, что раньше любили. Спортсмены покидают свои команды, музыканты перестают играть на своих музыкальных инструментах, те же, кто каждое утро делал пробежку, к этому занятию остывают. Многие перестают встречаться с друзьями, избегают старых компаний, держатся обособленно.

е) *Стремление к уединению*. Суицидальные подростки часто уходят в себя, сторонятся окружающих, замыкаются, подолгу не выходят из своих комнат. Они включают музыку и выключаются из жизни.

ж) *Тяжелая утрата*. К мыслям о самоубийстве человека может подтолкнуть смерть близких: родителей, других родственников, любимых людей. После такой утраты им приходится не только примириться с потерей любимого человека, но и заделать брешь, которую эта потеря проделала в его жизни.

з) *Раздача ценных вещей*. Подростки известны своей щедростью, но если они дарят какую-то ценную вещь без всякого повода и если эти подарки, особенно дороги для самого подростка, это вызывает подозрение.

и) *Агрессия, бунт и неповиновение*. Подростки, которые хотят расстаться с жизнью, часто ущемлены и озлоблены: они злы на родителей, учителей или друзей, которые чем-то им не угодили, обидели их, не оправдали их ожиданий. Как и всякая перемена в настроении, подобные моменты должны настораживать.

к) *Рискованное поведение*. Некоторые суицидальные подростки постоянно стремятся причинить себе вред, ведут себя «на грани риска». Где бы они ни находились – на оживленных перекрестках, на извивающейся горной дороге, на узком мосту или на железнодорожных путях – они везде едут на пределе скорости и риска [1, с.350].

Суицидальными подростками чаще всего становятся либо подростки из неблагополучных семей, либо наркоманы или алкоголики, либо подростки, столкнувшиеся с проблемой, которая, по их мнению, неразрешима или считают, что их не поймут, пристыдят.

Судя по формам суицида можно понять, что суициды совершаются либо в состоянии аффекта, либо с целью привлечения внимания, либо человеку действительно не хочется жить. Причины же суицида различны, их довольно много и они зависят от того, что человек считает действительно ценностью, будь то любовь, семья, друзья, совокупность неприятностей.

Подросток, начинающий задумываться о суициде, *всё-таки надеется, что что-то изменится к лучшему, что хоть кто-нибудь увидит, как он нуждается в помощи, понимании и поддержке, как ему хочется поделиться своими переживаниями. Тогда он и начинает вести себя так, чтобы привлечь внимание к себе*. А задача друзей и родителей увидеть это изменение в поведении.

Обозначим несколько известных советов для родителей по профилактике подростковых суицидов:

1. Открыто обсуждайте семейные и внутренние проблемы детей.
2. Помогайте своим детям строить реальные цели в жизни и стремиться к ним.
3. Обязательно содействуйте в преодолении препятствий.
4. Любые стоящие положительные начинания молодых людей одобряйте словом и делом.
5. Ни при каких обстоятельствах не применяйте физические наказания.
6. Больше любите своих подрастающих детей, будьте внимательными и, что особенно важно, деликатными с ними [2, с.15-18].

От заботливого, любящего человека, находящегося рядом в трудную минуту, зависит многое. Он может спасти потенциальному суициденту жизнь.

Самое главное, надо научиться принимать своих детей такими, какие они есть. Родители, формируя отношения, помогают ребёнку в его развитии, получают результат воздействия, результат своего труда. «Что посеешь, то и пожнёшь!» – гласит народная мудрость.

Помимо советов родителям, есть советы, обращенные непосредственно к подростку:

1. Представь, что кто-то из твоих друзей поделился с тобой своей тайной, – сказал, например, что хочет покончить с собой. Согласись, если б он тебе не доверял, то и секретами бы не делился. И заговорил твой друг с тобой, возможно, именно потому, что умирать-то он не хотел. К тебе он обратился потому, что верил: понять его сможешь только ты.

При этом важно помнить ряд так называемых предупреждающих знаков. Если ваш знакомый: угрожает покончить с собой; демонстрирует неожиданные смены настроения; недавно перенес тяжелую утрату; раздает любимые вещи; приводит дела в порядок; становится агрессивен, бунтует, не желает никого слушать; живет на грани риска, совершенно не бережет себя или утратил самоуважение, – то это значит, что он, очень возможно, рассматривает мысль о совершении суицидальной попытки.

2. Подросткам, находящимся в группе повышенного суицидального риска, потребуется от друзей две вещи. Прежде всего, им понадобятся друзья, которые примут их вне зависимости от того, беременны они, талантливы или, напротив, к обучению не способны. И им понадобятся друзья, которые, когда жизнь от них отвернется, протянут им руку помощи [3, с.150].

В заключении отметим, что не всегда близким и друзьям легко разобраться в сказанной быстро фразе, многие просто не замечают и не видят состояние своего ребёнка, часто не хотят замечать его проблем, и «крик о помощи» остаётся не услышанным. В таких случаях лучше обратиться за помощью к психологу, специалисту, который может вовремя помочь.

Перемены в настроении, смена аппетита, потеря близких, любимых людей или ссора с друзьями не всегда являются предвестниками суицида, но если вы заподозрили что-то, лучше как можно раньше проконсультироваться со специалистом. Как говорят: «Безвыходных ситуаций не бывает!» Любую проблему можно решить вместе, сообща, не откладывая на завтра.

Список литературы

1. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. – М.: Мысль, 1994.
2. Климов А.Е. Популярная психология для родителей. – М.: Педагогика, 1988.
3. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000.

Красова Н.Н., г. Новоалександровск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПОДВЕРГШИХСЯ ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ

Жестокое обращение с детьми и их эксплуатация известны с давних пор. Углубляясь в историю, мы находим огромное количество подобных примеров. Многие культуры использовали детоубийство как приемлемый метод планирования семьи и избавления от слабых, недоношенных или больных детей. Детей могли убивать также и в ритуальных целях. Вплоть до конца XIX в. бытовало мнение, что младенцы и дети нечувствительны («нечувствительная подвижность») и поэтому не способны эмоционально переживать жестокое обращение и помнить о нем.

Постепенные процессы гуманизации сделали общество более чувствительным к проблемам насилия, рассматривая как жестокость то, что раньше считалось только разумной строгостью. Но, несмотря на значительные общественные и правовые изменения, насилие в отношении детей – ведущая причина детского травматизма и детской смертности во многих странах мира и одна из важнейших мировых проблем. Дети подвергаются насилию как в семье, так и за ее пределами. В России насилие в семье приводит к тому, что ежегодно увеличиваются количество социальных сирот и армия беспризорных и безнадзорных детей.

Термин «насилие» означает принуждение, осуществляемое субъектом или группой лиц для достижения и сохранения собственных целей. К насильственным действиям относят любые действия, которые причиняют или могут причинить физический, психический или сексуальный ущерб и страдания. Под домашним или семейным насилием понимают определенную систему поведения одного члена семьи по отношению к другому (другим), имеющую целью сохранение власти, контроля и внушение чувства

страха. Насилие – это сила слабого, обусловленная в большинстве случаев потребностью в самоутверждении за счет подавления других.

Насилие в семье может иметь различный вектор направленности: со стороны мужа по отношению к жене; со стороны жены по отношению к мужу; со стороны одного или обоих родителей по отношению к детям; со стороны старших детей по отношению к младшим; со стороны взрослых детей и внуков по отношению к родителям или к другим престарелым родственникам; со стороны одних членов семьи по отношению к другим.

Примерно в 70 % случаев пострадавшими от насилия в семье являются женщины и дети, которые могут подвергаться различным видам насилия – физическому, психологическому, экономическому (в отношении детей – пренебрежение нуждами ребенка), сексуальному.

По мнению Хухлаевой О.В., формирование отношения к насилию над детьми как к общественной проблеме можно разделить на несколько этапов. В первый этап, продолжавшийся до 40-х гг. XX в., существование семейного насилия профессионально не выделялось как проблема, несмотря на то что медицинские характеристики последствий насилия для детей были впервые описаны в 1860 г. французским врачом *Ambrose Tardieu* [2]. За этим долгим этапом последовал период первых научных исследований (40–60-е гг. XX в.), когда врачи разных специальностей – педиатры, психиатры – начали разрозненно описывать ряд отдельных симптомов: сломанные кости, кровотечения, синяки. В 1962 г. был описан «синдром избитого ребенка», и вскоре стали выходить классические работы по этой теме. Основное внимание уделялось диагностике и определению причин насилия. С середины 70-х гг. большинство исследователей пришли к выводу, что только медицинского подхода недостаточно для диагностики этой проблемы и необходимо привлечение специалистов смежных областей – психологов, педагогов, социальных работников. Ведущей стала идея комплексного подхода, предполагающая создание и скоординированное взаимодействие между различными социальными и правовыми институтами, призванными защитить детей от жестокого обращения. В этот же период в большинстве стран Западной Европы и в Америке вышел ряд законодательных актов по защите детей. С середины 90-х гг. в России механизмы межведомственного взаимодействия и социального партнерства также рассматриваются как наиболее эффективные в плане совершенствования системы профилактики семейного насилия в отношении детей. Тем не менее, по данным российской статистики, около 2 миллионов детей в возрасте до 14 лет ежегодно избиваются родителями, более 50 тысяч детей ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения в семье, 25 тысяч из них находятся в розыске, около 2 тысяч детей ежегодно сводят

счета с жизнью, более 50 % преступлений в быту совершается в присутствии детей, 30–40 % всех тяжелых насильственных преступлений в России совершается в семье.

Ребенок внутри семьи может непосредственно подвергаться различным видам насилия или может быть опосредованно, психологически вовлечен в насильственные отношения взрослых. В последнем случае ребенок, как считалось длительное время, выступает в качестве свидетеля насилия. В настоящий момент наблюдается определенная динамика терминологии, отражающая новое понимание проблемы. Дети, находящиеся в силовом поле семейного насилия, рассматриваются как пострадавшие независимо от их формального статуса – жертвы или просто свидетеля. Наиболее неблагоприятной для ребенка является ситуация, когда физические, эмоциональные или другие виды насильственных действий исходят со стороны обоих взрослых и внутри семьи отсутствует человек, способный обеспечить ребенку защиту и безопасность.

В трех городах России (Ижевске, Казани, Саратове) был проведен опрос 510 родителей 8–14-летних детей. Из них почти 35 % считают, что наказание детей физически является просто формой воспитания. Больше половины родителей (61,4 %) говорят, что это скорее форма воспитания, чем жестокость. Лишь порядка 4 % респондентов называют такие формы наказания жестоким обращением с детьми. Большинство тех детей, кого бьют родители, считают такое наказание справедливым, по крайней мере, они находят оправдание для родителей (30 % – наказание справедливо, 30 % – когда как). Это же большинство считает, что наказание заслуженное и родители имеют право так поступать. Наиболее часто у детей возникает чувство вины и стыда (55,4 %), но 42,6 % опрошенных предпочитают молча сносить наказание. Несмотря на то, что стать объектом насильственных действий потенциально может любой ребенок, выделяют определенную группу детей, которые в силу внутренних или внешних обстоятельств имеют повышенный риск подвергнуться насилию со стороны членов семьи [3]. Это могут быть дети-инвалиды с физическими или умственными недостатками; дети с врожденными уродствами; дети, родившиеся в результате изнасилования или от случайной половой связи.

Наличие в детстве непосредственного опыта насильственного отношения со стороны собственных родителей или опыта свидетеля ненависти или насилия в отношениях между родителями. Опыт насилия, приобретенный в детстве, может трансформироваться в убеждение о полезности и даже необходимости физических мер воздействия – «меня били, и вот я вырос честным человеком». Эмоциональная неустойчивость, привычная раздражительность (особенно в адрес ребенка), импульсивность, низкий само-

контроль, склонность к доминированию, низкая критичность по отношению к себе, низкая самооценка, низкая толерантность к стрессу, агрессивность, замкнутость, подозрительность, проблемы самоидентификации и негативное самоощущение.

По мнению Ключевой Н.В., слабость, неразвитость родительских чувств проявляется чаще всего у молодых, умственно отсталых или психически больных родителей. Однако причиной дефицита родительских чувств может быть и наличие у родителя опыта отвержения в детстве [1]. Внешне это проявляется в сосредоточенности на собственных интересах, отсутствии подлинного внимания, заботы и чувствительности к потребностям ребенка, длительные материальные проблемы, внезапная потеря работы, перенаселенность («скученность»), переживание острого или хронического стресса, изоляция родителей от привычного социального окружения. Насилие в семье, направленное в адрес ребенка, может иметь в своей основе разнообразные механизмы.

С психологической точки зрения жестокое обращение с детьми – это эмоциональное насилие, под которым понимается постоянное или периодическое словесное оскорбление ребенка, угрозы со стороны родителей, опекунов, унижение его человеческого достоинства, обвинение его в том, в чем он не виноват, демонстрация нелюбви, неприязни к ребенку. К этому виду насилия относятся также постоянная ложь, обман ребенка (в результате чего он теряет доверие к взрослому), а также предъявляемые к ребенку требования, не соответствующие возрастным возможностям.

Семья занимает важное место в формировании личности ребенка, поэтому одним из проявлений жестокого обращения с детьми является отсутствие любви к ребенку в семье, в первую очередь это относится к матери. Так даже отсутствие у женщины любви к ребенку, когда он еще находится в материнской утробе, то есть к ребенку от нежеланной беременности, во многом отражается на формировании плода. Будучи эмоционально отвергнутыми еще до рождения, такие дети рождаются раньше срока в два раза чаще по сравнению с детьми от желанной беременности, они чаще имеют низкую массу тела, чаще болеют в первые месяцы жизни, хуже развиваются. Дети, подвергшиеся жестокому обращению, часто отстают в росте, массе, или и в том и другом от своих сверстников. Они позже начинают ходить, говорить, реже смеются, они значительно хуже успевают в школе, чем их одноклассники. У таких детей часто наблюдаются «дурные привычки»: сосание пальцев, кусание ногтей, расклевывание. Да и внешне дети, живущие в условиях пренебрежения их интересами, физическими и эмоциональными нуждами, выглядят по-другому, чем дети, живущие в нормальных условиях: у них припухлые, «заспанные» глаза, бледное лицо, всклокоченные волосы,

неопрятность в одежде, другие признаки гигиенической запущенности – педикулез, сыпи, плохой запах от одежды и тела. Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения и пренебрежительного отношения, пережили психическую травму, в результате чего они развиваются дальше с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь. Они озлобляются, становятся агрессивными, что выражается в немотивированной жестокости подростков к посторонним людям, в их стремлении к разрушительным действиям. А объяснение этому простое: жестокость родителей порождает жестокость детей – порочный круг замыкается. В других случаях дети, пытаясь как-то приспособиться к трудной ситуации, избежать жестокости старших, вынуждены искать изощренные средства самозащиты. Наиболее распространенные из них – ложь, хитрость, лицемерие, которые в дальнейшем становятся устойчивыми чертами детского характера. Таким образом, длительное воздействие неблагоприятной семейной обстановки на ребенка играет ведущую роль в жизни личностных деформаций и последующих отклонений в поведении. Последствиями и проявлениями социальной дезадаптации являются ранняя алкоголизация, детская наркомания и токсикомания, побеги из дома и бродяжничество, проституция, суицид. Эти явления приобретают все более широкие масштабы и превращаются в серьезную социальную проблему.

У многих детей, подвергавшихся жестокому обращению, отмечается снижение психических способностей и школьной успеваемости. Одной из наиболее частых проблем являются языковые трудности, которые учителя связывают скорее с расстройством способности к обучению, нежели с жестоким отношением к ним взрослых. Дети, подвергающиеся истязаниям, часто депрессивны, причем депрессия у них бывает выражена столь сильно, что сопровождается склонностью к самоповреждениям и суицидальному поведению. Для них типичны расстройства социального поведения. Ребенок может быть чрезмерно агрессивным, драчливым и склонным к насилию в чрезвычайных обстоятельствах, потому что подражает в этом отношении взрослым. Мальчики, которых избивали в детстве, склонны к агрессивным реакциям. Девочки впоследствии чаще играют роль жертвы. Если эти черты поведения не корректируются, то они могут закрепляться. Такие юноши часто совершают криминальные поступки и, в конечном счете, попадают в руки полиции. Подвергавшиеся жестокому обращению девочки позже избирают себе спутника жизни или любовника, от которых исходит угроза жестокого обращения. Некоторые подвергавшиеся в детстве физическим истязаниям взрослые применяют такой же способ воспитания к собственным детям.

Физическое насилие не воспитывает, оно приносит вред и унижает детей. В побоях видят подходящее средство воспитания только те родители, которые не знают другого пути объяснить своим детям, что плохо, а что хорошо, и научить их правилам поведения. Даже если телесные наказания применяются в экстраординарных случаях, то и это нельзя оправдать, потому что существуют и другие способы воспитания: больше уделять вниманию беседам с ребенком, что его волнует, чего он боится, давать больше свободы в действиях (ослабить гиперконтроль), показать ребенку, как вы его любите и обсуждать нормы поведения в обществе. В целях безопасности детей желательно удалить из семей, в которых их истязают. Если это возможно, детей, подвергшихся истязанию, а также взрослых, наносивших побои, следует побудить посещать психотерапевтические занятия. Профессиональные советы могут быть полезны также и для повышения уровня знаний родителей в вопросах воспитания и разработки для них новых способов преодоления трудностей и проблем. Надо их научить хвалить своих детей, выражать им свое расположение и использовать другие формы, исключая физическое насилие. Для снятия напряжения можно использовать помощь других родителей, уже избавившихся от агрессивных реакций на стрессовую ситуацию. У оставленных без помощи детей, подвергшихся истязаниям, имеется серьезная опасность развития поведенческих расстройств.

Ребенок, подвергшийся жестокому обращению, нуждается в том, чтобы ему помогли понять причину агрессивности его родителей, а также научили держать свои собственные побуждения под контролем и уметь рассказывать о своих переживаниях родителям и другим людям.

Список литературы

1. Ключева Н. В. Учим детей общению./Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина – Ярославль: Академия развития, 1997.
2. Хухлаева О. В. Тропинка к своему / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаева, Н. М. Первушина. – М.: Гнезис, 2005.
3. Шишова, Т. Страхи – это серьезно / Шишова Т. – М.: Издательский дом “Искатель”, 1997.

Прилепских О.С., г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Актуальность проблемы суицидального поведения, особенно у подростков и пожилых людей, в России, как и в большинстве западных стран,

возрастает. За последние 10 лет численность самоубийств в Российской Федерации достигла 40 на 100 тыс. населения в год, в то время как показатель в 20 самоубийств на 100 тыс. населения в год, по данным ВОЗ, считается критическим. Также произошло существенное увеличение числа детей и подростков до 18 лет, совершивших суицидальные действия [7]. Во многих европейских странах самоубийства подростков занимают 2–3-е место среди причин смерти в этом возрасте [3].

Феномен суицида рассматривался в многочисленных работах философов, историков и правоведов (С.С. Аванесов, М.А. Алданов, Т.В. Артемьева, Н.А. Бердяев, П.Ф. Булацель, А.Ф. Кони, В.Н. Кудрявцев, А. Шопенгауэр и др.). Изучению механизмов суицидального поведения посвящено немало работ социологов, суицидологов и психологов (А.Г. Амбрумова, А.Л. Галин, Э. Дюркгейм, Н.В. Конончук, Н.П. Короленко, А.Е. Личко, К. Менингер, А.Р. Ратинов, Г.В. Старшенбаум, В.А. Тихоненко, Н. Фейбероу, Э. Шнейдман, Т.G.Masaryk и др.). В этих работах, в частности показано, что глубокое понимание внешних и внутренних причин, приводящих к конкретному факту самоубийства или попытке самоубийства, возможно лишь с учетом психологических особенностей суицидента и суицидогенной ситуации, а также обобщенной психологической характеристики социальной группы, к которой относится суицидент и категории релевантных ей ситуаций взаимодействия.

Под суицидальным поведением принято понимать самые различные проявления и виды суицидальной активности. Причем это могут быть не только какие-либо действия, но и «мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. Этот термин особенно применим к подростковому возрасту, когда суицидальные проявления отличаются многообразием» [3].

Наиболее чувствительным к катаклизмам оказывается подростковый возраст, который протекает под знаком био-психо-социальной эволюции. В этот короткий, по астрономическому времени, период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внешние срывы и восхождения он обретает чувство личности. Возраст пубертата представляет собой период особой концентрации конфликтов, зачастую приводящих к поведенческим отклонениям, включая аутоагрессию. Все перечисленное привлекает внимание широкого круга исследователей к проблеме саморазрушающего поведения подростков.

К суицидальному поведению могут приводить очень разнообразные факторы – от переживаний по поводу избыточной массы тела до дебюта эндогенного психоза [1, 4]. Но любой из этих факторов вызовет суицидальное поведение далеко не у каждой личности и не на каждом этапе ее становления. Можно рассматривать суицидальное поведение как результат

формирования и развития определенного «жизненного сценария», закладываемого еще в раннем детстве [5]. Суицидальное поведение является своеобразным проявлением дезадаптивных копирований поведения. В ряде случаев повторяющиеся проявления суицидального поведения у подростков можно рассматривать как одну из форм аддиктивного поведения.

В последние годы достаточно распространены такие понятия, как «пресуицид» и «постсуицид». Одни авторы под пресуицидом имеют в виду отрезок времени, предшествующий суицидальному действию; другие – психическое состояние, предшествующее суициду. Большинство отечественных суицидологов под понятием «пресуицид» подразумевают состояние личности, обуславливающее повышенную по отношению к норме вероятность совершения суицидального акта. Подобное разнотечение существует и в отношении термина «постсуицид», более правильно пользоваться такими понятиями, как «постсуицидальное состояние» и «постсуицидальный период».

В зарубежной литературе широко распространены понятия «аутодеструктивного» или «саморазрушительного» поведения. Существует ряд взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения, крайней точкой которого является суицид. К саморазрушительному поведению наряду с суицидальным относят злоупотребление алкоголем, наркотиками, сильнодействующими медикаментозными средствами, а также курение, упорное нежелание лечиться.

А.Е. Личко описывает три типа суицидального поведения: демонстративное, аффективное – суицидальные попытки, совершенные на высоте аффекта и истинное – обдуманное и постепенное выполнение намерения покончить с собой [2].

1. Демонстративное суицидальное поведение. Данный вид суицидального поведения предпринимается с единственной целью – воздействовать на окружающих: избавиться от неприятностей, вызвать жалость, сочувствие или просто привлечь к себе внимание, а может быть и наказать кого-то, вызвав гнев со стороны окружающих. Истинного намерения покончить с жизнью нет. Подросток, совершающий демонстративный суицид, рассчитывает на то, что его вовремя спасут. Способы суицида при этом избираются лишь безопасные (порезы вен на предплечье, лекарства из домашней аптечки), либо рассчитанные на то, что серьезная попытка будет предупреждена окружающими (приготовление к повешению, изображение попытки выпрыгнуть из окна или броситься под транспорт на глазах у присутствующих и т.п.). Место и время человек выбирает таким образом, чтобы его вовремя заметили и оказали помощь. Суицид совершается либо на глазах у присутствующих, либо за несколько минут до их прихода.

2. Аффективное суицидальное поведение. Иногда суицидальные демонстрации могут быть следствием реакции на острые аффективные ситуации. Подобные «аффекты» чаще всего могут быть вызваны ударами по самолюбию, унижением в глазах окружающих, утратой надежд. На фоне сильного аффекта в какой-то момент его развития может возникнуть истинная суицидальная цель или желание «махнуть на все рукой» и положить на волю случая. На фоне аффекта, демонстративные по замыслу действия могут также закончиться завершённым суицидом, поскольку подобные действия могут легко переходить грань безопасного и вести к смертельному исходу. Таким образом, этот вид суицидального поведения развивается на высоте аффекта. В какой-то момент может возникнуть мысль о том, чтобы расстаться с жизнью. Но чаще всего предпринимаемая за тем попытка суицида носит демонстративный характер. Но на высоте аффекта человек может решиться и на истинный суицид.

3. Истинное суицидальное поведение. Это результат обдуманного решения уйти из жизни. Возможны неоднократные вспышки суицидальных мыслей без осуществления каких-либо попыток. Они обычно могут появляться при ударах жизни по «слабым местам», особенно если при этом у человека возникают представления о собственной неполноценности и в критических ситуациях могут носить истинный суицидальный характер.

Модель дисфункционального, дезадаптивного копинг-поведения, разработанная на основе результатов исследования копинг-поведения подростков с разными формами аддиктивного поведения, предполагает его исход в виде дезадаптации и социальной изоляции в результате неэффективного функционирования блоков копинг-стратегий и копинг-ресурсов. Данная модель в рамках суицидального поведения рассматривается как одна из форм аддикции.

Для дисфункционального, дезадаптивного копинг-поведения характерно следующее [6]:

- преобладание копинг-стратегии избегания над стратегиями разрешения проблем и поиска социальной поддержки; интенсивное использование интрапсихических форм преодоления стресса (защитных механизмов); несбалансированность функционирования когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов; неразвитость когнитивно-оценочных копинг-механизмов; дефицит социальных навыков разрешения проблем; интенсивное использование не свойственных возрасту копинг-стратегий (например, детских стратегий подростками или взрослыми);

- преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией на достижение успеха; отсутствие готовности к активному противостоянию среде, подчиненность ей; негативное отношение к проблеме и оценка ее как

угрожающей; псевдокомпенсаторный, защитный характер поведенческой активности; низкий функциональный уровень копинг-поведения;

- отсутствие направленности копинг-поведения на стрессор как на причину негативного влияния и воздействие на психоэмоциональное напряжение как на следствие негативного воздействия стрессора с целью его редукции; слабая осознанность стрессорного воздействия;

- низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов (негативная, слабо сформированная Я-концепция; низкий уровень восприятия социальной поддержки, эмпатии, аффилиации, интернального локуса контроля; отсутствие эффективной социальной поддержки со стороны окружающей среды и т.д.).

Данные особенности выявляются и у подростков со стойким суицидальным поведением. Нельзя не согласиться с цитируемыми авторами, что они повышают индивидуальную чувствительность лиц с аддиктивным поведением к стрессу и их можно рассматривать как психологические факторы риска деструктивного копинг-поведения [6]. Среди выявленных психологических характеристик практически не обнаруживаются такие, которые способствовали бы сохранению психического здоровья (т.е. психологические факторы сопротивляемости стрессу), что, вероятно, во многом предопределяет социальную дезадаптацию этих подростков.

Проведенное эмпирическое исследование, целью которого стало определение особенностей суицидального поведения в подростковом возрасте, позволило выявить нам следующее.

К наиболее значимым особенностям суицидального поведения подростков можно отнести: суициду предшествуют кратковременные, объективно затяжные конфликты в сферах близких отношений (в семье, школе, группе); конфликт воспринимается как крайне значимый и травматичный, вызывая внутренний кризис и драматизацию событий; суицидальный поступок подростками воспринимается в романтически-героическом ореоле: как смелый вызов, как решительное действие, как мужественное решение и т.п.; суицидальное поведение подростков демонстративно, в нем есть признаки «игры на публику»; суицидальное поведение регулируется скорее порывом, аффектом, в нем нет продуманности, взвешенности, точного просчета.

Для экспериментального изучения специфики проявления суицидального поведения у подростков применялись следующие методики: стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ – адаптированный тест ММПИ (англ. *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*); опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой); шкала депрессии Бека (*Beck Depression Inventory*); опросник депрессивного со-

стояния (И.Г. Беспалько, НИИ им. Бехтерева). В результате проведенного исследования нами была выявлена группа подростков 44% из 54 испытуемых, имеющих все показатели склонности к суицидальному поведению. Эти подростки имеют значительные отклонения от нормы в таких аспектах как: самооценка, тип реагирования на стресс, защитные механизмы, ведущие потребности, фон настроения, тип дезадаптации. Также были выявлены характеристики суицидальных наклонностей данных подростков: аффективность, социальный пессимизм, несостоятельность.

Проведенное исследование позволило определить следующие направления психологической поддержки подростков, склонных к суицидальному поведению: повышение психологической адаптации подростков к условиям реальной жизни; снижение выраженности личностных проблем (через психологическую коррекцию и терапию), препятствующих оптимальной профессиональной и социальной самореализации подростков; формирование мотивации к профессиональному обучению, преодолению кризисных ситуаций и достижению эмоциональной устойчивости.

Список литературы

1. Ермольева Е.А. Суицидальное поведение в дебюте эндогенного заболевания: Материалы XIII съезда психиатров России. – М., 2000.
2. Личко А. Е, Александров А. А. Суицидальное поведение подростков // Клинико-психологические социальные и правовые проблемы суицидального поведения. – М., 1974. –379с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М., 1977. – С. 72–8.
4. Менделевич Д.М., Гришкина М.Н. Пролонгированные депрессивные реакции с суицидными попытками у лиц с избыточной массой тела. Клинические и социально-психологические аспекты качества жизни психоневрологических больных в современном обществе. Сборник тезисов научной конференции с международным участием. – СПб., 2003. –143с.
5. Паршин А.Н. Суицид как развитие личности. Материалы XIII съезда психиатров России.– М., 2000.
6. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. и др. Формирование мотивации на изменение поведения в отношении употребления психоактивных веществ и коррекция других проблемных форм психосоциальной адаптации у детей и подростков группы риска (пособие для врачей). – М., 2004.
7. Тимченко И.В. и др. Опыт работы многопрофильной бригады с подростками, совершившими суицидальные действия // Сибир. вестн. психиатр.инаркол. – 2004.

Тюренкова С.А., Тинькова Е.Л., Носенко М.А., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Антропологическая модель образовательного процесса в вузе ориентирована на формирование целостного облика личности студента посредством его становления и развития в физическом, душевном, духовном, социальном измерениях, полноценное развитие всех сфер человека: интеллектуальной, морально-волевой, физической, эмоциональной, ценностной и др. Реализация антропологического подхода в образовательной системе высшей школы предполагает учет комплекса действующих на студента факторов на каждом этапе его обучения. При этом одним из наиболее сложных для студента является период адаптации к новым для него условиям вуза.

Феномен адаптации является предметом исследования различных научных областей, таких как физиология, психология, педагогика, социология и др., с чем связано наличие множества подходов (философского, биологического, социологического, психологического, педагогического, антропологического) к определению сущности адаптации. На наш взгляд, наиболее целостное представление об адаптации представлено в антропологическом подходе, согласно которому адаптация определяется как сложный, многофакторный, константный, бесконечный процесс активного целенаправленного взаимодействия личности с окружающей её средой (П.Ф. Лесгафт, Е.Н. Шиянов и др.). Основываясь на данное определение адаптации, можно выделить антропологические требования, предъявляемые к организации ее сопровождения в вузе: это учет многофакторности, выявление трудностей как психолого-педагогического, так и биологического характера, осуществление комплексной поддержки студентов, направленной на минимизацию негативных проявлений личности в ответ на стрессовые ситуации и повышение эффективности процесса адаптации.

В связи с этим, использование психофизиологических методик в сопровождении адаптации студентов в вузе, интегрирующих разнонаправленные научные знания о человеке, оптимально согласуется с требованиями антропологического подхода в образовании. Наиболее эффективно использование данных методик в работе со студентами «группы риска» с низкими адаптационными возможностями, предрасположенности к аффективным вспышкам и другим проявлениям аддиктивного поведения. В настоящее время существует значительное количество различных психологических методик, позволяющих осуществлять коррекцию таких состоя-

ний. Например, к числу приемов преодоления аффективных состояний относятся: произвольная задержка двигательных реакций, изменение обстановки, переключение на другую деятельность. Но не каждый человек способен справиться с этими состояниями самостоятельно, тем более студент-первокурсник, находящийся в новых, стрессовых для него, условиях. Поэтому в современной науке многие специалисты заняты поиском новых методов и технологий по преодолению аффективных состояний.

Одним из направлений психофизиологического сопровождения адаптации у студентов группы риска является своевременная коррекция и устранение аффективных проявлений с помощью уникальной психофизиологической технологии (технологии нейротерапии), направленной на развитие эмоционального самоконтроля личности. Применение технологии нейротерапии проводится с использованием специальной аппаратуры для регистрации и демонстрации пациенту физиологической информации, в том числе о биоэлектрической активности головного мозга на основе биологической обратной связи (БОС) (англ. Biofeedback. Neurotherapy.). Сущность биологической обратной связи (БОС) состоит в создании дополнительного канала информации о вегетативных функциях и управление этими функциями на его основе. Основной задачей метода является обучение саморегуляции, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю так же, как процесс обучения любому искусству.

В психофизиологии с биологической обратной связью присутствует как релаксационный, так и поведенческий компоненты. Использование биологической обратной связи для релаксации называют психорелаксационной терапией с использованием принципа биологической обратной связи или адаптивное биоуправление, БОС-метод психотерапевтического лечения, аппаратный аутотренинг.

В основе биологической обратной связи лежит наличие зависимости между вегетативными и психическими функциями. При БОС пациент через датчик, преобразующее и регистрирующее устройство получает информацию о минимальных изменениях какого-либо своего физиологического показателя (мышечное напряжение, температура тела, электрическое сопротивление кожи, уровень артериального давления и многие др.), связанного с эмоциональным состоянием, и старается изменить его в заданном направлении, что позволяет ему приобрести и развить навыки направленной саморегуляции, тем самым повлиять на течение патологического процесса.

Биологическая обратная связь используется не только как метод лечения функциональных нарушений в конкретной системе организма, но и как активный способ самокоррекции интеллектуальной и эмоциональной сферы [4, с. 8-12].

Кроме того, уже сегодня БОС-терапия рассматривается как одна из наиболее перспективных методологий в арсенале психофизиологии, основной целью которой является предотвращение развития аддиктивных состояний. На стадии предболезни применение БОС-методов особенно привлекательно, поскольку помогает остановить или стабилизировать патологическое развитие. В этом отношении БОС-терапия использует те же подходы и принципы, что и когнитивная терапия, вооружающая человека набором определенных навыков и позволяющая бороться с такими нарушениями, как депрессия, патологическая тревога, панические атаки и др.[5, с. 31-32].

К настоящему времени доказана эффективность биологической обратной связи при лечении многих функциональных нарушений (в том числе головных болей, нарушений сна и т.п.), а также целого ряда психосоматических заболеваний. В частности, было показано, что БОС при лечении такого широко распространенного заболевания, как гипертоническая болезнь, позволяет добиваться достоверного снижения уровня артериального давления, приводит к улучшению прогноза заболевания. Научно доказана также эффективность применения биологической обратной связи при лечении желудочно-кишечных (гастриты, хронический холецистит, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки) и спастических бронхо-легочных заболеваний. Выбор адекватной программы управления своим состоянием позволяет больному переориентировать свой внутренний мир и тем самым корригировать депрессивные и навязчивые состояния, гиперактивное поведение, блокировать страх и напряжение.

В исследованиях, проведенных нами в Ставропольском государственном педагогическом институте среди студентов первых курсов, по результатам психологического тестирования были выявлены лица, отнесённые нами к группе риска (5% от всех опрошенных). С этой группой было проведён БОС-тренинг.

На первом подготовительном этапе проводилась беседа, мотивирующая студентов на участие в тренинге, вселяет надежду в успешность занятий. Для снижения тревожности был объяснён принцип работы БОС, сущность и механизм метода.

Занятия проводились индивидуально в положении сидя, поскольку в этом случае приобретенные навыки релаксации легче используются пациентами в реальных жизненных ситуациях.

Каждое занятие начиналось с беседы. В начале занятий (начиная со второго) проводился короткий опрос пациентов о самочувствии, успешности освоения методики.

В процессе тренировки нами давались советы и указания по тому, как нужно себя вести, экспериментировать, искать наилучшие пути управления

своими функциями. При наличии первых минимальных результатов и даже при их отсутствии фиксировали внимание участников на их успехах.

Еще больше повышается эффективность выбранной методики, когда студенты, освоив метод в условиях кабинета, переходили к следующему этапу – применение своих навыков в повседневной жизни. В этой ситуации основной упор делался на развитие у участников эксперимента активного отношения к процессу тренинга, повышении ответственности за себя и свое здоровье.

Преимуществами этой терапии является сознательное активное участие студентов в тренинговом процессе, безопасность и безвредность метода.

Кроме занятий с комплексом БОС, для участников эксперимента рекомендовали ежедневные самостоятельные релаксационные тренировки:

- в положении сидя – 15-20 мин. Пациенту предлагают расслабиться и воспроизвести ощущения, возникающие при релаксации во время занятий с БОС;
- в положении лежа перед сном – 3-5 мин;
- в различных условиях (в том числе при стрессовых воздействиях) несколько раз в день кратковременно.

Особо необходимо подчеркнуть важность регулярного выполнения самостоятельных тренировок для освоения методики и обеспечения эффективности БОС-тренинга.

С целью повышения мотивации пациентов к тренинговым занятиям и закрепления навыков релаксации, после окончания основного курса в последующем планируется проводить также групповые “поддерживающие” занятия с использованием устройства БОС-тренинга (с частотой 2-4 раза в год), каждый раз напоминая участникам эксперимента о необходимости самостоятельных тренировок.

Результаты проведенных исследований показали, что у студентов с высоким уровнем тревожности после БОС-тренинга повысилось самообладание, улучшилась адаптация к внешним условиям, появилась устойчивость к стрессовым ситуациям. Такие изменения становятся возможными потому, что в ходе биологической обратной связи пациент является активным участником своей коррекции. Это способствует активации естественных скрытых резервов организма. Во время занятий появляется осознания психологических механизмов болезни и их обратного развития. Успешная деятельность по саморегуляции улучшает самочувствие, способствует повышению самооценки, за счет чего расширяются возможности и улучшается адаптивность к окружающей среде.

Наблюдая в режиме реального времени частоту своего дыхания, сердцебиения, тонус сосудов, биоритмы головного мозга, человек становится способен сознательно повлиять на них, а впоследствии применить свое умение в нужной ситуации.

Участники БОС-тренинга видят, что их усилия являются полезными и становятся оптимистичнее. В свою очередь рост положительных эмоций стимулирует мотивационные процессы, а осуществляемая деятельность становится более результативной. Высокая результативность тренировок еще больше повышает самооценку и так далее.

В конечном итоге, в ходе БОС снижается фиксация на своих переживаниях, уменьшается ипохондричность, агрессивность, увеличивается вера в свои возможности, улучшается настроение.

БОС-терапия позволяет достигать успеха в саморегуляции, повышает чувствительность к сигналам своего тела и в известной степени дисциплинирует мышление, формирует особую форму ответственности за свое существование. Возможности собственного разума открывают новые горизонты для развития личности, осознающей себя и способной контролировать свои эмоции, управлять чувствами.

Таким образом, полученные положительные результаты проведенного исследования позволяют отнести дальнейшую разработку технологий использования психофизиологических методик к перспективным направлениям сопровождения процесса адаптации студентов к условиям вуза в рамках антропологического подхода.

Список литературы

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений – М.: Изд-во МГУ, 1976 г.
2. Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980г.
3. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. – М., 1998. – С.123-134.
4. Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия. Автор-составитель Л.С.Сергеева. – СПб, 2000.
5. Скок А.Б, Филатова О.В., Штарк М.Б., Шубина О.С. Биоуправление в психоневрологической практике // Бюллетень Сибирского отделения РАМН. – 1999., № 1/91. – С.31-32.

Шаповаленко З.И., Тюрденева И.Ю. г. Ставрополь **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОДРОСТКОВ,** **ИМЕЮЩИХ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

Глобальные перемены, происходящие сегодня в России, ведут к перестройке психологии подрастающей личности, её взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации.

Подростки наиболее чувствительны к социальным и психологическим стрессам. Именно в этом возрасте наблюдается резкий рост конфликтных, недисциплинированных, не умеющих владеть собой подростков. В особенностях их трудновоспитуемости, как указывает С.А. Бадмаев, кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности [1].

Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем. Масштабы девиации растут по многим показателям. Так, согласно общестатистическим данным, по стране среди молодёжи получили наибольшее распространение:

- пьянство и алкоголизм (в стадии зависимости) – 15-20%;
- наркомания (эпизодическое и регулярное употребление) от 1/4 до 1/3 (на Северном Кавказе процент наркоманов среди подростков составляет 10,2);
- бродяжничество (дромомания) – цифры варьируются от 3,2 до 5 млн. детей (по России «уличных» детей, имеющих семью и кров, но живущих на улице – до 2 млн.);
- противоправное поведение – преступное (уголовно наказуемое) – около 50% подростков и молодёжи [2]:

Поэтому основной задачей решения проблемы девиантного поведения подростков становятся превентивные меры по предупреждению девиации, профилактика и психолого-педагогическая коррекция.

Коррекция девиантного поведения является социально-педагогическим и психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам.

Психокоррекции, по мнению В.Т. Кондрашенко, подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [4].

Коррекционная работа в подростковых и молодёжных девиантных группах опирается, по мнению А.Е. Личко, на ряд принципов работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Главные из них следующие: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; единство диагностики и коррекции, коррекции и развития; единство возрастнопсихологического и индивидуального в развитии; принцип коррекции «сверху вниз», опирающийся на зону ближайшего развития личности; принцип коррекции «снизу вверх», опирающийся на тренировку уже имеющихся способностей; деятельностный принцип осуществления коррекции и др. [5].

Осипова А.А., систематизируя различные виды и функции психокоррекции, отмечает, что по содержанию она направлена на коррекцию: познавательной сферы; личности; аффективно-волевой сферы; поведенческих аспектов; межличностных отношений: а) внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных) и б) детско-родительских отношений [6].

Коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как целостное педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ребёнка. В рамках единого педагогического процесса, с точки зрения А.Д. Гонеева, коррекция выступает как совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности [3].

Коррекционно-воспитательная деятельность охватывает всю совокупность мер педагогического воздействия на личность ребёнка с отклонениями в поведении. Она направлена как на изменение познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, а так же на развитие интересов и склонностей обучающегося. Следует отметить, что учебная деятельность в подростковый период, как указывает А.Д. Гонеев, остаётся ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков [3].

Однако, как свидетельствует статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются её социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребёнка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков. Более 40% учащихся с девиантным поведением к учёбе относятся равнодушно, около 20% школьников учатся в школе с явной неохотой, а свыше 15% учащихся относятся к учёбе отрицательно. Среди многообразия причин такого отношения к учебной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением, по мнению В.Т. Кондрашенко, одним из наиболее значимых фактов являются их систематическое отставание от темпов освоения школьной программы, пробелы в знаниях, стойкая неуспеваемость. Отсюда снижен интерес к учёбе, ослаблена мотивация учебно-познавательной деятельности, отмечается высокий уровень конфликтности в учебном процессе с учителями и одноклассниками [4].

Таким образом, коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса и других форм становления и развития личности представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что даёт возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении

учащихся к учебному предмету, к школе, к явлениям окружающей действительности, себе и миру в целом.

Список литературы

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М.: Магистр, 1999.
2. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика наркомании: Практическое руководство для педагогов и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
3. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие для студентов / Под ред. В. А. Сластелина. – М.: Академия, 1999.
4. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Социально-психологический и психиатрический аспекты. – Минск, 1988.
5. Личко А.Е. Психология и акцентуации характера у подростков. – Л.: 1983.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2002.

Хорошилова Н.Ю., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ – ЖЕРТВАМ НАСИЛИЯ

Основная идея антрополого-психологического сопровождения состоит в том, что только гуманный педагогической процесс способствует максимальному развитию личности, реализации её потенциала, что возможно лишь при условии глубокого знания человека, интегрирующего аспекты его активности во всех сферах биологического, социального и духовного.

Главным принципом антрополого-психологического сопровождения является комплексность. При этом отмечаются определенные противоречия комплексного подхода. К ним, например, относятся: нехватка квалифицированных кадров; отсутствие специалистов с реальным опытом решения актуальных личностных проблем; слабое развитие информационных процессов в системе сопровождения; подмена сопровождения, ориентированного на разрешение реальной личностной проблемы, просвещением, направленным на повышение потенциального уровня психолого-педагогической культуры общества: несогласованность диагностического аппарата и т.д. На наш взгляд, среди указанных трудностей особое место должны занимать вопросы четкого согласования деятельности команды специалистов разного профиля, в том числе психологов, педагогов, социальных и медицинских работников, и разграничения сферы компетенции каждого из них. Поэтому для решения практических задач необходима современная

концепция личности и психического здоровья учащихся, понятная всем субъектам комплексного сопровождения [2].

Поскольку сталкивающиеся с жестоким обращением дети редко обращаются за помощью, а факт насилия становится очевидным, когда пострадавшие попадают в больницы или совершают правонарушения, то поведение и состояние детей должно быть постоянным объектом внимания, а порой и сигналом тревоги для специалистов. Заметим, что подавляющее большинство несовершеннолетних граждан нашей страны – около 65% – учатся в школах, где проводят ежедневно от 5 до 8 часов, исключая воскресенье. Если прибавить сюда воспитанников дошкольных учреждений, то получается, что именно педагоги могут длительный период наблюдать за поведением ребенка, его взаимоотношениями со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими ребятами, получая презентабельную информацию о включенности подопечных в акты насилия. При сборе такой информации следует обращать внимания на ряд признаков, в том числе на внешний вид детей особенности поведения самих ребят и их родителей [3, 4].

Что касается **поведения пострадавших детей**, то они обычно подвержены неожиданной смене настроения, в младшем возрасте – приступам боязливости, например, прячутся за дверь при появлении взрослого. Такой ребенок разговаривает сам с собой или играет в воображаемом мире намного больше остальных детей. Он способен также демонстрировать повышенную, агрессивность: ломать игрушки, легко ввязываться в драки, может выбрать малыша слабее себя, чтобы издеваться над ним. Причем, подверженный насилию ребенок может, с одной стороны, лхнуть к олицетворяющему власть человеку, а с другой – всячески отклонять предложение сходить в гости [5].

Наконец, для находящихся в условиях подавления детей характерны такие проявления, как а) повышенная сексуальность, внешне выражающаяся в стремлении ласкать самого себя; б) хвастливость, постоянное упоминание о том, какой он хороший, что он умеет делать, или же наоборот; в) чрезмерная самокритичность, убежденность, что он ничего не умеет делать, вплоть до аутоагрессии, демонстративного причинения вреда самому себе и угроз суицида. Нередки также попытки побега из дома, бродяжничество.

Относительно **поведения склонных к жестокости родителей** или иных законных представителей можно утверждать, что на возможность семейного насилия указывают следующие признаки [1, 3, 4, 5]:

- противоречивые, путанные объяснения причин возникновения травмы у ребенка, обвинение в случившемся самого пострадавшего;
- отсутствие обеспокоенности за судьбу и здоровье ребенка, бездействие или позднее обращение за медицинской помощью, зачастую – лишь по инициативе посторонних лиц;

- неадекватная оценка тяжести травмы, стремление ее преувеличить или преуменьшить;
- эмоциональная холодность в обращении с ребенком, отсутствие ласковых слов и жестов;
- обеспокоенность собственными проблемами, рассказы о том, как их наказывали в детстве;
- негативная характеристика ребенка, возложение на него ответственности за собственные неудачи, отождествление с нелюбимым родственником;
- алкогольная или наркотическая зависимость, признаки психических расстройств или проявление патологических черт характера (агрессивность, возбуждение и т. п.).

При возникновении подозрений о возможности насилия над ребенком и первичном контакте с потерпевшим **педагогу** необходимо, не делая поспешных выводов, предпринять следующие **действия**. Во-первых, при отсутствии непосредственной угрозы жизни и безопасности ребенка следует незамедлительно и тщательно проверить достоверность предположений. Для этого используются беседы с самим ребенком, его братьями, сестрами и друзьями, соседями, родителями (опекунами, близкими родственниками), наблюдения за внешним видом и поведением несовершеннолетнего, знакомство с условиями проживания несовершеннолетнего дома и т.д. Полученные данные можно заносить в специальный дневник. Во-вторых, подключить к работе специалиста-психолога, будучи готовым к тому, что виновники насилия, родители или работники образовательного (лечебного, а также любого иного учреждения), не желая выносить «сор из избы», станут всячески отрицать произошедшее. Предпринятые педагогом социальные действия должны привести к подтверждению или опровержению факта насилия [5].

Наиболее сложной является ситуация в случае сексуального насилия. Практика свидетельствует, что дети редко врут, если речь идет о нарушении половой неприкосновенности, ибо зачастую им угрожает расплата за несоблюдение тайны. Поэтому следует не только защитить ребенка от насильника, но и убедить **жертву в ее невинности**. Обеспечивая безопасность пострадавшему, ему надо объяснить, что он имеет право, например, переехать жить на некоторое время в приют, перевестись в другой класс для уменьшения времени общения с определенным педагогом и др.

Итак, условиями оказания эффективной помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия, являются [4]:

- безоговорочное и полное признание основных прав детей и подростков на жизнь, личную неприкосновенность, защиту, достойное существование.
- доверие к детям и подросткам.

- при необходимости анонимность или конфиденциальность полученной информации.

- формирование чувства безопасности у жертв насилия.

Основная работа по устранению причин и условий, способствующих насилию над несовершеннолетним, поручается работникам образовательного учреждения, действия которых должны быть направлены на сохранение семьи, предотвращение аддитивных поступков ребенка. В рамках утвержденного межведомственного плана могут предприниматься меры по оказанию социальной, материальной, педагогической, психологической, коррекционной, медицинской, правовой или иной помощи как ребенку, так и его семье. И только в том случае, если поведение родителей или иных лиц, осуществлявших насилие над ребенком, остается без изменений, невзирая на совместные усилия сотрудников органов внутренних дел, опеки и попечительства, врачей, педагогов, родственников и соседей, тогда применяются репрессивно-карательные меры в виде: привлечения виновных к административной или даже уголовной ответственности, лишения прав на ребенка, помещения ребенка в приют, опеку, приемную семью. Что касается детей – жертв насилия, то в настоящее время в нашей стране, как и во многих странах мира, создаются кризисные центры для пострадавших от жестокого обращения, разрабатываются специальные программы по их реабилитации [2].

Однако тяжелее, чем жестокость родителей, дети переживают насилие, в том числе эмоциональное, со стороны **педагогов** (учителей, воспитателей) **в школе**. При выявлении подобных фактов и для предотвращения необратимых последствий социальный педагог должен проводить определенную работу со всеми субъектами процесса: с родителями, с учащимися – жертвами насилия, и с педагогами, которые к этому причастны.

Помимо помощи пострадавшим от насилия в настоящее время большое значение придается предупреждению жестокого обращения с детьми, созданию эффективной системы **профилактики**, которая предполагает, как минимум два этапа. **Первичная профилактика** заключается в комплексном воздействии на обе вовлеченные в насилие стороны, т.е. на насильника и жертву. Это воздействие предполагает широкий круг мер, направленных на обеспечение условий для нормального и разностороннего развития личности, создания безопасной и комфортной среды: своевременное оказание помощи семьям группы риска, профилактику алкоголизма и наркомании у лиц из ближайшего окружения несовершеннолетних. Важное значение имеет правильное сексуальное воспитание детей, формирование у них знаний о взаимоотношениях полов, об общественно приемлемых и безопасных формах поведения в различных ситуациях [2, 4].

На этапе первичной профилактики в школах и других детских учреждениях проводятся разъяснительные беседы, направленные на выработку у детей стратегий деятельности в угрожающих жизни ситуациях, и тренинги по формированию навыков безопасного поведения. Большое внимание уделяется предупреждению противоправных действий окружающих, например, детей учат не открывать дверь квартиры посторонним, не входить с ними в подъезд и лифт и не знакомиться, не поддаваться уговорам и т.д. Одновременно на стендах в рекреациях образовательных, медицинских и иных воспитательных учреждений размещается информация об адресах и контактных телефонах лиц и организаций, оказывающих помощь и поддержку несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении. На этом же этапе проводятся мероприятия, способствующие изменению асоциального образа жизни молодежных и подростковых группировок, вплоть до привлечения их лидеров к юридической ответственности за вовлечение несовершеннолетних в антиобщественную деятельность, проституцию и т.д. Вместе с тем следует создавать подростковые клубы и иные объединения для проведения полноценного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей молодежи. Все это приводит к снижению вероятности проявления актов насилия в общественных местах (дискоотеках, кафе и пр.), учебных заведениях и т.д.

Вторичная профилактика заключается в оказании медико-психолого-педагогической помощи пострадавшим от насилия для нивелирования возникших психических расстройств, предупреждения суицидальных попыток и вторичной виктимизации. Последняя особенно часто наблюдается у подростков, среди которых распространен миф о доступности жертв изнасилований, в силу чего возможны повторные посягательства на половую неприкосновенность. В таких случаях большое значение приобретает юридическая помощь потерпевшим, предоставляемая в правоохранительных органах и в центрах, оказывающих социально-педагогическую поддержку. В этих учреждениях, кроме юристов, как правило, работают различные специалисты: социальный педагог, психолог, психоневролог, нейропсихолог, логопед и др.

Медико-психолого-педагогическую помощь можно получить также по «телефонам доверия», в детских приютах, центрах помощи семье и детям, территориальных центрах социального обслуживания населения, кризисных центрах для женщин и детей, детских поликлиниках и больницах. Зачастую пострадавшему ребенку требуется не только социально-педагогическое сопровождение, но материальная поддержка, так как возникает целый комплекс социальных проблем. В этом случае профессиональную поддержку детям оказывают специалисты секторов по охране детства при исполкомах, сельских и поселковых советах.

Участие работников местных органов власти просто необходимо в тех случаях, когда из-за жестокого обращения, пренебрежения нуждами ребенка его безнадзорность приобретает хронический характер, а состояние физического и психического здоровья внушает серьезные опасения. Однако при оказании помощи такому ребенку необходимо избегать «эффекта маятника», когда внимание фокусируется то на ребенке, то на всей семье. Необходимо одновременно держать в центре внимания и жертву жестокости, и его ближайшее окружение, планируя комплекс мероприятий [1, 3].

Итак, установление фактов насилия и определение их причин – лишь первый шаг, направленный на их преодоление. Важен комплексный подход к изучению явления, системный анализ особенностей детского развития в ситуации усложнения отношений с родителями, педагогами иными лицами, ориентация на диагностику, а также оказание разносторонней квалифицированной помощи всем участникам данного процесса. В целом результатом систематической профилактической работы является формирование безопасной среды, при которых максимально снижено влияние факторов, провоцирующих насилие, и сведены до минимума проявления агрессии любого рода.

В настоящее время бичом во всем мире стало жестокое обращение с детьми родителей и иных взрослых, их вербальная агрессия, сексуальное, эмоциональное или физическое насилие над несовершеннолетними. В нашей стране ситуацию усугубляет то, что воспитание осуществляется в условиях постоянного реформирования: меняется функционирование образовательных учреждений, средств массовой информации, молодежных и детских общественных объединений, вся социокультурная жизнь подрастающего поколения. С одной стороны, под влиянием общей гуманизации общества жестокостью стали называть действия родителей, ранее принимаемые за разумную строгость. А с другой – последовавшее за распадом Советского Союза социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня большей части населения в той или иной мере отразилось на жизни всех слоев. Значительная часть старшего поколения не сумела приспособиться к новым условиям, сформировать защитные механизмы, а молодежь была дезориентирована разрушением сложившихся нравственно-этических норм и традиций. Наступившая правовая, моральная, экономическая незащищенность населения усилила конфликтность отношений между людьми, и особенно между супругами, родителями и детьми, вызвав дестабилизацию жизни большинства семей, что особенно сказалось на подрастающем поколении.

Таким образом, под антрополого-психологическим сопровождением понимают такую форму организации обучения, воспитания развития и сопровождения ребенка, при которой основными субъектами взаимодействия будут являться ребёнок, ближайшее окружение ребенка, педагоги, соци-

альные работники и т.д. Основной же целью антрополого-психологического сопровождения ребенка будет являться развитие его личности в рамках социальной адаптации ее к условиям окружающей среды.

Список литературы

1. Алексеева Л.С. О насилии над детьми в семье // Социологические исследования. – 2003. – №4. – С. 34-37
2. Антропологические основы организации и содержания специальной психологической помощи детям и подросткам: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 100 с.
3. Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям – жертвам насилия. – М., 2006.
4. Закирова В.Н. Развод и насилие в семье – феномены семейного неблагополучия // Социологические исследования. – 2002. – №12. – С. 19-23.
5. Козлова Г.Л., Мирейчик Л.Н., Пряхина М.В. Насилие над детьми. Его виды и возможности предупреждения. – М., 2003.
6. Социальная работа с семьей: мир взрослых и детей / Под. ред. Ж.И. Мицкевич. – М., 2002.

РАЗДЕЛ 5. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ

Акименко В.М., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ГРУППАХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Современное педагогическое мировоззрение основывается на антропологическом знании и принципиально меняет подход к ребенку и его воспитанию и обучению. Это знание, имеющее педагогическую направленность, накапливалось в течение длительного времени и привносится в современную педагогику благодаря усилиям целого ряда исследователей: И. Канта, К.Д. Ушинского и других мыслителей прошлого; современных отечественных (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, И.А. Колесникова, А.И. Мещеряков, В.А. Сластенин и др.) и зарубежных ученых (О. Больнов, М. Бубер и др.)

Согласно антропологическим представлениям каждый ребенок – человек, т.е. сверхсложное, неисчерпаемое, во многом загадочное явление. Ему с самого рождения присущи все видовые особенности: он – живое, целостное и противоречивое, динамичное и активное существо, обладающее даром речи и мысли, социальностью и разумностью, духовностью и креативностью, потребностью и способностью воспитывать и быть воспитанным.

Применительно к системе образования антропологический подход означает создание такой модели образования, в которой формируется активная, творческая, самобытная личность с ярко выраженными нравственными и гражданскими добродетелями. Человек, рассматривается в единстве всех его проявлений (биологических, психических, духовных, социальных) и выступает главной целью и ценностью процесса образования.

Перестройка системы образования, поиск новых стратегий педагогической деятельности стимулируют интерес к антропологическим подходам организации обучения детей. В этой связи включение в систему общего образования еще одной ступени – дошкольного образования, является приоритетным направлением разработки антропологических моделей обучения детей дошкольного возраста.

Введение дошкольной подготовки в образовательную систему является следствием определенных негативных моментов, имеющих место в системе дошкольного образования. Прежде всего, это сокращение коли-

чества детей, посещающих детские сады. По данным статистики, 45-50% малышей приходят в первый класс, минуя дошкольные учреждения в силу тех или иных причин. Следствием является различный уровень готовности детей к обучению в школе.

Анализ научных источников показал, что в последние десятилетия крупные теоретические и экспериментальные исследования в области раннего детства обеспечили достаточно высокий уровень научной разработанности проблемы подготовки к обучению в школе детей в рамках ДОУ и их адаптации к школе (Л.А. Венгер, Р.Н. Бунеев, Е.Е. Кравцова, Н.Ф. Виноградова, М.В. Корепанова, Т.Н. Доронова и др.). Однако в меньшей степени изучались антропологические параметры готовности к обучению дошкольников, не посещающих ДОУ [1, с.13].

Дети, поступающие в группы предшкольной подготовки, в силу ряда причин (несвоевременное выявление имеющегося у ребенка нарушения, недостаточное внимание родителей и воспитателей к имеющимся у детей трудностям, отсутствие специального учреждения или мест в нем и др.), имеют нерезко выраженные, а, следовательно, трудно выявляемые, неправильно диагностируемые отклонения в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы, нарушения речевого развития, эмоционально-волевые нарушениями, расстройства поведения и др. Как правило, это дети с нарушениями слуха и фонематического восприятия, с нарушениями зрения и оптико-пространственных представлений, с нарушением опорно-двигательного аппарата и с задержкой психофизического развития, дети соматически или нервно-психически ослабленные [3, с.11].

Анализ психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, позволяет выделить основные особенности развития, которые необходимо учесть в процессе подготовки к обучению в школе: нарушения звукопроизношения; недостаточная сформированность фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза; нарушения развития словаря, грамматического строя и связной речи; развитие внимания к морфологическому составу слов, изменению слов и их сочетаний в предложениях; нарушения развития психических процессов, зрительно-пространственных представлений, мелкой моторики.

Особенностью психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, является незавершенность всех этапов его психологического развития. Своевременная коррекция познавательной, сенсорной, двигательной, речевой, эмоционально-волевой сфер обеспечивается лечением и проведением дополнительных занятий коррекционной направленности. Такие дети испытывают затруднения при прохождении некоторых или всех разделов программы дошкольного воспитания.

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее важны и навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация. В познавательной сфере, в свою очередь, как наиболее важные рассматриваются параметры произвольности познавательной деятельности и уровень развития наглядно-образного мышления.

Готовность ребенка к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Л.И. Божович, Н.Г. А. Керн, Я. Йирасек и др.). Изучение психолого-педагогической литературы дает основание охарактеризовать понятие «готовность к обучению в школе» как свойство, обеспечивающее дошкольника возможностью перехода в новую сферу общения, жизнедеятельности и к освоению новой для него учебной деятельности; включающее ответственное отношение к школе и учебе, произвольное управление своим поведением, установление со взрослыми и сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью, наличие эмоциональной устойчивости [4, с.24].

Готовность дошкольников к обучению рассматривается как комплексное свойство, иерархическая структура которого представлена следующими компонентами: социальный, личностный, эмоциональный, интеллектуальный, физический, творческий.

Показано, что готовность к обучению в школе является сложным многокомпонентным образованием, центральным звеном которого является уровень развития общения дошкольников со сверстниками и взрослыми, который, в свою очередь, определяет и умственное развитие, и произвольную регуляцию детьми своего поведения благодаря влиянию процесса общения на формирование у них внутреннего плана действий. Сказанное выдвигает на первый план целенаправленное формирование готовности к обучению в школе, в которой основные аспекты общения детей (отношения со взрослыми, сверстниками) получают максимальное развитие.

По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной период имеет два возрастных новообразования. Это новообразование стабильного периода и

новообразование кризиса. Если иметь в виду дошкольный возраст и кризис семи лет, то основные характеристики новообразования кризиса семи лет четко определены Л.С. Выготским и связаны с “обобщением переживания” или “интеллектуализацией аффекта”. Анализ работ как Л.С. Выготского, так и его ближайших учеников, А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина, позволяет предположить, что новообразованием стабильного периода дошкольного возраста является воображение. Как показали специально проведенные исследования, особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так, оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь, затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов.

Поэтому, успешность обучения в группах предшкольной подготовки возможно, лишь при условии насыщения процесса образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами «специфической детской», по выражению А. В. Запорожца, деятельности [2, с.44].

Работа с детьми должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка. Искусственное, ускоренное наращивание знаний, умений, навыков – это опасная тенденция. Подобное обучение не может отвечать современным требованиям системы образования. Незнание объективных возрастных закономерностей развития личности ребенка-дошкольника приводит к перегрузке, переутомлению, отказу от учебной деятельности, провоцированию неврозов.

Ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста остаётся игровая деятельность. При организации уроков в группах предшкольной подготовки необходимо так же учитывать, что центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата на способы выполнения этого задания. В связи с этим, решающее значение для формирования предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте имеет именно развитие игр по правилам (Н. Н. Подьяков).

Таким образом, успешная реализация ступени предшкольной подготовки направлена на осуществление преемственности между дошкольным и начальным звеньями образовательной системы. Возраст 5-7 лет является периодом интенсивного присвоения ребёнком знаний и социального опыта. Организация групп предшкольной подготовки поможет проявить в той части истинной природы ребёнка, которая по тем или иным причинам остаётся не востребованной в обыденной жизни. У дошкольников появляется воз-

возможность для неформального проживания ситуации успеха, лидерства, интеллектуального и коммуникативного развития вместе с другими детьми.

При реализации обучения в группах дошкольной подготовки в контексте антропологического подхода, необходимо организация грамотной образовательной среды, соответствующей психологическим и физиологическим особенностям и возможностям детей, а так же высоким уровнем подготовки педагогических кадров.

Список литературы

1. Планируемые результаты начального общего образования / [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.] под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой, – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
3. Примерные программы по учебным предметам в 2 частях. – М.: «Просвещение», 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).

Горбушина И.А., г. Ставрополь

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Людам в период жизненных кризисов свойственно искажение центрального образования самосознания – субъективного образа мира, то есть представлений, отношений к себе и окружающему миру в целом и дети тоже не исключение. Такое искажение сигнализирует о глубинном рассогласовании базисного механизма бытия и развития личности «идентификации-обособления»: в качестве глубинной психологической защиты «включается» отчуждение и нарушается адаптация человека к жизни.

В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Итак, сопровождать – значить проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого.

Но не просто идти, а оказывать различную помощь (психологическую, медицинскую, педагогическую, социальную и т.д.), направленную «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», активизирующей собственные ресурсы человека.

Сегодня сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Многие исследователи отмечают (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина), что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна. [5, с.4]

Психолого-педагогическое сопровождение должно представлять собой целостную систему. Как любая система, она должна включать ряд элементов (или компонентов), которые одновременно являются его инвариантными этапами это: диагностика (отслеживание), служащая основой для постановки целей; отбор и применение методических средств; анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Основная особенность этого периода – коренное изменение социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку. Ведущая деятельность детей этого возраста – учебная, в ее рамках складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Известно, так же, что в этот период начинают формироваться новые взаимоотношения ребенка со сверстниками и взрослыми, базовые установки, которые будут определять в дальнейшем успешность его учебной деятельности, эффективность стиля общения, возможности личной самореализации в школьной среде. [1, с.29]

Их нарушение может сопровождаться явлениями ранней школьной дезадаптации (Ю.А. Александровский, Л.И. Божович, Н.В. Вострокнутов, Л.С. Выготский, А.О. Дробинская, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, В.И. Лубовский и др.). [6, с.13]

Этот возрастной кризис сопровождается типичными изменениями эмоционально-личностной сферы детей, нарушением процесса общения, сложностями формирования произвольности познавательных процессов.

Несмотря на то, что формы психологической готовности детей к учебной деятельности подробно исследованы, актуальной проблемой остается

ся, что обуславливает необходимость дальнейшего поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции их развития.

Возрастной кризис семи лет характеризуется переходом от внешне ситуативно-познавательной формы общения к внешне ситуативно-личностной, отмечается формирование сознания своего социального Я, возникновение внутренней позиции – целостного отношения к окружающему и самому себе. [3,с.171] Ребенок начинает участвовать в общественно-значимой деятельности, обеспечивающую новую личностную позицию.

Изменение самосознания приводит к переоценке внутренних ценностей, развивается осознание своих переживаний, возникают устойчивые аффективные комплексы. Часто отмечается высокий уровень тревожности в условиях возрастного кризиса. [2,с.56]

Л.С.Выготский назвал кризис семи лет обобщением переживаний. Возникают очень важные для психологической адаптации аффективные образования, влияющие на самооценку и поведение ребенка. Формируется смысловая ориентировочная основа общения и межличностного взаимодействия. Утрачивается детская непосредственность, отмечается оценка своих поступков, стремление регулировать свои действия.

К кризисным симптомам в возрасте семи лет традиционно относят: кривляние, манерность, демонстративность поведения; склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам. [6,с.58]

Адаптация ребенка к школе – это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех психологических систем.

Период первичной адаптации к школе является очень сложным для первоклассников. Обычно он составляет от 4 до 7 недель (В.И. Лебедев, В.С. Мухина, Р.С. Немов, Р.В. Овчарова, А.В. Петровский).

В зависимости от состояния психического здоровья, адаптация к школе, т.е. изменившимся условиям жизни у детей может протекать по-разному.

Выделяются группы детей, с легкой, средней и тяжелой психологической адаптацией (И.А.Аршавский, Е.Б.Беззубова, М.М.Безруких, Н.В. Вострокнутов, А.О. Дробинская, Н.Н. Заваденко, Е.И. Казаков).

Тяжелее адаптируются дети, у которых в анамнезе: неблагоприятно протекал период новорожденности, были черепно-мозговые травмы, частые и тяжелые болезни, различные хронические заболевания, расстройства нервно-психической сферы.

Задержка функционального созревания, ухудшая состояние центральной нервной системы, служит причиной более тяжелого протекания адаптации, ее нарушения и обуславливают снижение работоспособности, высокую утомляемость, более низкую успеваемость, ухудшение здоровья (Е.И. Казаков, Н.А. Кравцова, Т.А. Маркова, Т. И. Покровская, А.А. Северный, Унт).

В этой группе отмечается наиболее выраженная школьная дезадаптация, т.е. образование неадекватных механизмов приспособления к школе в форме нарушений учебной деятельности и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, отклонений в когнитивном развитии. (Ю.А. Александровский, Р. Берне. Г.М. Бреслав, М.И. Буянов, Р.В. Овчарова). [6,с.62]

Для этих детей характерен низкий уровень выполнения учебных заданий, обусловленный сниженной учебной мотивацией и отсутствием познавательных интересов, недостаточный самоконтроль, неустойчивость деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения – это создание социально-психологических условий для детей и их успешного приспособления к ситуации школьного обучения.

Проведенный нами теоретический анализ проблемы определил ее актуальность.

А практическая часть – результаты пилотажного исследования причин не адаптированности этих детей.

В нашем исследовании приняли участие дети подготовительных групп ДООУ № 72, № 4 и дети-первоклассники общеобразовательных школ № 21, № 22 г. Ставрополя.

При изучении анамнестических данных об особенностях перинатального периода развития было выявлено, что в 54% случаях наблюдались аномалии беременности, из них в 28% – токсикоз во второй половине беременности, в 20% – операционное вмешательство в период родов ($p<0,05$).

У 68% детей наблюдалась плохая адаптация в детском саду. Ребенок не занимался совместной деятельностью со сверстниками, часто капризничал, не соблюдал правила дисциплины. У 19% детей в дошкольный период было сотрясение мозга, что повлекло за собой нарушение функционирования вегето-сосудистой системы и формирование психоневротических проявлений со снижением внимания и работоспособности, астеническими отклонениями ($p<0,05$). Нарушение мотивации при поступлении в школу наблюдалось у 68% детей.

С помощью опросника «Анализ семейного воспитания» был диагностирован тип семейного воспитания и характер его нарушений. Исследование показало, что во всех семьях наблюдается гиперпротекция ($p<0,01$). В 75% семей преобладает потворствующая гиперпротекция. Для нее характерно то, что ребенок находится в центре внимания родителей, которые стремятся к максимальному удовлетворению его потребностей.

Этот тип воспитания способствует формированию таких черт характера, которые могут явиться причиной коммуникативной изоляции детей в коллективе.

В 35% семей отмечается доминирующая гиперпротекция. Ребенок также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

У родителей отмечается воспитательная неуверенность, которая выражается в недостатке педагогической культуры, неумение организовывать воспитательный процесс в соответствии с личностными качествами ребенка ($p < 0,01$). У 82% родителей наблюдается фобия утраты своего ребенка.

Это приводит к тому, что ребенок не уверен при установлении социальных контактов и несамостоятелен. У ребенка развивается чувство страха перед малейшими трудностями.

Кинетический рисунок семьи дал информацию о субъективной семейной ситуации ученика. Полученные результаты показали, что все дети ощущают дискомфорт и тревожность в семье ($p < 0,01$). 35% детей отразили в своих рисунках нереальный состав семьи. Конфликт в семье наблюдается у 77% детей. Из них 52% детей проецируют конфликт в форме агрессии ($p < 0,01$). В целом, особенности внутрисемейного воспитания способствуют развитию коммуникативного типа дезадаптации в структуре межличностной неготовности ребенка к учебной деятельности.

На основе полученных данных можно предложить следующую последовательность психолого-педагогического сопровождения: 1) первичное выявление детей с низким уровнем готовности к обучению в старшем дошкольном возрасте; 2) углубленная психодиагностика для определения вероятных причин на начальном этапе обучения для индивидуализации психолого-педагогического сопровождения и коррекционного обучения; 3) динамическое наблюдение и повторные обследования для возможного уточнения диагноза с целью последующего изменения условий обучения детей (перевод в классы компенсирующего обучения или классы выравнивания для детей с ЗПР).

Что касается исследования уровня нейротизма по данным теста Айзенка показало, что 42,3 % детей характеризуются эмоциональной неустойчивостью (частая отвлекаемость, быстрая истощаемость, нарушения произвольности психических процессов, аффективные вспышки агрессии или депрессивная подавленность частая смена настроения и т.д.).

Дополнительное исследование с помощью теста «Несуществующее животное» показал высокий уровень тревожности у детей (74%). В рисунках 64% детей проявилась агрессия ($p < 0,01$).

Это подтверждает наличие аффективного типа дезадаптации, вызывающего низкий уровень внутриличностной психологической готовности к школьному обучению.

Полученные результаты подтолкнули нас к созданию мини-программы психолого-педагогического сопровождения.

Коррекционно-развивающая программа представляет собой 10 занятий, на каждом из которых осуществлялось выполнение психофизиологических упражнений, которые предназначены активизировать психологические системы (мыслительную деятельность, память, внимание, восприятие), позитивно повлиять на успешность учебной деятельности, а также для того, чтобы снизить уровень нейротизма и улучшить взаимоотношения со сверстниками, учителями, родителями. Программа направлена на коррекцию когнитивной сферы ребенка. Упражнения формируют кинестетическую базу для зрительных, слуховых навыков, навыков внутренней речи, способности ребенка пересекать центральную среднюю линию тела, улучшают координацию тонкой моторики, снижают утомление и повышают работоспособность. Занятия на компенсацию аффективной дезадаптации. Занятия на компенсацию коммуникативной сферы с помощью снижения стресса, создания позитивного отношения к окружающим, обучения навыкам эффективного общения.

После проведенной работы уровень агрессии в семье снизился на 47 %, конфликтности – на 42 % ($p < 0,05$). Занимаясь совместно с детьми, родители осознали важность благоприятной обстановки в семье для успешного обучения и адаптации детей в школе. Соответственно уровень нейротизма постепенно снижался у всех членов семьи, активно участвующих в этом процессе. Результаты опроса учителей показали, что качество усвоения учебного материала увеличилось на 44 %. Работоспособность и усидчивость повысилась на 56 %. Из беседы с родителями выяснилось, что дети стали более самостоятельными, уверенными, с удовольствием стали выполнять домашнее задание. Интеллектуальный уровень детей ($p < 0,01$). У 64 % детей он стал выше. В среднем по группе общий показатель интеллекта увеличился на 7,5%.

Наиболее эффективно коррекционная программа повлияла на коммуникативную сферу детей.

Взаимоотношения со сверстниками и учителями улучшились. Если до коррекционных занятий 63 % детей были социально дезадаптированными, то после – все 100 % адаптировались в коллективе и были приняты сверстниками ($p < 0,01$), а взаимоотношения с учителями – на 92 % ($p < 0,05$).

Таким образом, созданная диагностическая система и коррекционная мини-программа, представляют психолого-педагогическое сопровождение и могут быть использованы в практике общеобразовательного и коррекционно-развивающего обучения детей. Специалист, осуществляющий сопровождение, постоянно должен поддерживать выбранное на начальном этапе направление работы, но проявлять гибкость.

Уместно вспомнить характеристику специалиста по психологическому сопровождению, данную Э. Минделл: «Он позволяет своим чувствам и убеждениям создавать и формировать приемы по мере раскрытия конкретной ситуации. Проявляя свои убеждения и многосложности жизненной практики, он уподобляется бегущему по волнам лунному отражению» [4, с.37].

Список литературы

1. Архиреева Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 2005. – № 3.
2. Зайцев С. Личностно-ориентированное обучение младших школьников // Директор школы. – 2005. – № 3.
3. Степнов П. Специфика возраста – специфика воспитания, или научимся взрослеть вместе: младшие школьники // Народное образование. – 2006. – № 7.
4. Минделл Э. Психотерапия как духовная практика. – М.: НФ «Класс», 1997.
5. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.А. Горяниной. – М.: ИРЛ РАО, 1997.
6. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост.и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2010. (Серия «Хрестоматия по психологии»).

Загирняк М.В. (Украина),

Магомедов Р.Р., Ромаева Н.Б., Попова М.Р.,

Зиненко В.Н., г. Ставрополь

ЭЛЕКТРОННЫЕ ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ МИНУТКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Уникальной линией человековедения является антропология здоровья, которая не сводится только к медицине, считает А. Асмолов (2011), и помогает нам подойти к пониманию многих проблем: проблем методологических и проблем практических. В методологическом плане антропология здоровья представляет собой серьезную человековедческую дисциплину, которая формирует мотивацию к здоровому образу жизни и помогает найти мост между сферой образования и сферой медицины [8].

Антропология здоровья основывается на принципе проблемно-ориентированного обучения и междисциплинарном подходе, педагогов-антропо-

логов, способных применить свои знания в самых разных сферах, в том числе и в адаптивной физической культуре.

Таким образом, антропология здоровья рассматривает все проблемы здоровья человека с учетом социальных и культурных детерминант, влияющих на состояние здоровья и благосостояние отдельных людей и групп населения.

Существует ли специфика образования детей старшего дошкольного возраста?

Педагогическая антропология здоровья в целом и утвердительно отвечает на поставленный вопрос, и ориентирует на то, что эта специфика никак не отражается и даже более того – в корне ей противоречит.

Прежде всего, это форсированное усвоение дошкольниками «учебных» знаний на специальных занятиях в старшей и подготовительной к школе группах дошкольного образовательного учреждения. Хорошо известно еще с советских времен, что такая работа ведется и с детьми более ранних возрастов, в то время как ее результаты более чем сомнительны. Современный дошкольник черпает подобные знания и вне дошкольного учреждения. Явление дошкольного «репетиторства» стало привычным в крупных российских городах. Тем не менее, обследования детей обучающихся в «Центре предшкольной подготовки» при ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в рамках научно исследовательской лаборатории «Антропология Детства» свидетельствуют об их неготовности к обучению к школе по целому ряду важных показателей, в том числе и здоровья.

За последние десятилетия в мировом сообществе произошли кардинальные изменения, социальные катаклизмы и кризисы в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основ образования традиционного образования, в условиях государственных, социальных и личностных кризисов происходит переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в период перехода детей на новый образовательный уровень – из старшего дошкольного возраста в начальную школу – это период острого кризиса, когда задачи, содержание и обеспечение образовательных технологий построены на стремлении педагогов не нанести ущерб здоровью учащихся.

Направления исследований, проводимые на кафедре физической культуры ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», включают исторические аспекты здоровья и болезни детей старшего дошкольного возраста, анализ современной политики правительства

России в отношении здоровья ее граждан, исследование психического здоровья детей и подростков, здоровье коренных народов, и т.д.

Антропо-здоровьесберегающие образовательные технологии, реализуемые на кафедре физического воспитания Кременчугского национального университета им. Михаила Остроградского (КрНУ им. М. Остроградского) и в «Центре предшкольной подготовки» ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», разработаны на основе системного подхода к обучению, воспитанию и физическому развитию студентов и детей, в основе которого лежит приоритет заботы о здоровье учащихся и педагогов путем введения в учебный процесс «электронных физкультурных минуток» [7].

Под термином «электронная физкультурная минутка» мы понимаем кратковременные серии физических упражнений, используемых в основном для активного отдыха путем показа компьютерных презентаций, выводимых педагогом на интерактивную доску или мультимедийное представление их на экране.

Начало школьного обучения связано не только с изменением уклада жизни детей. Переход на школьное обучение способствует резкому увеличению числа контактов, что на фоне возрастных особенностей детей младшего школьного возраста и сниженной сопротивляемости их организма, обусловленной необходимостью приспособления к изменившимся условиям жизни, ведет к повышенной заболеваемости. Поэтому все мероприятия, в нашем «Центре», направлены на укрепление здоровья, закаливание детей этого возраста и самообразование родителей.

Известно, что построение учебного дня без учета возрастных особенностей детей даже при внедрении всех форм оздоровительно – физкультурной работы приводит к выраженному утомлению детей, вызывает неблагоприятные сдвиги в функциональном состоянии различных органов и систем, что в конечном итоге ведет к ухудшению здоровья учащихся в течение учебного дня, недели, года [1; 2; 4; 5; 6].

Проведенная нами в сентябре 2012 года психолого-педагогическая диагностика и входной контроль (антропометрия) физического развития детей из разных социальных групп и слоев населения, пришедших с целью выравнивания стартовых возможностей получения общего образования и апробации модели предшкольного образования детей в группе кратковременного пребывания ($n = 16$), позволила выявить: 9 детей с нарушением речи, 1 ребенок с отклонениями в психическом развитии, 5 детей имеющих низкий уровень готовности к школьному обучению, 1 – с ограниченными возможностями здоровья (аутизм).

Исследования, проводимые в рамках лабораторий «Антропология детства» и «Адаптивная физическая культура» ГБОУ ВПО СГПИ доказали, что физиологическим возможностям организма для старших дошкольников бо-

лее всего соответствует 25-минутная продолжительность занятия, с использованием последних пяти минут для снятия утомления. Начинается учебный день в группе дошкольной подготовки организованной зарядкой, для того чтобы организму помочь активизироваться, обрести бодрость и восстановить работоспособность. Учитывая то, что длительность активного внимания старших школьников не превышает 20 минут, часть времени занятия используется на проведение физкультурных минуток. Длительность физкультурных минуток не должна превышать 3-5 минут. Украинские и российские специалисты в области физической культуры рекомендуют использовать упражнения на потягивание, растяжку грудных мышц, мышц бедра и голени, дыхательные упражнения. Систематическое проведение физкультурных минуток вырабатывает двигательный стереотип, способствующий более эффективной профилактике учебного и статического утомления и более эффективному повышению умственной работоспособности.

Целеполагающим ядром нашего исследования является здоровье детей старшего дошкольного возраста в период образовательного процесса. Результаты анализа теории и практики организации занятий с детьми позволили выдвинуть предположение о возможности оптимизации восстановления работоспособности детей путем внедрения разработанного нами дифференцированного применения физкультурных минуток, в том числе электронных.

Таблица 1

Показатели физического развития, психологического и социального состояний детей старшего дошкольного возраста в начале эксперимента

Показатели	Дети старшего дошкольного возраста		
	мальчики	девочки	Р
	(%)		
Физическое развитие			
Отличное	12,5	0	> 0,05
Хорошее	25	33,3	> 0,05
Удовлетворительное	37,5	22,2	> 0,05
Неудовлетворительное	25	44,4	> 0,05
Психическое состояние			
Адекватное	0	0	> 0,05
Тревожное	50	33,3	> 0,05
Амбивалентное	25	44,4	> 0,05
Эмоционально-отстраненное	25	22,2	> 0,05
Социальное состояние			
Адекватное	37,5	22,2	> 0,05
Амбивалентное	50	55,5	> 0,05
Угнетенное	12,5	22,2	> 0,05

Формирующий эксперимент осуществлялся на базе «Центра дошкольной подготовки» ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в 2011 – 2012 годах (таблица 1). В состав группы входили дети 6,0 – 6,5 лет ($n = 16$) из них 7 мальчиков и 9 девочек.

В качестве основополагающего средства оздоровительной физической культуры были выбраны «Пальчиковая гимнастика», «Гимнастика для глаз», «Основные виды движений», свойственные человеку (ходьба, бег, прыжки, пластика рук, туловища, тела), имеющие широкий спектр возможностей решения учебных задач и восстановления физического, психического и социального здоровья, в том числе с привлечением социальных педагогов, психологов.

Физкультурные минутки, проводимые педагогом на занятиях, можно отнести к игровым моментам. Различные формы физкультминуток являются средством не только физического, но и духовного формирования ребенка. При проведении каждой физкультминутки учитываются возрастные, и индивидуальные особенности ее участников.

Предлагаемые нами физкультурные минутки даны в соответствии с педагогическими требованиями, методикой физического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Физкультурная минутка стимулирует учебную деятельность детей, развивает фантазию, воображение, память, пластику движений, снимает зажатость. Физкультминутка – важное средство самовыражения: преподаватель лучше может узнать своих учеников, их организаторские, творческие способности, физические возможности, благодаря чему устанавливается более тесный контакт между ребенком и педагогом, между детьми в группе.

Физкультурная минутка – лучшее лекарство от гиподинамии. Главное ее достоинство в том, что она включает в себя все виды движений, свойственные человеку. Ребенок во время проведения физкультминутки испытывает радость после напряжения умственных сил. Знание большого количества физкультминуток педагогу просто необходимо. И следует пополнять и обновлять этот багаж как можно чаще. Нельзя недооценивать роль физкультминуток как фактора памяти, который не менее важен, чем четкий механизм мышления. Отсюда можно сделать вывод: нужны рифмованные упражнения, стихотворения, сказки. Стихотворная форма благотворно влияет на выработку ритмической речи параллельно с ритмичностью движений, развитие интереса к поэзии, родной речи [3; 6].

Каждый педагог должен уметь проводить физкультурные минутки на своих занятиях учитывая специфику своего предмета. Обычно это проведение 3-5 физических упражнений во время занятия по предметам теоретического цикла (2-3 мин) или занятия изобразительной деятельности (5-7 мин). Они проводятся зачастую с музыкальным сопровождением, с элементами самомассажа и дру-

гими средствами, помогающими восстановить оперативную работоспособность. Например, **физкультминутки 1, 2.** «Пальчиковая гимнастика» [7].

Для физкультурных минуток выделяются небольшие перерывы в процессе учебного труда. Они носят деятельностный характер, так как в ходе их проведения меняется характер деятельности, происходит переключение внимания с интеллектуальной на двигательную активность, которое способно предотвратить снижение и повысить уровень оперативной работоспособности. Особенно эффективны физкультминутки в периоды, когда начинает проявляться утомление.

Проведение физкультминуток должно решать следующие задачи:

а) уменьшение утомления и снижение отрицательного влияния однообразной рабочей позы;

б) активизация внимания детей и повышение способности к восприятию учебного материала. Например [7]:

Физкультминутка 3.

*Громко прозвенел
звонок
Начинается урок.
Наши ушки на макушке,
Глазки хорошо
открыты.
Слушаем, запоминаем,
Ни минутки не теряем.
Принесли с собой
тетрадки,
Книжки, ручку,
карандаш,
Записали по порядку,
Новые слова сейчас.*

Физкультминутка 4.

*Раз – согнуться,
разогнуться,
Два – нагнуться,
повернуться,
Три – в ладоши три
хлопка,
Головою три кивка.
На четыре – руки шире,
Пять, шесть – тихо
сесть,
Семь, восемь – лень
отбросим.*

Физкультминутка 5.

*Утром бабочка
проснулась,
Улыбнулась,
подтянулась,
Раз – росой она
умылась,
Два – изящно
покружилась,
Три – нагнулась и
присела,
На четыре – улетела.*

Физкультминутка 6.

*Точка, точка, запятая,
Вышла рожица
смешная.
Ручки, ножки, огуречик,
Вот и вышел человечек.
Мы сегодня рисовали,
Наши пальчики устали.*

Физкультминутка 7.

*Вы, наверное, устали?
Ну, тогда все дружно
встали.
Ножками потопали,
Ручками похлопали,
Ножками потопали,
Ручками похлопали,
Глазки крепко
закрываем,
Дружно до пяти
считаем.
Открываем, поморгаем
И работать
продолжаем.*

Проблема ухудшения зрения в динамике образовательного процесса не представляется новой (среди причин, влияющих на состояние зрения, 22% составляют факторы внутришкольной среды). Несправедливость в том, что глазную патологию чаще приобретают самые усердные и прилежные школьники. В желании помочь таким детям офтальмологи разработали многочисленные специальные схемы зрительно-двигательных траекторий, которые можно использовать для периодической активизации чувства зрительной координации. На слайдах с помощью стрелок (кружков, бабочек, птичек и др.) указаны основные траектории, по которым должен двигаться взгляд в процессе выполнения физкультурных минуток.

Схема траекторий изображается на электронной доске или экране максимально возможных размеров. Упражнения выполняются коллективно и только стоя.

В середине занятия дети встают и по команде педагога (или под ритмичную музыку) начинают пробегать глазами по заданному направлению. При этом каждому упражнению желательно придавать игровой характер. Нами созданы презентации с разными траекториями по которым движутся веселые анимационные картинки. Например: *Физкультминутки 8, 9, 10 «Гимнастика для глаз»* [7].

Особое внимание на формирующем этапе исследования при проведении упражнений уделялось заданиям, облегчающим и ускоряющим перестройку организма ребенка в связи с новым состоянием здоровья.

Задачи этапа: нормализовать функции сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и функциональной системы; укрепить мышцы живота, спины, верхнего плечевого пояса; оптимизировать эмоциональное состояние и самочувствие; повышать работоспособность организма; развивать физические качества; вырабатывать навыки самостоятельных занятий. Серии упражнений выполняемых в положении стоя, а именно – локальные упражнения для мышц плечевого пояса вызывают увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС) до 100 – 110 уд/мин., танцевальные движения – до 110 – 120 уд/мин., а комбинированные (наклоны, глубокие приседания) – 120 – 140 уд/мин.

Динамика изменений показателей физического развития, психологического и социального состояния детей идентична динамике на предыдущем этапе. Больше число мальчиков показали «хороший» или «отличный» уровень, тогда как у половины девочек был выявлен «удовлетворительный» уровень (таблица 2).

Изменение показателей физического развития детей старшего дошкольного возраста в процесс исследования свидетельствуют о правильности выбранной нами методики физкультурно-оздоровительных систем проведения физкультурных минуток в режиме учебного дня.

Таблица 2

Показатели физического развития, психологического и социального состояний детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента

Физическое развитие					
Показатели		Неудовл.(%)	Удовл. (%)	Хорошо (%)	Отлично (%)
1.	мальчики	11,1	44,4	33,3	11,1
	девочки	0	0	50	50
	Р	< 0,05	< 0,05	< 0,05	< 0,05
Психическое состояние					
Показатели		Адекватное (%)	Тревожное (%)	Амбивалентное (%)	Эмоционально-отстраненное (%)
2.	мальчики	12,5	21,9	50	15,6
	девочки	40,6	9,4	50	0
	Р	< 0,05	< 0,05	> 0,05	< 0,05
Социальное состояние					
Показатели		Адекватное (%)	Амбивалентное (%)	Угнетенное (%)	
3.	мальчики	34,4	50	15,6	
	девочки	65,6	34,4	0	
	Р	< 0,05	> 0,05	< 0,05	

Таким образом, во-первых, полученные в ходе формирующего эксперимента данные позволяют говорить о правомерности выдвинутой гипотезы, а сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования – об эффективности применения физкультурных минуток, в том числе, и электронных в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста.

Во-вторых, ни в коем случае нельзя сводить понятие «здоровье» к тем или иным его отдельным проявлениям. В теории и методике физической культуры существует логика трех «З»: *физическое здоровье, психологическое здоровье и социальное здоровье личности*. Когда мы говорим о трех компонентах здоровья – физическое, социальное и психологическое, – мы сталкиваемся с совершенно новой областью исследования, которая называется **антропологией здоровья**.

Список литературы

1. Абрамов Э.Н. Физкультминутки в образовательном процессе / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2007.
2. Абрамов Э.Н., Гимнастика для глаз в практике работы учителя: Методические рекомендации / Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения

квалификации и переподготовки работников образования Курганской области». – Курган, 2003.

3. Игровые и рифмованные формы физических упражнений: сценки, игры-подражания, комплексы упражнений, стихотворения с движениями/ авт. – сост. С.А. Авилова, Т.В. Калинина. – Волгоград: Учитель, 2008.

4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы. – М.: «ВАКО», 2004. (Педагогика. Психология. Управление)

5. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся. – М., 2008. (Педагогическая мастерская)

6. Наш выбор – здоровье: досуговая программа, разработки мероприятий, рекомендации / Авт.-сост. Н.Н. Шапцева. – Волгоград: Учитель, 2009.

7. Усманова С.Х., Шумунова Л.А. Электронные физкультминутки. [Электронный ресурс] <http://www.openclass.ru/>.

8. Асмолов А. Осторожно ребенок [Электронный ресурс] <http://prosvpress.ru/2011/06/ostorozhno-rebenok/>.

Коломасова Т.А., г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности личности учащегося были и остаются приоритетными в современном процессе начального образования.

Начальное образование как процесс обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения начального образования выдвигает задачу развития личности учащихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика. Одной из целей стандартов нового поколения по начальному образованию является формирование общеучебной компетенции младшего школьника, которая наряду с умениями принимать решения, быть коммуникативным, мобильным, включает в себя и умение заниматься проектной деятельностью [1].

Задача, стоящая перед начальной школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

Проектная методика – это одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. Другими словами, проектная методика – это совокупность способов достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (Е.С. Полат).

Целью любой проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Проектная деятельность направлена на развитие критического и творческого видов мышления; умения работать с информацией, работать в коллективе; владеть культурой коммуникации.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И.Л. Бим, И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, О.М. Моисеевой, Е.С. Полат, И. Чель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips [3, с.90].

Метод проектного обучения, как основа проектной деятельности, возник в начале XX в. в США. Его главный тезис – ребенку интересно учиться, если он понимает, что приобретенные знания можно применить в жизни и получить от них радость и пользу. Цель метода – перейти от школы памяти к школе мышления, перенести акцент с обучающего учителя на познающего ученика [2, с.65].

Метод проектов целесообразно применять, если существует значимая проблема (интеграция знания, исследование); есть значимость результата (теоретическая, практическая); предполагается самостоятельная деятельность учащихся; возможно структурирование (этапность) проекта.

Е.С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом [3, с.78]:

- в условиях всё ещё существующей классно-урочной системы занятий проектная методика наиболее легко вписывается в учебный процесс;
- это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели;
- проектная методика обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность.

В настоящее время методисты, занимающиеся исследованием проектов, выделяют следующие их типы.

По доминирующему в проекте методу: исследовательские; информационные; творческие; игровые; практические.

По количеству участников проектов: личностные; парные; групповые.

По продолжительности проведения проекты могут быть: краткосрочными; средней продолжительности; долгосрочные [2].

Работа над проектом позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В результате такой деятельности происходит непроизвольное освоение учебным материалом.

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики на этапе начального образования являются:

- наличие лично значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения): «Цветы в нашей жизни», «Птицы – наши друзья», «Лес и человек», «Море и его богатства», «Современная военная техника» и т.д.;

- практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (совместный выпуск газеты, альманаха с репортажем с места событий; программа туристического маршрута; план об устройстве дома, парка): «Россия – Родина моя», «Мой родной город», «Встречают по одежке», «Красота общения» и т.д.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя.

Важная роль при организации проектной деятельности отводится учителю. Деятельность учителя на разных этапах меняется. На подготовительном этапе она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта. Таким образом, здесь преобладает регулятивно организационная функция. На этапе реализации проекта учитель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации консультационно-координирующей функцией. На заключительном этапе возрастает роль контрольно-оценочной функции, поскольку учитель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта [3].

Однако работа над проектом содержит определенные трудности на этапе начального образования. Не всегда учащиеся готовы или способны пол-

ноценно осуществить проектную деятельность. Младшие школьники испытывают часто трудности с умениями вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей. Поэтому разработке проектов должен предшествовать этап подготовки, сами же проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой.

Таким образом, выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся младшего школьного возраста видеть практическую пользу от изучения того или иного учебного материала, следствием чего является повышения интереса к процессу обучения, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных темах проекта, а значит, способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности, выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Девизом этой деятельности могут служить слова выдающегося немецкого драматурга и философа Г.Э. Лессинга: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но ради бога, размышляйте, и хотя и криво, да сами» [1, с.48].

Список литературы

1. Ворожцова И. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников. – М., 2011.
2. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активации учебной деятельности учащихся. – М., 2008.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2009.

Лайпанова Л. Х.-Д., г. Карачаевск

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Дошкольный возраст является ответственным и уникальным периодом онтогенеза, во время которого формируются наиболее фундаментальные потребности и способности, определяющие дальнейшее развитие человека: доверие к себе и миру, познавательная активность, творческие возможности и возможности сотрудничества, жизненная активность, уверенность в себе, способность к общению и взаимодействию с другими. Развитие этих качеств происходит не только под влиянием возрастного созревания физиологического и психологического уровня но прежде всего в процессе общения со взрослыми, а характер и результат во многом определяется

уровнем их компетентности. Полноценное развитие ребенка-дошкольника требует квалифицированной и адекватной психолого-педагогической поддержки со стороны воспитателей.

Особую роль в этом играет способность взрослого организовывать событийную общность с ребенком, способствующую его прогрессивному развитию. Успешность этого взаимодействия во многом определяется психологической готовностью взрослого к конструктивному взаимодействию и уровнем развития его коммуникативной компетентности.

Специфика деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения заключается в повышенной плотности общения, высокой ответственности за психологическое благополучие развивающегося ребенка и содержание того опыта взаимодействия, который он получает в детском саду. Выраженность психологической компоненты профессиональной деятельности педагога ДОО предполагает наличие высокого уровня коммуникативной компетентности, включающей психологические знания; коммуникативные, социально-перцептивные и интерактивные умения; профессионально-значимые коммуникативные качества и систему субъективного контроля. Психологический позитив в развитии ребенка в процессе его пребывания в детском саду складывается не только под влиянием профессиональных педагогов, но и из развивающего потенциала включенности в детское сообщество, что и обеспечивает полноценную социализацию. Контекстное общение со сверстниками и взрослыми в детском саду позволяет ребенку усваивать модели партнерских отношений, осваивать нормы взаимодействия, видеть свои возможности и возможности других людей.

Исследование коммуникативной компетентности субъекта педагогической деятельности демонстрирует четкую тенденцию к углублению и расширению этой проблемной области в отечественной психологии XXI века. Интерес к данной проблематике связан с внедрением инновационных воспитательных и образовательных технологий, акцентов на создание здоровьесберегающей образовательной среды, что требует повышения психологической культуры педагога.

В контексте исследований общения «педагог – ребенок дошкольного возраста» также усиливается интерес к изучению условий, механизмов и факторов развития коммуникативной компетентности как стержневой компоненты профессионализма.

Анализ теоретических и эмпирических исследований в области коммуникативной компетентности позволяет рассматривать ее как значимый фактор формирования здоровьесберегающей среды развития ребенка. Как показывают исследования психологов, существует определенная связь между психологическим здоровьем человека и развитием способности позитивно решать проблемы межличностного взаимодействия, быть успешным в

общении (А.Г. Асмолов, Т.Н. Щербакова). Однако компетентность ребенка развивается при взаимодействии с компетентным взрослым, который транслирует соответствующие паттерны коммуникативного поведения в ситуациях совместной деятельности и общения.

В процессе взаимодействия с ребенком коммуникативная компетентность проявляется в адекватности используемых вербальных и невербальных средств в разнообразных ситуациях общения; построении эффективного диалога с дошкольником; активизации мотивации освоения речевой и невербальной основы поведения и актуализации потенциальных возможностей ребенка; успешности транслирования этических, эстетических, эмоциональных и познавательных эталонов и оптимальных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми; организации поддерживающего взаимодействия, безопасной, здоровьесберегающей среды общения; обеспечении гармоничного развития познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной, нравственной сферы ребенка. Психологически воспитатель для ребенка выступает носителем и транслятором ценностей, смыслов, способов взаимодействия и «дозволенного» поведения. Специфика взаимодействия ребенка с воспитателем заключается в том, что он доверяет взрослому, подражает ему и непосредственно воспринимает полученную информацию. Содержательность, направленность, конструктивность взаимодействия ребенка и воспитателя, в конечном итоге, результативность сотрудничества определяется тем, насколько адекватно они интерпретируют и оценивают поведение, личностные характеристики, ресурсы, мотивы, перспективы, способности и возможности друг друга. В результате интерпретации возникает принятие или отвержение другого, и сам процесс приобретает определенную эмоциональную тональность. В.Н. Мясищев подчеркивал значимость аффективного компонента, как ядра взаимодействия [1].

Особую важность это приобретает в связи с тем, что только наличие субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия предполагает гармоничное развитие личности ребенка. Вместе с тем, как показывают Л.М. Митина, А.К. Маркова, Т.Н. Щербакова, уровень психологической компетентности педагогов зачастую недостаточен для успешной реализации субъект-субъектной модели взаимодействия, что ставит задачу совершенствования профессиональной подготовки в этом направлении.

В психологии показано, что педагогическое взаимодействие может иметь характер личностно-развивающий или личностно-тормозящий, что находит свое отражение в стратегии взаимодействия (И.Б. Котова, В.А. Кан-Калик, В.А. Петровский). Преимущества личностно-ориентированного взаимодействия связаны с тем, что здесь система способов его реализации основана на принятии и понимании ребенка, на равенстве психологичес-

ких позиций, возможности учитывать его мотивы, интересы, потребности, эмоциональное состояние и вместе с тем организовывать для него среду развития, фасилицировать проявления творчества, инициативы, активности, ответственности и самостоятельности.

Уровень развития коммуникативной компетентности дошкольных педагогов влияет на характер индивидуального стиля общения, результативность воспитательного процесса, порождает те или иные эффекты в становлении личности ребенка и его психическом развитии в целом.

В конечном итоге психологически компетентное взаимодействие взрослого с ребенком обеспечивает сохранение и развитие психологического здоровья последнего, поддерживая его доверие к себе, другим и миру. К показателям психологического здоровья ребенка в современной психологии относят: стабильную адекватную самооценку; низкий уровень тревожности и фрустрированности; конструктивность; наличие выраженного познавательного и следовательского интереса; удовлетворенность взаимодействием с окружающими и миром предметов; сопровождаемые чувством радости и удовольствия; готовность к сотрудничеству; позитивный образ будущего.

Как показывает анализ, сегодня выпускник педагогического вуза имеет недостаточную психологическую подготовку для реализации инвариантно компетентного коммуникативного поведения в различных по характеру, смыслу, целевому назначению и эмоциональной атмосфере ситуациях общения. В исследовании выделены группы затруднений педагогов дошкольных образовательных учреждений коммуникативного, социально-перцептивного и интерактивного характера, их типизация может стать основой для разработки развивающе-коррекционных программ, направленных на совершенствование психологически-коммуникативной готовности педагога к конструированию позитивной и безопасной среды общения с ребенком.

Основными эмпирическими показателями сформированности коммуникативной компетентности педагогов ДООУ являются: конструктивный стиль педагогического общения, эмпатийность, развитый коммуникативный индивидуальный самоконтроль, интернальность в общении, осознание своих возможностей и затруднений в ситуации взаимодействия «взрослый – ребенок».

В этом плане система повышения квалификации располагает необходимыми возможностями для стимулирования и моделирования развития профессиональной коммуникативной компетентности педагога.

Профессиональная психологическая подготовка педагогов ДООУ в процессе обучения в вузе не обеспечивает должного уровня коммуникативной компетентности, особенно ее поведенческого компонента, что переносит решение этой задачи в пространство постдипломного образования.

Система повышения квалификации сегодня выступает достаточно продуктивной областью образовательных услуг, направленных на совершенствова-

ние психологической культуры в общении. Правомерно выделение следующих направлений развития коммуникативной компетентности педагога ДООУ в рамках повышения квалификации: рефлексия индивидуальных особенностей проявленных в профессиональном общении и их коррекция; расширение набора освоенных моделей общения в диаде «ребенок – взрослый»; проектирование развития компетентности в реальной практике общения с различными группами детей; презентация успешных творческих проектов организации общения с дошкольниками; превращение освоенных знаний в способы оптимизации общения. Эффективность развития этого вида компетентности в процессе повышения квалификации обеспечивается за счет возможности использовать индивидуальный опыт педагога и результаты саморефлексии; разнообразия форм развивающе-коррекционной деятельности; реализации антрогогических принципов обучения; широкого использования имитационных видов деятельности; демонстрации передового педагогического опыта; возможности лонгитюдного формирующего эксперимента; обеспечения психологического сопровождения профессионального развития.

Список литературы

1. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М., 1995.

*Магомедов Р.Р., Ромаева Н.Б., Зиненко В.Н.,
Истомин В.Н., г. Ставрополь*

АНТРОПО-ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Состояние здоровья российских дошкольников и школьников в начале XXI века вызывает серьезную тревогу специалистов. Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье детей значительно ухудшается по сравнению с их сверстниками 25-30 лет назад. Наиболее значительное увеличение частоты различных болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком дошкольного и общего среднего образования, в рамках которого он проводит более 70% времени его бодрствования. В то же время в этот период происходят антропометрические изменения – интенсивный рост и физическое развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, при этом организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

По данным Института возрастной физиологии РАО, школьная образовательная среда порождает факторы риска для здоровья, с действием которых связано 20-40 % негативных влияний, ухудшающих здоровье детей [6; 8]. Эти исследования позволяют следующим образом проранжировать школьные *фак-*

торы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся: стрессовая педагогическая тактика; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса; недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей; провалы в существующей системе физического воспитания; интенсификация учебного процесса; функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; частичное разрушение служб школьного медицинского контроля; отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [9].

Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный кризисный характер.

Синтез школьных факторов риска показывает, что большинство проблем здоровья учащихся создается и решается в ходе ежедневной практической работы учителей. В связи с этим учителю необходимо найти резервы собственной деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся. При этом замечено, что сложность материала, психологическая напряженность в определенном сочетании, совокупности различных факторов является не следствием утомительности урока, а результатом интенсификации образовательного процесса, который идет в России различными путями.

Первый путь – увеличение количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т.п.). Фактическая учебная школьная нагрузка (по данным Института возрастной физиологии РАО, Научного центра охраны здоровья детей и подростков РАМН и ряда региональных институтов), особенно в лицеях и гимназиях, в гимназических классах, в классах с углубленным изучением ряда предметов, составляет в начальной школе в среднем 6,2-6,7 часа в день, в основной школе – 7,2-8,3 часа в день и в средней школе – 8,6 – 9,2 часа в день. Вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника составляет – 9-10 часов в начальной, 10-12 в основной и 13-15 – в средней школе. Существенное увеличение учебной нагрузки в подобных заведениях и классах не проходит бесследно: у этих детей чаще отмечается большая распространенность и выраженность нервно-психических нарушений, большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням и другие нарушения [1; 9].

Второй путь интенсификации учебного процесса – реальное уменьшение количества часов при сохранении или увеличении объема матери-

ала. За период с 1945/46 по 2010/11 учебные годы в начальной школе резко сократилось количество часов на образовательную область филология (51%), математика (65%), но при этом содержание и объем учебного материала ни в одной, ни в другой области за последние 67 лет не уменьшились. Столь резкое сокращение количества часов неизбежно привело к увеличению домашних заданий и интенсификации учебного процесса. И как следствие – возникновению у учащихся состояний усталости, утомления, переутомления, которые создают предпосылки развития острых и хронических нарушений здоровья, развития нервных, психосоматических и других заболеваний [7].

Современные технологии формирования здоровья учащихся в педагогическом процессе и в повседневной жизни на основе личностно-ориентированного подхода, личностно-развивающих ситуаций предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

В.В. Сериков переводит здоровьесберегающую педагогическую деятельность в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством [4].

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [6].

По мнению В.Д. Сонькина [2], здоровьесберегающая технология – это: условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

О.В. Петров [3] под здоровьесберегающей образовательной технологией понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.).

Но независимо от смыслового понимания нацеленных на охрану здоровья школьников педагогических технологий, они должны соответствовать ряду принципов здоровьесбережения:

- «Не навреди!» – все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя;
- приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося – все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса;
- непрерывность и преемственность – работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке;
- субъект-субъектные взаимоотношения – учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах;
- соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся;
- комплексный, междисциплинарный подход – единство в действиях педагогов, психологов и врачей;
- успех порождает успех – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки;
- активность – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

Следует отметить, что все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на три основные группы: 1) технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; 2) технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников; 3) разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями [7; 9].

Специальными исследованиями выявлено, что у учащихся, заканчивающих занятия с сильным и выраженным утомлением, диагностируется неспецифическое напряжение организма – десинхроноз, являющийся основой формирования психосоматических заболеваний. Следовательно, сни-

жая утомление, поддерживая и восстанавливая работоспособность учащихся, контролируя ее изменение в ходе процесса обучения, мы будем способствовать здоровьесбережению [4; 5].

Охрана здоровья ребенка предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни.

Как показывают исследования, наиболее опасным фактором для здоровья человека является его образ жизни. Следовательно, если научить человека со школьных лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него больше шансов жить, не болея. На сегодняшний день очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит не только углубить получаемые знания и осуществить межпредметные связи, но и показать ученику, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своем здоровье.

Для решения этих задач необходимы следующие условия: создание положительного эмоционального настроя на работу всех учеников в ходе урока; использование проблемных творческих заданий; стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий; применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую); рефлексия того, что получилось, а что – нет, в чем были ошибки, как они были исправлены.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что эти технологии нацелены на параллельное решение задач охраны здоровья школьников как в психологическом, так и в физиологическом аспектах, обеспечивают наиболее комфортные условия каждому ученику, позволяют учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью. Это предполагает использование индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы, выбор учебной деятельности, личный выбор учащимися блочно-модульных систем образовательного процесса, проведение обучающих игр, проектную деятельность, коллективную деятельность, профилизацию образования, медико-психолого-педагогическое сопровождение учащихся.

Применение личностно-ориентированных (антропоцентрических) технологий в центр образовательной системы ставят обеспечение безопасных, комфортных условий развития ребёнка и реализации его природных возможностей. Личность ребёнка превращается в приоритетный субъект, становится целью образовательной системы.

Разработанная В.Ф. Базарным [9] здоровьесберегающая «технология раскрепощённого развития детей» имеет свои отличительные особенности, которые обращены главным образом на учащихся начальной школы и состоят в следующем:

1. Учебные занятия в классе проводятся в режиме смены динамических поз, для чего используется специальная ростомерная мебель с наклонной поверхностью – парты и конторки. Часть урока ученик сидит за партой, а другую часть – стоит за конторкой. Тем самым сохраняется и укрепляется позвоночник, формируется осанка.

2. Для разминок и упражнений на мышечно-телесную и зрительную координацию, а также на развитие внимания и быстроты реакции на уроке используются схемы зрительных траекторий, расположенные на потолке, и специальные офтальмотренажёры, «бегущие огоньки». Упражнения сочетают в себе движения глазами, головой и туловищем, выполняются в позе свободного стояния и базируются на зрительно-поисковых стимулах, которые несут в себе мотивационно активизирующий заряд для всего организма. Результатами таких упражнений являются: развитие чувства общей и зрительной координации и их синхронизация; развитие зрительно-моторной реакции, в частности скорости ориентации в пространстве, в т. ч. реакции на экстремальные ситуации (типа дорожно-транспортных и т. п.).

3. С целью расширения зрительных горизонтов, развития творческого воображения и целостного восприятия и познания мира на уроках по всем предметам применяется специально разработанный «Экологический букварь» (картина-панно), распложенный на одной из стен класса и изображающий уходящую в бесконечность и насыщенную природными и рукотворными зрительными стимулами местность, на которой с помощью специальных манекенов и карточек разворачиваются сюжеты урока. Это даёт возможность практически «бескнижного» обучения в начальной школе, снижая нагрузку на зрение.

4. Важная особенность уроков состоит в том, что они проводятся в режиме движения наглядного учебного материала, постоянного поиска и выполнения заданий, активизирующих детей. Для этого учитель использует подвижные «сенсорные кресты», карточки с заданиями и возможными вариантами ответов, которые могут по воле учителя оказаться в любой точке класса и которые дети должны найти и использовать в своей работе, а также специальные «держалки», позволяющие переключать зрение детей с ближних целей на дальние.

5. В процессе овладения детьми письмом применяются специальные художественно-образные каллиграфические прописи перьевой ручкой, фор-

мирующие утончённое художественное чувство и развивающие психомоторную систему «глаз – рука».

6. Обязательным предметом в технологии является детское хоровое пение, основанное на народных песнях и классической музыке.

7. В школах, использующих эту технологию, дети совместно с педагогами и родителями сами создают по законам искусства и трудового ручного творчества окружающей их жизненной среды.

8. В технологии предусмотрено введение раздельно-параллельного образования мальчиков и девочек. Это означает, что, учась в классах раздельно, они, как и обычно, общаются друг с другом на переменах, в творческих кружках, на совместных вечерах и праздниках.

9. Одно из требований технологии – условие, отличающее все здоровьесберегающие технологии, – регулярное проведение экспресс-диагностики состояния детей и отчёт перед родителями о полученных результатах.

Педагогические наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а учителю – эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.

2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы. – М.: «ВАКО», 2004.

3. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

4. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е.А. Менчинская. – М.: Вентана-Граф, 2008.

5. Наш выбор – здоровье: досуговая программа, разработки мероприятий, рекомендации/ авт.-сост. Н. Н. Шапцева. – Волгоград: Учитель, 2009.

6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002.

7. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007.

8. <http://www.openclass.ru/>. Л.В. Костенко. Здоровьесберегающие технологии в школе.

9. <http://www.shkolnymir.info/>. О.А. Соколова. Здоровьесберегающие образовательные технологии.

Магомедов Р.Р., г. Ставрополь

Бгуашев А.Б., г. Майкоп

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

«Антропологический путь – единственный путь познания вселенной...» – эти пророческие слова Н.А. Бердяева предвосхитили тенденцию развития современного научного знания [1]. В середине XX столетия все полнее стала осознаваться потребность в особой антропологической установке, в разработке такого мышления, которое изначально отталкивалось бы от человека, а затем придерживалось бы чисто антропологических принципов в истолковании реальности.

С наступлением XXI столетия антропологический принцип все глубже проникает в научное познание. Отечественные педагоги и психологи Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева, В.Н. Курысь, Р.Р. Магомедов, С.В. Бобрышов, К.Д. Чермит, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, М.Г. Коджаспирова и др. считают, что стремление включить в объяснительные схемы категорию человека характерно для многих конкретных наук. Категориальный строй антропологически ориентированной науки обогащался понятиями и схемами, заимствованными из гуманитарных дисциплин. Эта тенденция имеет универсальный характер и касается самых различных отраслей знания, в том числе и в адаптивной физической культуре гуманитарной сферы познания.

Образование человека в области физической культуры специфический антропологический путь. Усвоение и присвоение общественно-исторического опыта представляется как процесс и результат усвоения им системных знаний, умений и навыков, связанных с применением специальных средств и методов направленного телесно-двигательного, *«живого движения как открытой системы...»*, *«биодвижения»* [4], духовного становления и совершенствования, развития способности передавать интеллектуальный и практический опыт окружению.

Образование студентов в области физической культуры является базисным фактором процесса их физического воспитания, обеспечения появления их системных производных, таких как воспитанность, физическое развитие, физическая подготовленность, двигательная подготовленность с кульминацией этих процессов – формированием физической культуры личности.

Преподавание с позиции знаний о человеке, его строении и функциях организма, осуществляемое в рамках других дисциплин (анатомия, физиология), не предполагает интеграции со знаниями о том же, но в аспек-

те физического воспитания. Формирование знаний о человеке, о его телесно-двигательной природе и путях раскрытия этого дара природы предопределено дисциплиной «Физическая культура». В этой связи большой интерес вызывает одно из не бессмысленных высказываний Г. Гегеля о том, что *«Человек должен посредством своей собственной деятельности сделаться господином своего тела, чтобы это стало возможным – требуется образование»* [5].

Знания в области физической культуры, их системное формирование – базовое условие для появления у студентов осознанных мотивов и потребностей в телесно-двигательном совершенствовании. Сформулированные знания могут способствовать овладению способами познания основ технологии телесно-двигательного самосовершенствования, формирование инструкторско-методических навыков осуществления деятельности в области адаптивной физической культуры.

Основным организационным путем и формой преподавания знаний по физической культуре является занятие физической культурой. Однако целенаправленное формирование знаний при существующей направленности занятий с доминирующей целевой установкой на формирование двигательного компонента практически невозможно, несмотря на провозглашенные в теории и методике физического воспитания, но декларативные по сути образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи.

Формирование знаний в области физической культуры целесообразно осуществлять наряду с традиционными способами, посредством применения антропо-педагогических и антропо-информационных (компьютерных) технологий, позволяющих строить и проявлять искусство преподавания с высокой степенью умения и мастерства [2]. Это предопределяет применение в педагогической практике способа организации деятельности студентов, который в любом случае может обеспечить рост качества обучения, поддающийся количественному анализу, измерению. Важнейшее предназначение преподавателя адаптивной физической культуры в образовательном учреждении заключается в его, прежде всего, образовательной, педагогической и телесно-развивающей относительно студентов деятельности.

В силу ряда объективных причин таких, как недостаточный уровень программного и материального обеспечения учебного процесса, профессиональная неподготовленность педагога к действительно образовательной деятельности, социальная ориентированность лишь на физическую подготовку в занятиях физической культурой в вузе, современный преподаватель не имеет возможности осуществлять полноценный образовательный процесс по адаптивной физической культуре в высшем образовательном учреждении. Многие преподаватели указывают на то, что по сравнению с

другими учебными предметами, преподавание адаптивной физической культуры осложняется отсутствием необходимого количества учебников и учебных пособий, но даже те, которые имеются, нуждаются в совершенствовании. Более того, уже стали проявляться некоторые негативные тенденции, связанные с избыточным многообразием концептуальных подходов и направленности содержания учебных программ отдельных авторских коллективов. На наш взгляд, это является одним из следствий недостаточной разработанности проблемы содержания общего непрерывного образования в сфере физической культуры, как в целом, так и по отношению к теоретическому и методико-практическому разделу.

Оценка эффективности образовательного процесса по физической культуре в высшем образовательном учреждении является важнейшей неотъемлемой и очень сложной составляющей педагогической деятельности. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта должны оцениваться теоретические знания, умения и навыки двигательной деятельности и физическая подготовленность. В действительности, в практике образовательного процесса оцениваются преимущественно физическая подготовленность, в меньшей степени умения и навыки двигательной деятельности и чрезвычайно редко теоретические знания.

Антропологический путь и основы современного педагогического образования предусматривают следующие формы знаний: теоретические, инструкторско-методические, практические, самосовершенствования (в условиях вуза и вне его), рекреационные.

Возникающие у студентов трудности при освоении теоретического курса физического воспитания в немалой степени связаны с большим объемом и недостаточностью структурирования информации. Структурно-логическая форма представления учебного материала позволяет облегчить процесс восприятия сложных разделов программы. Применение метода визуализации актуально и способствует формированию у студентов взглядов на физическую культуру за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания, свертывания его в наглядный образ. Дидактическое обеспечение учебной дисциплины «Физическая культура» подразумевает в частности разработку мультимедийных сценариев к лекциям; задания для учебно-исследовательской деятельности студентов в рамках проблемной группы; тесты для промежуточной аттестации и проверки остаточных знаний студентов всех специальностей. В процессе подготовки к лекции-визуализации проводится переконструирование учебной информации в визуальную форму (блок-схему в виде изображений и символов) с последующим комментированием, осуществляемым непосредственно в ходе лекции [3].

Имеющийся опыт позволяет считать, что опорные схемы могут быть использованы в качестве лекционного демонстрационного материала для любой проекционной аппаратуры, но наибольший эффект достигается при использовании компьютерных технологий.

Безусловным антропологическим путем и основанием непрерывного в формировании, развитии и совершенствовании образования человека в области адаптивной физической культуры является predetermined природой физическая, соматодвигательная незавершенность каждого человека появляющегося на свет, но при этом, бесконечно открытого к учению и самоопределению.

Таким образом, считаем, что необходимо продолжать разрабатывать, совершенствовать и научно обосновывать совершенно новые антропологические пути и технологии для российской национальной системы образования человека в области адаптивной физической культуры. Во-первых, с теоретико-методологических позиций педагогической антропологии и современной физической культуры. Во-вторых, в обеспечении равновесного и гармоничного формирования интеллектуального и двигательного компонентов физической культуры личности, его образованности, физической подготовленности и здоровья человека.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования. М., 1986. С. 67.
2. Красильников В.В., Тоискин В.С., Шумакова А.В. Информационная антропология: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 120 с.
3. Магомедов Р.Р., А.Б. Бгуашев Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов: Учебное пособие. – Изд. 2-е, доп. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 300 с.
4. Сляднева Л.Н., Курысь В.Н., Сляднев А.А. Пластичность как экспликация необратимости биодвижения //Теория и практика физической культуры № 5 – 2012. С. 98-101.
5. [Электронный ресурс] <http://www.wisdoms.ru/pavt/p48.html>.

Макаренко Е.А., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современный этап характеризуется переходом на новую парадигму языкового образования, а именно, личностно-ориентированную. Это повлек-

ло за собой пересмотр подходов к языковому образованию. При отборе нового содержания, согласно антропологическому подходу и появлению новых образовательных документов, акцент ставится на овладение универсальными общеучебными и специальными учебными умениями, стратегиями, необходимыми для овладения различными способами извлечения информации из текстов, на развитие иноязычной компетенции, формирование культуры общения и положительной учебной мотивации.

Существующий разрыв между дошкольной и школьной системой образования со всей остротой ставит проблему разработки требований к содержанию и результатам предшкольного образования, нацеленного на формирование предметной, интеллектуальной, личностной, социальной и психологической готовности ребенка к успешному обучению в школе.

С точки зрения И.Л. Шолпо главными целями в обучении иностранному языку детей в предшкольном образовании являются: формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке, умения пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения мыслей и чувств в реально возникающих ситуациях общения; создание положительной установки на дальнейшее изучение иностранных языков; пробуждение интереса к жизни и культуре других стран; воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову; развитие лингвистических способностей учащихся с учетом возрастных особенностей [5].

Педагог, ставя перед собой определенную цель, в данном случае – обучение дошкольника иностранному языку, выделяет основные задачи, решение которых приближает его к достижению поставленной цели.

Реализация целей и задач при одновременном удовлетворении познавательных и коммуникативных потребностей обучаемых требует адекватного отбора и организации содержания обучения.

Проблема организации преемственности обучения затрагивает все звенья существующей образовательной системы, а именно: переходы из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в образовательное учреждение, реализующее основную образовательную программу начального общего образования. Основные проблемы обеспечения преемственности связаны с недостаточностью целенаправленного формирования таких универсальных учебных действий, как коммуникативные, регулятивные, познавательные, личностные.

Стихийность и зачастую непрогнозируемость результатов развития детей со всей остротой ставят задачу целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих компетентность «умения учиться». Формирование способности и готовности обучающихся реализовывать универсальные учебные действия, состав-

ляющих инвариантную основу образовательного процесса, должно быть обеспечено программой развития универсальных учебных действий уже в период дошкольного образования, которая обеспечит создание равных возможностей и успешности в освоении начального общего образования для всех детей, а также условия успешной адаптации обучающихся к школьной жизни через связь и согласованность компонентов образования: целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации деятельности, планируемых результатов.

Содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе. Именно поэтому особое внимание в программе развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным универсальным учебным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации [2].

Формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития обучающихся, реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности обучающихся.

Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий [3].

Учебный предмет «Иностранный язык» обеспечивает, прежде всего, развитие коммуникативных действий, формируя коммуникативную культуру обучающегося. Изучение иностранного языка способствует:

- общему речевому развитию учащегося на основе формирования обобщённых лингвистических структур грамматики и синтаксиса;
- развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи;
- формированию ориентации на партнёра, его высказывания, поведение, эмоциональное состояние и переживания; уважение интересов партнёра; умение слушать и слышать собеседника; вести диалог, излагать и обосновывать своё мнение в понятной для собеседника форме.

Когда речь идет о передаче учащимся способа действий необходимо:

- ввести обучаемых в ситуацию, когда им нужно что-то сделать, но они не знают как;
- выработать вместе с ними критерии (способ) оценки результата;
- дать им возможность построить способ действия;
- обеспечить правильную оценку результата;
- проанализировать причины несоответствий требуемого и фактического результата (выявить недостатки реализованного способа);
- выработать вместе с ними «правильный» способ действия (привести их к нему);
- повторно решить задачу (выполнить действие).

Целесообразно практиковать выполнение хотя бы части такого рода заданий детьми, объединенными в пары или микрогруппы по 3–4 человека, когда они, например, должны выработать общее мнение или создать общее описание. Такой прием придаст этим заданиям психологически полноценный характер деятельности детей, устранил тягостную для них искусственность необходимости «рассказывать самому себе».

Антропологический подход реализуется также при знакомстве с детским пластом культуры страны (стран) изучаемого языка, где закладываются основы уважительного отношения к чужой (иной) культуре, глубокого осознания обучающимися особенностей культуры своего народа. Начальное общее иноязычное образование позволит сформировать у обучающихся способность в элементарной форме представлять на иностранном языке родную культуру в устной формах общения с зарубежными сверстниками, в том числе с использованием средств телекоммуникации.

Дети этого возраста способны самостоятельно решать сложные коммуникативные задачи на родном языке (описывать ситуации, действия, намерения

и т.д.). В их игровой деятельности наряду с сюжетно-ролевыми играми широко представлены игры с правилами, которые создают предпосылки для перехода к учебной деятельности. Как показывают исследования речевого поведения детей в игре, в этом виде деятельности широко используются побуждения игрового партнера к действию, запрещение или корректировка действий партнера, планирование собственных действий и действий партнера, описание ситуаций, предметов и отношений (часто воображаемых) [4].

Соответственно в содержание обучения включаются: базовые речевые образцы, отражающие игровые и реальные отношения в речи; средства для моделирования этих образцов, а именно: набор существительных, отражающих основные предметы деятельности, глаголов, обозначающих основные движения, состояния и действия с предметами, прилагательных и наречий, обозначающих качества предметов и явлений. В содержание обучения включаются также стихи, песни, считалки.

Соизучение языков и культур, общепринятых человеческих и базовых национальных ценностей заложит основу для формирования гражданской идентичности, чувства патриотизма и гордости за свой народ, свой край, свою страну, поможет лучше осознать свою этническую и национальную принадлежность.

В результате изучения иностранного языка у обучающихся:

- сформируется элементарная иноязычная коммуникативная компетенция, т. е. способность и готовность общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) форме общения с учётом речевых возможностей и потребностей дошкольника; расширится лингвистический кругозор; будет получено общее представление о строе изучаемого языка и его некоторых отличиях от родного языка;

- будут заложены основы коммуникативной культуры, т.е. способность ставить и решать посильные коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, соблюдать речевой этикет, быть вежливыми и доброжелательными речевыми партнёрами;

- сформируются положительная мотивация и устойчивый учебно-познавательный интерес к предмету «Иностранный язык», а также необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности по овладению иностранным языком на следующей ступени образования;

- сформируются первоначальные представления о роли и значимости языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся приобретут начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком.

Таким образом, эффективность процесса обучения зависит от сформированности универсальных учебных действий, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития обучающихся, социокультурной ситуации, антропологического мировоззрения, педагогического мастерства педагогов, желания и возможности ребенка быть воспитанным и образованным.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Серия «Стандарты второго поколения» /А.Г Асмолов, Г.В. Бурменская И.А., Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010г.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе (под редакцией А.Г.Асмолова). – М.: Просвещение, 2010.
3. Никитенко, З.Н.Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образовании /З.Н Никитенко //ИЯШ – 2010. – №6.
4. Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н., Ленская Е.А. Обучение английскому языку детей 6 лет в 1 классе средней школы: Методические рекомендации: В 2 ч. – М., 2004.
5. Шишкова И.А., Вербовская М.Е. Английский язык для самых маленьких. Руководство для преподавателей и родителей. – М.: ЗАО «РОС-МЭН-ПРЕСС», 2007.
6. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности “Преподаватель иностранного языка в детском саду”. – СПб., 1999.

Медведева Л.М., Халилова Ф.А., г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

Современная социально-экономическая ситуация в стране характеризуется разномасштабными преобразованиями во всех сферах жизни, что сопровождается активными процессами разрушения привычных взглядов, убеждений, установок, ценностных ориентаций и замещения их новыми.

В условиях модернизации образования особо остро вскрываются проблемы соотношения личности и социума, биологической и психологической природы ребенка. Поэтому внимание обращено к личности обучающегося, его социальным проблемам, которые в условиях образовательного уч-

реждения носят многоплановый характер. Изучение и учет всех факторов, определяющих личностную траекторию развития позволяет педагогу предотвратить «искажения» природы ребенка и использовать достоверные знания в рассмотрении развития личностных структур воспитуемого.

Актуальным является антропологический подход в рассмотрении проблем изменения личностных структур человека и его дальнейших последствий. В настоящее время возникла необходимость решения социальных и педагогических проблем ребенка, обусловленных индивидуальными возможностями его обучения и воспитания; взаимоотношениями с учителем, классом, отдельными группами и личностями класса, школой; обстановкой и взаимоотношениями в семье, среде непосредственного общения.

Проблема педагогической запущенности школьников актуальна, значима и требует особого внимания, прежде всего, со стороны педагогической антропологии. Формирование знаний в области педагогической антропологии позволяет наметить пути профилактики и коррекции девиантного, разрушительного поведения.

Непросто найти ответы на вопросы, связанные с воспитанием трудного ребенка, организацией профилактической и коррекционной работы с группой таких детей. Однако, использование антропологического знания в работе с детьми позволит учесть все обстоятельства, приводящие к проявлению педагогической запущенности.

В современном обществе появляется все больше детей с искаженной личностной траекторией развития, отклоняющимся от нормы поведением. Серьезное беспокойство вызывает увеличение детей, к которым применим термин «педагогически запущенные».

Рассмотрение педагогической запущенности в контексте антропологического подхода позволяет понять это явление многогранно, использовать антропологическое знание в решение задач профилактики в младшем школьном возрасте и преодолении в подростковом.

Проблема изучения педагогически запущенных детей нашла отражение в работах Зюбина Л.М., Кочетова А.И., Миньковского Г.М., Макаренко А.С., Овчаровой Р.В., С.Т. Шацкого и др. Современное состояние науки в области диагностики, коррекции и профилактики детей и подростков характеризуется, прежде всего, стремлением исследователей проникнуть в глубинные процессы, понять их социальную и психологическую природу, совершенствовать поиск путей преодоления педагогической запущенности, пополнить антропологические знания в практике решения обозначенной проблемы.

Понятие «педагогически запущенный ребенок» означает причинность и во многом характеризует историю воспитания ребенка [2, с.102].

Следствием педагогической запущенности является отклоняющееся поведение ребенка, которое характеризуется, прежде всего, отрицательным отношением к деятельности, дисциплинарным и правовым нормам; непринятие учеником педагогических влияний и противостояние им и т.д. [2, с.103].

Очевидно, что рассмотрение педагогической запущенности с позиции антропологии позволяет проникнуть в глубинные процессы сознания и поведения ребенка, тем самым определить решение обозначенной проблемы на практике. Структуру процессов воспитания и обучения, различных средств и методов можно понять лишь в их отношении к структуре развития целостной природы человека. Педагогическая антропология необходима, чтобы снабжать теорию и практику воспитания педагогически запущенных детей ориентирами для учета закономерного разнообразия личностных свойств. Тогда только теория сможет указать практике, собственно в каких ситуациях, при каком именно сочетании обстоятельств один и тот же метод вреден, в каких – полезен, а в которых – нейтрален.

Говоря о ее истоках, нельзя не согласиться с Овчаровой Р.В. в том, что педагогическая запущенность, возникая еще в дошкольный период на поведенческом уровне, обретает определенные новообразования дидактического уровня уже в младшем школьном возрасте, и переходит в социально-педагогическую у подростков.

Очевидно, что профилактика педагогической запущенности детей должна проводиться в дошкольном возрасте, в противном случае, отклоняющееся от нормы поведение все более укрепится и приобретет тяжелые формы. Знание возрастных особенностей ребенка с учетом его развития очень важно для целостного понимания причин возникновения педагогической запущенности.

Педагогически запущенные дети – это дети, не получившие по тем или иным причинам целенаправленного позитивного воспитания; отклонение от нормы в развитии ребенка, обусловленное недостатками обучения и воспитания [3, с. 200].

Педагогическая запущенность заключается в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, в отставании его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванных педагогическими причинами и подвергающихся коррекции педагогическими средствами. При сохранении примерно одинакового механизма возникновения и развития на разных возрастных ступенях это явление имеет возрастную динамику, взаимосвязанные признаки и проявления [2, с. 102].

Проявление педагогической запущенности – комплекс негативных качеств личности и поведение, противоречащее требованиям школы, общества; устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и пове-

дении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании [3, с. 200].

Подробнее остановимся на стадиях педагогической запущенности, которые базируются на ее причинах.

Исследователи условно выделяют следующие стадии педагогической запущенности [3, с. 200]:

- первая стадия – возникает в результате неправильного воспитания в семье (дефицит полезного общения, избыток или недостаток родительской заботы, ласки, конфликты между родителями, отсутствие единства требований к ребенку, отсутствие ситуаций, воспитывающих чувство сострадания);
- вторая стадия – следствие слабой психической и педагогической готовности к школьному обучению дошкольников. Проявляется в возникновении негативного отношения к учебе как следствие неподготовленности к ней, а также часто и недостатков воспитания (отсутствие усидчивости, настойчивости, внимательности и пр.);
- третья стадия – углубление негативного отношения к нормам и правилам жизни детского коллектива, проявление асоциальных тенденций, отклоняющегося поведения. Характерна для подросткового возраста;
- четвертая стадия – антиобщественные тенденции поведения закрепляются и проявляются в грубости, негативизме, недисциплинированности и т.п. Встречаются факты мелкого воровства, нападения на слабых, жестокости, злого хулиганства, переходящие в правонарушения и преступления. Проявляется чаще в подростковом возрасте.

По мнению А.С. Белкина, в дошкольном возрасте можно говорить о предпосылках возникновения проявлений педагогической запущенности (первая стадия), а в младшем школьном возрасте может проявляться устойчивое искажение представлений, невоспитанность чувств и несформированность привычек поведения, имеющих общественную значимость. Данная точка зрения ориентирует на то, что в начальной школе должна проводиться специальная работа педагога по преодолению трудностей вхождения младшего школьника в систему отношений «учитель – коллектив – личность», которая имеет прямую связь с предупреждением педагогической запущенности, с преодолением отрицательных тенденций развития личности ребенка.

Выделяют четыре основных направления работы педагога с детьми начальной школы, способствующие благоприятной личностной траектории, развитию младшего школьника [1, с. 39]:

1. Формирование начальных детских убеждений. Способствует предупреждению нравственно-педагогической запущенности. Реализация этого направления решает задачу формирования духовно-нравственной личности. Решающим условием формирования детских убеждений является до-

минирование личностного подхода над индивидуальным. Индивидуальный подход предусматривает изучение и учет особенностей развития личности. Личностный подход предполагает развитие последних, их преобразование, т.е. включает в себя систему педагогических воздействий. Например, опора на положительные качества ребенка, уважительное отношение к нему, реализация принципа сотрудничества.

2. Развитие общественных отношений и предупреждение авторитарности учителя. Формирование общественного мнения в начальных классах требует большой осторожности и психологической зоркости учителя. Младшим школьникам свойственен своеобразный экстремизм в оценке поступков, особенно проступков одноклассников. Они не признают полутонов, их оценки полярны, безапелляционны, особенно в тех случаях, когда совпадают с тоном, оценками учителя. Негодование учителя по поводу поступка какого-либо ребенка может породить самые крайние санкции детей, вплоть до физической расправы.

Чтобы избежать возможных отклонений, желательно соблюдать следующие условия: совместное планирование деятельности детей; совместное подведение итогов; комментирование, оценка выполнения персональных и общественных поручений; обсуждение поступков, проступков и их оценки; комментирование ответов одноклассников, обсуждение отметок.

3. Формирование первичных представлений о целостности морали, о единстве нравственных норм поведения. Школьники 1-2 классов отличаются исключительной доверчивостью к тем нормам и правилам, которые объявляются им как непреклонные законы школьной жизни. Сказывается новизна социального статуса ребенка, впервые вступившего в систему «ответственных зависимостей», неразвитость оценочной и самооценочной деятельности. По мере естественного развития, на рубеже 3-4 классов у младших школьников начинает формироваться собственное видение отношений, свои критерии оценок поступков и поведения окружающих.

Возможны и такие ситуации, когда ребенок явно замечает, что диктуемые учителем правила, не всегда стыкуются с явлениями окружающей его жизни. Списывать – нехорошо, шпаргалка – позор, а они выручают и т.п. Так формируется представление о двойной морали. Единство слова и дела учителя, развитие здорового общественного мнения, самостоятельности оценочных суждений – наиболее эффективный путь предупреждения разделения нравственных представлений.

4. Создание ситуации успеха в учебной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что это направление генерирует три обозначенных направления. Успех или неуспех в учебной деятельности определяет ведущие тенденции нравственного развития младших школьников. Ситуация успеха – это

сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать учитель. Задача учителя состоит в том, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

В предупреждении педагогической запущенности важно учитывать тот факт, что для младших школьников наиболее значимыми являются сбывшиеся ожидания учителя, родителя. Поэтому роль родителей состоит в том, чтобы помочь ребенку пережить состояние радости, удовлетворения от того, что результат, к которому ребенок стремился в своей деятельности, либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Самый оптимальный вариант в данной направленности: радость одного школьника становится радостью других, а неуспех побуждает ребенка снять огорчения окружающих, потому что он живет не только своими, но и чужими заботами.

Таким образом, использование антропологического подхода в преодолении педагогической запущенности в младшем школьном возрасте состоит в выявлении закономерных связей между биологически запрограммированным развитием личности и всеми видами «извне идущих» воздействий на него – целенаправленных и нецеленаправленных, преднамеренных и случайных, систематических и эпизодических. Как правило, в младшем школьном возрасте у ребенка только формируется его личностная траектория развития, поэтому родителю и педагогу нельзя допускать ошибок в воспитании, которые в дальнейшем станут роковыми. Важно выявить проявления педагогической запущенности или вовсе не допустить их. Преодоление педагогической запущенности возможно только при объединении усилий, распределении функций и координации взаимодействий в цепочке «семья– учитель– ученик– коллектив» для создания комфортной, безопасной и педагогически организованной среды. Доверие к ребёнку, формирование реально осознаваемых и реально действующих мотивов его поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагога, дальнейшее позитивное воздействие педагога своим авторитетом на отношения ребёнка со сверстниками, помогает корректировать высокую тревожность запущенных детей, преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышает тем самым социальный статус ребёнка.

Список литературы

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М., 2000.
2. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.,2003.
3. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М., 2002.

Пашкова Я.В., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В образовательной практике сегодня наблюдается рост числа детей, испытывающих трудности в процессе адаптации к школе, в межличностном взаимодействии и общении со сверстниками и взрослыми. Это является следствием влияния совокупности объективных и субъективных факторов. К объективным факторам правомерно отнести: повышение требований современной школы к уровню развития личности ребенка (новые образовательные программы и государственные стандарты, новая система отношений – «субъект-субъектные», которая требует от детей определенного уровня социально-психологической грамотности, уверенности в себе, умения подчинять свое поведение школьным правилам и требованиям и т.д.); к субъективным – слабое физическое здоровье, наличие психосоматических заболеваний, недостаточный уровень готовности к обучению. Еще одним фактором риска сегодня можно рассматривать отсутствие преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Это также влияет на уровень готовности детей к обучению в школе.

Под готовностью к школьному обучению понимают определённый уровень морфофункционального и психического развития ребёнка, при котором систематическое школьное обучение не приведёт к ухудшению состояния здоровья, срыву социально-психологической адаптации (М.М. Безруких). От готовности к обучению в школе зависит успешность и эффективность обучения. Готовность к школе – интегральная характеристика, включающая определённый уровень состояния здоровья и физического развития, личностное развитие (самосознание, самооценка, мотивация), интеллектуальное и речевое развитие, развитие моторных функций и зрительного восприятия, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций и др. [1].

Модернизация образования предусматривает взаимосвязь всех его этапов: *дошкольные учреждения* – школа – вуз, но на практике определенное число детей дошкольного возраста в силу ряда причин оказывается

«выключенными» из этой системы, недостаточно подготовленными к обучению в школе. Такие дети имеют бедный социальный опыт общения со сверстниками и взрослыми, не могут подчинять свое поведение законам детских групп, испытывают трудности в принятии роли ученика.

В условиях системной модернизации образования одной из форм подготовки к школьному обучению является предшкольная подготовка. Предшкольная подготовка – новая форма образования, которая обеспечивает преемственность дошкольного и школьного обучения и представляет собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий функцию социального контроля за состоянием физического, психологического, интеллектуального развития детей перед поступлением в школу.

К категории детей, нуждающихся в предшкольной подготовке, относятся дети: из неблагополучных, малообеспеченных и многодетных семей; с ослабленным физическим здоровьем; дезадаптированные; воспитывающиеся в условиях «гиперопеки» и другие.

Необходимо отметить, что вышеуказанные категории детей часто имеют недостаточный уровень социальной готовности к обучению в школе, так как круг их общения и межличностного взаимодействия несколько сужен по сравнению с детьми, посещающими дошкольные учреждения. Исходя из этого, необходимо актуализировать вопрос о социальной готовности этой категории детей к школьному обучению.

При рассмотрении проблемы социальной готовности к обучению в школе необходим антропологический подход к личности ребенка как целостной системы. Общение и межличностное взаимодействие пронизывает все стороны жизнедеятельности человека, поэтому является краеугольной проблемой в современной науке. Поступление в школу знаменует собой новое положение ребенка в обществе, в государстве, что выражается в изменении его конкретных отношений с окружающими людьми.

В настоящее время существуют различные подходы к рассмотрению проблемы социальной готовности к обучению в школе.

Так, Н.И. Гуткина выделяет три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный [2].

Л.И. Божович в психологической готовности к обучению в школе рассматривает два аспекта – личностную и интеллектуальную.

Н.Г. Салмина среди основных показателей школьной зрелости выделяет личностные характеристики, включающие особенности общения, развитие эмоциональной сферы и др.

В структуре школьной зрелости Е.Е. Кравцова основной упор делает на *роли общения* в развитии ребенка.

В исследованиях Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова отмечается, что социальная готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения [4].

Социальная готовность подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя, а также навыки коммуникативной инициативы и самопрезентации. Сюда можно отнести и такие личностные качества, как умение преодолевать трудности и относиться к ошибкам как к определенному результату своего труда, умение усваивать информацию в ситуации группового обучения и менять социальные роли в коллективе класса.

А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин [5] отмечают, что условием успешного вхождения в учебную деятельность является достижение ребенком социальной зрелости, в котором заключена важнейшая роль дошкольного периода. Поэтому возрастной период 6-7 лет приобретает особую психологическую «ценность».

С целью определения уровня социальной готовности к обучению в школе нами в сентябре 2011 г. было организовано и проведено исследование 13 детей старшего дошкольного возраста, посещающих Центр дошкольной подготовки ГБОУ ВПО СПбП.

При исследовании социальной готовности мы опирались на такие *антропологические параметры*, как «внутренняя позиция» ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, социальная компетентность в общении с детьми и взрослыми, социальный мотив учения, регуляторные способности.

С этой целью нами была проведена диагностика детей, поступивших в Центр дошкольной подготовки. В процессе психодиагностического исследования использовались следующие методики:

- тест «Беседа о школе», автор Т.А. Нежнова, цель – определение динамики «внутренней позиции» ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту (методика № 1);
- методика «Картинки», цель – выявление социальной компетентности в общении с детьми и взрослыми (методика № 2);
- методика исследования мотивации учения у первоклассников, автор М.Р. Гинзбург, адаптированная нами для детей, посещающих Центр дошкольной подготовки (методика № 3);
- методика диагностики коммуникативных и регуляторных способностей, автор Н.Е. Веракса, (методика № 4).

Количественно-качественный анализ результатов показал, что по методике № 1 высокий уровень выявлен у 15,4% детей – учебная мотивация (собственно учебно-познавательная), основанная на желании узнать, научиться, т.е. на познавательной потребности; позиционная, связанная с внешней атрибутикой учения, «позицией ученика»; ориентация на отметку. Средний уровень имеют 69,2% испытуемых – примерное равенство учебной и игровой мотивации. Низкий уровень показали 15,4% детей – игровая, дошкольная мотивация, что свидетельствует о несформированности учебной мотивации, об ориентации детей на дошкольные виды деятельности.

По методике № 2 у 30,8% детей выявлен высокий уровень социальной компетентности в общении со сверстниками и взрослыми – конструктивное решение конфликтных ситуаций. Средний уровень социальной компетентности в общении со сверстниками и взрослыми показали 23,1% испытуемых – в большинстве случаев предлагают конструктивное решение конфликтных ситуаций, в остальных – отсутствие ответа, уход от ситуации или агрессивный ответ. Для 46,1% исследуемых был характерен низкий уровень социальной компетентности в общении со сверстниками и взрослыми – агрессивный ответ, уход от ситуации, либо отсутствие ответа.

Согласно методике № 3 высокий уровень показало 30,8% детей – преобладание социального мотива учения – выбор карточки «Я хожу в Центр дошкольной подготовки потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься – и можешь стать, кем захочешь». Для 69,2% детей характерен средний уровень – равенство внешнего мотива – «Я хожу в Центр дошкольной подготовки потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в Центр дошкольной подготовки не ходил» и учебного мотива – «Я хожу в Центр дошкольной подготовки потому, что мне нравится выполнять задания. Даже если бы Центра дошкольной подготовки не было, я всё равно бы учился», «ориентации на отметку» и учебного мотива и т.п.

По методике № 4 высокий уровень коммуникативных и регуляторных способностей выявлен у 30,8% детей – выбирают ситуации, в которых персонаж сам помогает взрослому (несет тяжелые сумки, уступает место, забивает гвоздь, подает больной маме стакан воды), в ситуациях взаимодействия со сверстниками выбирают картинки, соответствующие радостному или спокойному эмоциональному состоянию. Дети правильно воспроизводят образец и раскрашивают машину в соответствии с образцом. Средний уровень коммуникативных и регуляторных способностей выявлен у 69,2% испытуемых – выбирают ситуации, в которых персонаж видит затруднения взрослого, но не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому (предлагает взрослому донести бабушке сумки, уступить

место и т.д.), в ситуациях взаимодействия со сверстниками выбирают картинки со спокойным или радостным выражением лица и несколько – с недовольным. Исследуемые воспроизводят образец с неточностями: начинают рисовать не от заданной линии, не выдерживают размер отдельных частей машины (капота, кабины, кузова, колес). При закрашивании машины не до конца выдерживают шахматный порядок.

Итак, диагностика социальной готовности к обучению в школе детей, посещающих Центр дошкольной подготовки ГБОУ ВПО СГПИ, показала, что учебную мотивацию (познавательная потребность, «позиция ученика», ориентация на отметку) имеют только 2 исследуемых, у более чем половины детей выявлено равенство учебной и игровой, дошкольной мотивации, 2 детей ориентированы на дошкольные виды деятельности, учебная мотивация не сформирована. При предъявлении картинок с изображением конфликтных ситуаций 6 испытуемых дают агрессивный ответ, уходят от ситуации, либо наблюдается отсутствие ответа, что свидетельствует о низком уровне социальной компетентности в общении со сверстниками и взрослыми. У 4 детей выявлено преобладание социального мотива учения, у остальных – равенство нескольких мотивов – «внешнего» и «ориентации на отметку», учебного и «внешнего» и т.п. Большинство детей показали средний уровень коммуникативных и регуляторных способностей – в ситуациях затруднения взрослого предпочитают не сами ему помогать, а обратиться к другому взрослому, что свидетельствует о недостаточно развитой социальной компетентности. Исследуемые испытывают трудности при воспроизведении образца, допускают ошибки и неточности, вследствие недостаточного осуществления самоконтроля и регуляции деятельности.

Анализ индивидуальных результатов обследования детей с разными образовательными возможностями позволяет выделить основные направления коррекционно-развивающей работы психолога в условиях дошкольной подготовки:

- формирование социальной компетентности в общении со сверстниками и взрослыми;
- формирование учебной мотивации;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Психологическая коррекция в условиях Центра дошкольной подготовки представляет собой систему коррекционных занятий (20 занятий), которые проводятся 1 раз в неделю в течение года. Занятия включают упражнения из фонда психогимнастики М.И. Чистяковой, пальчиковые игры, беседы о хороших и плохих поступках, о правилах поведения в общественных местах, в школе, игры на развитие коммуникативных навыков, игровые ситуации, упражнения на формирование осознанной саморегуляции и самоконтроля.

Индивидуальная коррекционная работа проводится с детьми, имеющими следующие состояния, препятствующие включению в групповые формы работы: СДВГ, агрессия, негативизм, и др.

Групповые психокоррекционные занятия проводятся с целью формирования коммуникативных навыков, социального опыта взаимодействия, учебной мотивации и произвольной регуляции деятельности.

Психологическое консультирование родителей детей, посещающих Центр дошкольной подготовки, построено на основе модели консультирования Е.Г. Дементьевой, включающей следующие формы:

1. Индивидуальное консультирование родителей.

Проводится с целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании и общении с ребенком в семье, служит основой установления личного контакта между педагогом и родителями.

2. Участие родителей в тематических собраниях, проводимых психологом совместно с другими специалистами Центра дошкольной подготовки.

В результате осуществляется просвещение близких взрослых в области коррекционно – развивающей деятельности и эффективного взаимодействия с ребенком.

3. Посещение индивидуальных занятий психолога родителями.

Направлены на формирование навыков сотрудничества при организации совместной деятельности, укрепление сплоченности и взаимопонимания в диаде «мать – ребенок». Благодаря демонстрации приемов работы с ребенком повышается уровень компетенции родителей в области обучения и воспитания детей.

4. Работа с родительской группой включает: анализ конкретных проблем, связанных с воспитанием и обучением; выбор адекватных форм общения и поведения во взаимодействии с ребенком; установление конструктивных отношений со специалистами Центра дошкольной подготовки [3].

В рамках этой работы проводятся элементы родительского тренинга, направленного на повышение эмоционального принятия ребенка и чувствительности к нему, обучение родителей эффективным способам общения с ребенком и использованию родительской дисциплины и др.

Цель психологического консультирования членов семьи – оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам налаживания контакта с ребенком.

В психологическом консультировании выделяют 2 этапа: установочный и коррекционный. Цель установочного этапа – создание активной установки на психокоррекционную работу, формирование мотивов самопознания и самосовершенствования, повышение уверенности в позитивном результате коррекции. Цели коррекционного этапа: расширение сферы осознан-

ности мотивов воспитания; изменение родительских установок; расширение репертуара родительских ролей.

Эти цели могут быть реализованы с помощью различных методов: ведение дневниковых записей с их последующим анализом, метод «Родительское собрание» и «Родительский семинар», психодраматическое разыгрывание ситуаций взаимодействия с ребенком в семье, психогимнастика. [6].

Проведенный анализ показал, что у детей, которые поступили в Центр дошкольной подготовки, на первом этапе вхождения в образовательный процесс на основе предложенных нами *антропологических параметров* был выявлен недостаточный уровень социальной готовности к обучению в школе. Все последующие занятия, групповая и индивидуальная работа с детьми и их родителями в Центре показали, что именно дошкольная подготовка обеспечивает успешную социализацию и адаптацию к школе, приобретение коммуникативного опыта детей, не включенных в систему дошкольного образования, формирует полимотивацию учебной деятельности, развивает регуляторные способности, способствует выходу личности на новый духовно-нравственный и культурный уровень развития.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2009.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
5. Особенности психического развития детей 6 – 7 – летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т. общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988.
6. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития/Е.А. Савина и др. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

Ромаева Н.Б., Хижнякова О.Н., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОО

Одним из основных направлений модернизации системы отечественного школьного образования является введение и реализация федеральных го-

сударственных образовательных стандартов на ступени начального общего образования.

Следует отметить, что в содержании Стандарта четко прослеживается антропологический подход как интеграция достижений различных наук в изучении младшего школьного возраста. Так, в основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся; ориентацию на достижение цели и основного результата образования – развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира и др.

Разработчики Стандарта подчеркивают, что основная образовательная программа формируется с учётом особенностей первой ступени общего образования как фундамента всего последующего обучения. Учитываются также характерные для младшего школьного возраста (от 6,5 до 11 лет): центральные психологические новообразования, формируемые на данной ступени образования: словесно-логическое мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь, анализ, рефлексия содержания, оснований и способов действий, планирование и умение действовать во внутреннем плане, знаково-символическое мышление, осуществляемое как моделирование существенных связей и отношений объектов; развитие целенаправленной и мотивированной активности обучающегося, направленной на овладение учебной деятельностью, основой которой выступает формирование устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов и личностного смысла учения.

Особо отмечено в Стандарте, что он нацелен на учет существующего разброса в темпах и направлениях развития детей, индивидуальных различий в их познавательной деятельности, восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, моторике и т. д., связанных с возрастными, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями детей младшего школьного возраста.

На наш взгляд, следует обратить внимание на тот факт, что изменяется само понятие стандарта на этапе школьного обучения. В отличие от ранее существующего стандарта, который определял лишь минимум содержания образования по отдельным учебным предметам и уровень требований к объему знаний учащихся, стандарт нового поколения представляет собой систему требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования: требования к ре-

зультатам, требования к структуре и требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Основные целевые ориентации стандарта нового поколения, предполагают воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. При этом необходимо учитывать, что в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом на ступени начального общего образования предъявляются требования к организации учащимися своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

На основании заявленных целевых ориентаций к стержневым изменениям, определенным стандартом нового поколения, относятся новые представления о результатах образования. Для освоения основной образовательной программы начального общего образования необходимо достижение обучающимися не только предметных, но и личностных, а также метапредметных результатов.

Данные изменения ставят перед учителем ряд вопросов: что необходимо предпринять для решения новых педагогических задач, как этого достичь, насколько образовательная модель, имеющаяся в практике учителя, соответствует новым требованиям и в каких изменениях она нуждается? Инновационные подходы к организации образовательного процесса в начальной школе становятся очевидными. На современном этапе одним из основных условий инновационной деятельности в системе образования рассматривается педагогическое проектирование. На наш взгляд, именно педагогическое проектирование позволит наиболее целостно и системно учесть различные аспекты развития учебной деятельности младших школьников в соответствии с требованиями стандарта.

Опираясь на требования стандарта, определим, что должно являться предметом педагогического проектирования в аспекте ориентированности стандарта на результаты образования. Так, п. 9 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования определяет следующие группы результатов и их основные характеристики:

- личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

- метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

- предметные, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

При этом личностные и метапредметные результаты определяются на основе четырех видов универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Группу личностных результатов определяют личностные универсальные учебные действия на основании следующих характеристик:

– действие *смыслообразования*, т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом (ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него);

– действие *нравственно-этического оценивания* усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор;

– личностное *самоопределение*.

Группу метапредметных результатов определяют регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия:

- *регулятивные*, которые обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности и включают: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль (волевая саморегуляция), коррекция, оценка;

- *познавательные*, которые обеспечивают учащимся успешное обучение в начальной школе и включают: общеучебные умения, логические операции, умения постановки и решения проблем;

- *коммуникативные*, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, к области педагогического проектирования можно отнести группы результатов (личностные, метапредметные и предметные), а также виды универсальных учебных действий (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные). Однако при этом возникает новая проблема: каким образом связать универсальные учебные действия с конк-

решением учебного предмета, а в рамках учебного предмета с определенным тематическим содержанием. Как один из вариантов для решения данной проблемы предлагаем стандартизированную схему календарно-тематического планирования, которая включает следующие разделы:

№ п/п	Тема раздела, урока	Планируемые результаты		Виды деятельности учащихся	Кол-во часов	№ заданий	Дата
		Предметные	Личностные Метапредметные (УУД)				

Представим алгоритм разработки календарно-тематического планирования в соответствии с представленной структурой:

1 шаг – следует определить название раздела и количество часов, отводимых на изучение данного раздела;

2 шаг – записать номера и темы уроков, относящихся к данному разделу и соотнести с количеством часов, отводимых на изучение каждой темы;

3 шаг – определить предметные результаты, относительно выделенного раздела программы учебного курса на уровне освоения научных понятий (знать) и на уровне основных способов учебной деятельности (уметь);

5 шаг – определить личностные результаты освоения данного раздела программы в аспекте смыслообразования, самоопределения и нравственно-этических ориентаций учащихся с учетом конкретного тематического содержания и уровня субъектности младших школьников на конкретном этапе обучения;

6 шаг – определить метапредметные результаты в аспекте регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий с учетом конкретного тематического содержания учебного предмета и уровня субъектности младших школьников на конкретном этапе обучения;

7 шаг – определить виды деятельности обучающихся в рамках определенного раздела программы, направленные на достижение предметных, личностных и метапредметных результатов в аспекте, определяющем развитие универсальных учебных действий с учетом конкретного тематического содержания;

8 шаг – определить № заданий в рамках определенного раздела программы, содержание которых направлено на достижение запланированных предметных, личностных и метапредметных результатов в аспекте, определяющем развитие универсальных учебных действий;

9 шаг – определить и записать дату проведения конкретного урока в соответствии с определенной темой.

На наш взгляд, предложенный алгоритм на этапе проектирования календарно-тематического планирования позволяет учесть предметное содер-

жание конкретного учебного курса, определить предметные результаты, выделить личностные и метапредметные результаты на основании универсальных учебных действий, определить их связь с конкретным тематическим содержанием учебного предмета, запланировать такие виды деятельности учащихся и содержание заданий, которые будут ориентированы на достижение всех групп результатов.

Таким образом, антропологический подход позволяет целостно подойти к проектированию образовательного процесса на ступени начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС и с учетом достижений различных наук (физиологии, психологии, философии, педагогики), что меняет и направленность школьного образования, прежде всего на активное вовлечение обучающихся в учебную деятельность.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

Черникова Т.В., Жукова С.В., Шамраева Н.А., г. Ставрополь **МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖАНАЛИЗАТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ АНТРОПООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

В психолого-педагогических исследованиях уже на протяжении достаточно длительного периода времени освещаются проблемы обучения грамоте с позиции психологического, психофизиологического, методического, в последнее время нейропсихологического подходов. На современном этапе развития научного знания по проблемам подготовки и овладения грамотой детьми приоритетным направлением является разработка антропоориентированной модели обучения грамоте.

Овладение навыками чтения и письма является одним из сложных и трудных этапов для первоклассников. Трудности усвоения грамоты могут стать причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, и, как следствие – возникновения связанных с этим трудностей в поведении, личностного кризиса. От того, как ребенок овладеет грамотой, во многом зависят его успехи не только в чтении и письме, но и в усвоении школьной образовательной программы в целом [3]. Необходимость обращения к антропологической парадигме обусловлена, прежде всего, тем, что она определяет главной ценностью человеческую личность, ее уникальность и не-

повторимость. Следовательно, основное содержание антропоориентированной модели обучения грамоте должно быть направлено на предупреждение трудностей формирования навыков письма и чтения.

Необходимо помнить, что письмо и чтение представляют собой сложнейшие интегративные навыки, формирование которых проходит ряд общих стадий (фаз), связанных с включением в деятельность практически всех сенсорных систем и всех структур мозга [1].

На начальных этапах обучения происходит формирование той функциональной системы, которая обеспечивает реализацию действия. При этом дефицит или несформированность любой структуры, интегрированной в функциональную систему, может вызвать трудности формирования навыков, которые будут проявляться в виде различных трудностей обучения.

Исследования в различных областях психологии (педагогической психологии, психофизиологии, нейропсихологии) показали, что одной из возможных причин возникновения трудностей овладения грамотой является несформированность работы не отдельных анализаторных систем, а их взаимосвязи, которая приводит к нарушению установления таких межанализаторных связей, как слухо-двигательные, слухо-зрительные, зрительно-двигательные и т.д.

Очевидно, что целенаправленная работа по развитию межанализаторного взаимодействия уже в дошкольном возрасте позволит сформировать сенсомоторную базу чтения и письма и таким образом предупредить возникновение трудностей в овладении этими навыками.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил прийти к выводу, что межанализаторное взаимодействие представляет собой интегративную деятельность центральной нервной системы, обеспечивающую комплексные формы переработки поступающей сенсорной информации. Показателем сформированности межанализаторного взаимодействия можно определить умение детей безошибочно осуществлять различные виды взаимодействия анализаторов (слухо-двигательное, зрительно-двигательное, слухо-зрительное, слухо-зрительно-двигательное) при соотнесении, сравнении, объединении стимулов из областей перцептивной информации разных модальностей, осуществляемые в процессе усвоения видов деятельности, предполагающих оперирование системами знаков, в характеристике которых важное место занимает модальность восприятия (в частности установление соответствия между звуками и буквами при обучении грамоте) [2].

С целью экспериментального изучения уровня сформированности межанализаторного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена на базе МДОУ д/с № 38 «Успех» диагностика сформированности межанализаторного взаимодействия, а также изучение

влияния недостаточности развития межанализаторного взаимодействия на процесс подготовки детей к обучению грамоте.

Для того чтобы в экспериментальных условиях наблюдать процессы взаимодействия различных анализаторных систем, мы встали перед необходимостью введения испытуемых в ситуацию, требующую интегративной обработки информации. Реализация этого представилась возможной при использовании следующих моделей, иллюстрирующих взаимодействие анализаторов:

1. Соотнесение однозначной разномодальной перцептивной информации.
2. Перекодирование сенсорной информации из одной модальности в другую также при условии сохранения однозначности стимулов разных модальностей.

Первая модель направлена на изучение центрального синтеза разномодальной информации. С помощью этой модели изучаются возможности в установлении связей между слуховой и зрительной функциональными системами при выполнении задания на соотнесение воспринятой на слух ритмической структуры, состоящей из определенного числа перкуссивных звуков, с ее графическим отображением, предъявляемым для визуального восприятия.

Вторая модель направлена на выявление возможностей в организации простых двигательных актов (ритмических простукиваний) на основе анализа и синтеза однозначных стимулов из областей слуховой и зрительной информации, а также в графическом отображении серий слуховых стимулов. Очевидно, что данная модель демонстрирует как слухо-двигательные и зрительно-двигательные, так и слухо-зрительные связи. Примером заданий, основанных на данной модели, является используемая при нейропсихологическом анализе высших корковых функций проба на исследование слухо-моторных координаций [3; 5].

Использование в этих видах моделей в качестве перцептивного материала ритмических структур позволяет учесть следующие важные для данного экспериментального исследования вопросы о состоянии межанализаторного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста:

1) простой по структуре перцептивный материал обеспечивает максимальное снижение роли внерецептивных компонентов (наличие определенных знаний, речевое опосредствование и пр.), а также не требует сложного внутрианализаторного анализа и синтеза воспринимаемой информации, чем обуславливается более достоверное выделение процессов соотнесения, сравнения или перекодирования, основанных на межанализаторном взаимодействии;

2) поскольку в информационном отношении ритмические структуры являются изоморфными (однозначными) вне зависимости от их матери-

альной природы (комплексы перкуссивных звуков, графическая точечная схема, комплекс двигательных актов-ударов) и от модальности (слуховая, зрительная, кинестетическая), обеспечивается возможность сопоставительного анализа и оценки особенностей установления разного рода межанализаторных связей при выполнении различных экспериментальных заданий с использованием ритмических структур.

В диагностическом исследовании приняли участие дети старшей и подготовительной групп (в количестве 29 и 38 человек соответственно) МДОУ д/с № 38 «Успех» города Ставрополя.

Результаты теоретического анализа литературы и диагностического исследования позволили гипотетически определить следующие уровни сформированности межанализаторного взаимодействия.

Низкий уровень характеризуется тем, что дети не владеют умением безошибочно осуществлять взаимодействие между слуховым, зрительным, двигательным, тактильно-кинестетическим анализаторами при соотнесении, сравнении, объединении стимулов из областей перцептивной информации разных модальностей. У детей обнаруживаются трудности в одновременном использовании сведений об объекте перцепции (ритмической структуре), поступающих через взаимодействующие модальности. При этом наиболее ярко несформированность межанализаторного взаимодействия выступает при усложнении содержания перцептивной информации. Значительные трудности испытывают при перекодировании сенсорной информации из одной модальности в другую.

Средний уровень определяется тем, что дети владеют умением осуществлять различные виды межанализаторного взаимодействия (слухо-двигательное, слухо-зрительное, зрительно-двигательное и слухо-зрительно-двигательное). У них не отмечается выраженных затруднений в одновременном соотнесении, сравнении и объединении стимулов из разных модальностей. При увеличении функциональной нагрузки допускают незначительное количество ошибок. Дети безошибочно осуществляют межанализаторное взаимодействие, выражающееся в «содействии» одного анализатора работе другого. При перекодировании сенсорной информации из одной модальности в другую допускают незначительные ошибки (сохранение количественной структуры, но небольшое искажение ее ритмического рисунка).

Высокий уровень характеризуется тем, что дети свободно осуществляют взаимодействие между слуховым, зрительным, двигательным и речедвигательным анализаторами, владеют умением безошибочно использовать одновременно информацию об объекте перцепции, поступающую через различные модальности (например, слуховую и зрительную). При сенсibilизации экспериментальных заданий практически не допускают

ошибок. Межанализаторное взаимодействие, выражающееся в «содействии» одного анализатора работе другого, осуществляется без ошибок. Процесс перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую не нарушен.

Анализ экспериментальных данных

Показателем успешности выполнения каждого задания являлось количество правильных ответов, зарегистрированных среди общего числа (10) полученных ответов.

Оценка выполнения проб проводилась по четырехбалльной системе.

3 – это практически правильное выполнение всех заданий без ошибок;

2 – это 25% ошибок и 75% правильно выполненных заданий;

1 – это 50 % ошибок и 50% правильно выполненных заданий;

0 – это 75% – 100% ошибок при выполнении заданий.

Данная система оценки позволила вычислить нам средние значения выполнения экспериментальных заданий, демонстрирующих различные виды межанализаторного взаимодействия.

Анализ выполнения экспериментальных заданий показал, что между детьми обеих групп обнаруживаются существенные различия. В первую очередь, это обусловлено большей возрастной незрелостью психофизиологических механизмов межанализаторного взаимодействия у детей старшей группы, чем у детей подготовительной группы.

Полученные экспериментальные данные позволяют нам утверждать, что наибольшего уровня развития среди различных видов межанализаторного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте достигает зрительно-двигательное взаимодействие (об этом свидетельствуют показатели выполнения проб на зрительно-двигательное взаимодействие и введение графического образца в качестве зрительной опоры).

Значительные затруднения у детей обеих возрастных групп вызвали задания на осуществление перекрестно-модального кодирования сенсорной информации, т.е. на слухо-зрительное взаимодействие.

Качественный анализ экспериментальных данных демонстрирует основные трудности при выполнении проб. Среди них: нарушение количества воспроизводимых ударов; сохранение количества ударов, но нарушение объединения их в «пачки»; нарушение темпа и ритма воспроизведения ритмических структур.

Кроме того, можно говорить о неоднородности группы испытуемых по степени сформированности различных видов межанализаторного взаимодействия. Изучение различных моделей межанализаторной интеграции показало, что среди детей старшего дошкольного возраста условно можно выделить несколько групп. В основу данного выделения легли степень и

вид несформированного межанализаторного взаимодействия: дети с преимущественным нарушением слухо-двигательного взаимодействия; дети с преимущественным нарушением зрительно-двигательного взаимодействия; дети с нарушенным слухо-двигательным и зрительно-двигательным взаимодействием; дети с преимущественным нарушением перекодирования перцептивной информации из слуховой модальности в зрительную.

Представленные данные позволяют определить стратегические направления развития межанализаторного взаимодействия при подготовке детей к обучению грамоте.

Для определения в дальнейшем эффективности проводимой развивающей работы нами было проведено условное распределение детей по уровням сформированности межанализаторного взаимодействия.

Таблица 2.

Распределение детей по уровням сформированности межанализаторного взаимодействия (в % от общего числа детей)

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Подготовительная гр.	34.1	47.4	18.5
Старшая гр.	0	7	93

С целью определения степени готовности к обучению грамоте детям в подготовительной группе было предложено выполнить следующие задания:

- определение степени сформированности фонематического слуха;
- звуковой анализа слов;
- графический диктант;
- графическое изображение букв.

Данные задания направлены на изучение степени сформированности основных предпосылок овладения грамотой детьми.

Сравнительный количественный анализ полученных экспериментальных данных представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Сравнительный анализ готовности детей подготовительной группы к обучению грамоте (в %)

	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	75,7	2,7	21,6

Как видно из таблицы у большинства детей подготовительной группы отмечается высокий уровень готовности к обучению грамоте. У незначительного количества детей – средний уровень, и часть детей имеет низкий уровень сформированности предпосылок овладения грамотой. Разброс данных в группе соотносится с данными, полученными при изучении ме-

жанализаторного взаимодействия у этих детей. Интересным, на наш взгляд, фактом является то, что у всех детей, имеющих низкий уровень готовности к овладению грамотой, отмечается недостаточная степень сформированности межанализаторного взаимодействия.

Таким образом, экспериментально подтверждается взаимосвязь между степенью сформированности межанализаторного взаимодействия и готовностью детей к обучению грамоте.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – Москва – Воронеж, 2001.
2. Ардашева С.В. Развитие межанализаторного взаимодействия при обучении письму // Вестник СГПИ. – 2003. – № 1. – С. 69-78.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
4. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Москва – Воронеж, 2001.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.

РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ; ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Гостунская Я.И., г. Ставрополь

СОВРЕМЕННЫЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Педагогическая интеграция как совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с ограниченными возможностями представляет в равной степени образовательные интересы обеих групп детей. Как педагогический феномен интеграция насчитывает несколько столетий. В педагогической истории есть немало примеров организации совместного обучения и воспитания детей с различными образовательными возможностями. Однако в большинстве случаев подобный опыт носил случайный, стихийный характер и получил название «псевдоинтеграции». По той причине, что ранний интеграционный опыт не имел под собой научной основы и зачастую оказывался неэффективным, эти примеры практически не вносились в анналы истории науки.

История развития интеграционной педагогики во многом связана с историей становления специальной педагогики, в которой, наряду с общей историей педагогики, следует искать истоки интегрированного обучения и воспитания детей с различными образовательными возможностями [4; 6].

В России есть ряд не имеющих западных аналогов научных разработок в области дефектологии и специальной психологии, которые логически связаны с процессом интегративного обучения. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы интегративного обучения у нас в стране, прежде всего, необходимо назвать Э.И. Леонгард, Б.Д. Корсунскую, Г.Л. Зайцеву, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, А.Н. Коноплеву, Т.С. Зыкову, Т.В. Пелымскую, Т.Л. Лещинскую, М.Л. Любимова, Н.М. Назарову, Л.И. Тигранову, Е.А. Шкатову, Л.Е. Шевчука, Л.М. Кобрину, Д.В. Шамсутдинову, Л.М. Щипицину, Т.В. Фуряеву и др.[6].

Интеграция (лат. integer – целый) в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и спе-

циального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями. Интегрированное обучение рассматривается как обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии «в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми» [4; с.7].

Концепция обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении XX века претерпела ряд изменений. В мировой практике можно условно выделить три этапа трансформации концепции: начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» – *сегрегация*; середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации» – *интеграция*; середина 80-х годов – настоящее время – «социальная модель» – *инклюзия*.

«Медицинская модель» – *сегрегация* рассматривала человека с ограниченными возможностями здоровья как больного; считалось, что ему необходим медицинский уход и лечение, а это лучше всего осуществляется в специальном учреждении. *Интеграция* рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своём поведении. Было установлено, что учиться могут все дети, и каждому должна быть предоставлена возможность получить образование, какими бы тяжёлыми ни были нарушения в развитии [6.с.23-26].

Концепция интеграции предполагала, что ребёнок должен быть подготовлен к принятию его дошкольным учреждением, школой и обществом. Однако в настоящее время за рубежом реализуется модель, в соответствии с которой человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы обучаться в детском саду или в школе. Большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живёт, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе в большей степени отражает термин «включение» – *инклюзия* [2].

Интеграция обеспечивает действительное равенство возможностей, т.е. она является **условием**. Эти условия наилучшим образом реализуются в рамках инклюзивных школ: интеграция создаёт равные возможности для всех детей при получении ими образования.

В нашей стране используется термин «интеграция» в широком значении как включение в общество и процесс взаимного приспособления и объединения и в узком значении как процесс включения в общеобразовательную школу, где организуется совместное обучение. Общеобразовательная школа осуществляет те функции, которые исконно осуществляла специальная школа: гарантирует физическую и социально-психологическую

безопасность, обеспечивает специальными дидактическими средствами, создает для детей с особенностями психофизического развития условия для их личностного развития и реализации своих возможностей. Если эти функции выполняются, то в условиях совместного обучения расширяются возможности приобретения социального опыта, усвоения ролевого поведения здоровых сверстников [7. с.67-70].

Результатом является обучение детей с особенностями психофизического развития преимущественно в общеобразовательных школах по месту жительства, тем более, что предусмотрены гарантированная оплата труда учителя-дефектолога и надбавка к зарплате обычного учителя, работающего в классе интегрированного обучения.

Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия [5].

Инклюзивное обучение является логическим продолжением идей интегрированного обучения, которое предшествовало инклюзии хронологически, идеологически и технологически. Именно поэтому, следует считать их рядоположенными, но не равнозначными терминами [7].

Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную систему. Также следует учитывать, что успешная образовательная интеграция (инклюзия) – это мультифакторный, многоуровневый процесс, требующий перестройки на всех уровнях человеческого функционирования, начиная с замены установки приоритета среднестатистической выравненности популяции учащихся на приоритет разнообразия потенциалов учащихся. При этом нельзя допустить доминирования интересов какой-то одной или нескольких групп (например, имеющих инвалидность) при реализации идей инклюзии [1.с.56].

Интеграция возвращает учащихся с ОВЗ в систему общего образования, так как до этого этапа дети данной категории обучались только в системе специального (коррекционного) образования. При этом важно отметить, что, находясь в системе общего образования, учащиеся с ОВЗ должны в полной мере овладеть программой общеобразовательной школы. Главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения.

Таким образом, инклюзия скорее является социокультурной технологией, а интеграция – это образовательная технология [7].

Ключевым понятием для интеграции является понятие образовательной среды. Образовательная среда современной школы призвана объективировать новую цель образования – обеспечить самоформирование личности, способной осваивать и преобразовывать мир и себя. Данная цель задаёт определенные ориентиры при построении образовательной среды. Во-первых, это уменьшенная модель современной культуры, для которой значимы диалогичность, равноправие различных предметных областей, возможность их синтеза. Во-вторых, это источник формирования личности, способной ценить индивидуальность, самобытность, самостоятельность и инициативу. В-третьих, образовательная среда школы – реальность, способная к быстрой трансформации, восприятию и проявлению любых эпизодов детской познавательной и деятельной активности. Согласно современным подходам именно такая образовательная среда способна обеспечивать:

- реализацию потребностей и возможностей в соответствии с социокультурными нормами и задачами возрастного развития;
- самостоятельное упорядочение ребенком индивидуальной картины мира;
- раскрытие творческого потенциала, самореализацию и свободное самоопределение.

Кроме того, современная образовательная среда также призвана выполнять функции: пропедевтико – реабилитационную (поддержание уверенности учащихся в себе, снятие психологических комплексов, формирование положительных установок и ориентиров); коррекционно-компенсаторную (преодоление педагогической запущенности, дезадаптивных форм поведения) [З.с. 50.].

Любая образовательная среда кроме состава характеризуется границами. Границы образовательной среды определяются совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок; я – ситуация, семья, класс (группа), учреждение образования, двор, микрорайон и др., при этом не столько их физическими показателями, сколько культурным уровнем (К. А. Ковалев, С. К. Нартова-Бочавер, В. И. Слабодчиков, В. А. Левин).

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, ее основными элементами являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияний или средовых условий.

Задача специалистов, работающих в условиях интегрированного обучения – обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно-ориентированную образовательную среду для всех учащихся. Подобные характеристики среда приобретает благодаря составляющим ее средовым ресурсам. Применительно к детям с особенностями психофизического развития

каждая группа средовых ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических) определенным образом модифицируется. Данная модификация обусловлена ограничениями, возникающими у детей при психофизических нарушениях, и направлена на создание условий, облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, передвижения и пространственной ориентировки, планирования и реализации различных видов взаимодействия. Анализ приспособительных изменений окружающей среды, рекомендованных для детей с особенностями психофизического развития, позволяет выделить образовательные средовые ресурсы, обладающие наибольшим поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом [4].

Таким образом, анализ концептуальных положений теорий интегрированного обучения позволяет резюмировать, что интеграция – это создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями; процесс включения в общеобразовательную школу, где организуется совместное обучение. Интеграцию можно рассматривать как образовательную технологию, где ключевым понятием является образовательная среда. Она характеризуется предметными, пространственными, организационно-смысловыми и социально-психологическими ресурсами. Задача современной школы – обеспечить безбарьерную среду и предоставить ребенку с ОВЗ все ресурсы образовательной среды.

Список литературы

1. Войтик Т.Н. Инклюзивное образование: проблемы, пути решения// Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. – Липецк 2010, 224 с.
2. Волкова Л. С, Граш Н. Е., Волков А. М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. 2003. № 3. С. 3-8.
3. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / Под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
4. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Автореф. дисс. д-ра социол. н.- М., 2004.
5. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
6. Интегративные тенденции современного специального образования. / Под ред. Н. Н. Малофеева. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 284 с.

7. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов. 2002.

Ершова В.В., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Восприятие предметов и явлений окружающего мира, их многообразных свойств и отношений занимает одно из центральных мест в психической деятельности человека. Восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей действительности, позволяет ему организовывать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. В процессе поведения человек воспринимает также свои собственные действия и их результаты, чем обеспечиваются обратные связи, регулирующие протекание этого процесса.

Антропологический подход определяет, что развитие восприятия тесно переплетено с развитием других форм психической деятельности. Как указывал Л.С. Выготский, нельзя представлять себе детское сознание как набор изолированных психических функций. Изучение развития восприятия у ребёнка выступает как один из путей выявления общих закономерностей перцептивных процессов. Однако оно имеет и другое значение, которое определяется ролью восприятия в психическом развитии ребёнка.

Нарушения слуха оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребёнка. В сложной структуре развития ребёнка со сниженным слухом, наряду с первичным недостатком слухового анализатора, отмечается своеобразие формирования всех психических процессов, в том числе и восприятия.

У детей с нарушениями слуха развитие восприятия совпадает с закономерностями формирования этого процесса у нормально развивающихся детей. А.А. Катаева, Ж.И. Шиф отмечают, что врождённые или рано приобретённые нарушения слуха обуславливают своеобразие в развитии восприятия. Негативно отражается на развитии восприятия невозможность зрительно-слуховой ориентации в пространстве; зрительного поиска невидимых звучащих предметов; локализации звуков в пространстве.

При правильно организованной коррекционной работе зрительное восприятие компенсирует нарушенную слуховую функцию, и его развитие способствует совершенствованию всех психических процессов детей.

Для правильной организации процесса формирования различных компонентов зрительного восприятия необходимо подготовить материалы с учетом задач школьного образования, закономерностей развития детей школьного возраста, особенностей психического развития детей с нарушениями слуха в возрасте 7-12 лет, обусловленных характером и структурой нарушений; требованиями Государственного стандарта школьного образования.

Работа по развитию зрительного восприятия может быть полноценно реализована при наличии необходимой технической базы: аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов. Создание предметно-развивающей среды в классе предполагает ее оснащение игровым и спортивным оборудованием, дидактическими материалами, аудиовизуальными и компьютерными средствами.

Комплекс упражнений должен быть направлен на: всестороннее развитие зрительного восприятия ребенка в разных видах деятельности; развитие зрительного восприятия и узнавания; развитие цветового гнозиса; развитие концентрации и переключения произвольного зрительного внимания; профилактику и коррекцию оптических нарушений чтения и письма; актуализацию словарного запаса, формирование обобщающей функции речи.

В этой связи коррекционная работа должна быть построена с учетом основных классов задач, выполняемых зрительным восприятием: собственно зрительные – решаемые в связи с целями восприятия; глазодвигательные – предполагающие выполнение того или иного движения глаз, типичные для повседневной жизни и отвечающие практическим целям; общеинтеллектуальные (мыслительные, мнемические, двигательные), в осуществлении которых зрительное восприятие играет значительную роль.

При проведении коррекционной работы необходимо подготовить достаточный объем наглядного материала для развития у ребенка зрительного внимания и памяти, навыков зрительного анализа и синтеза, точных следящих движений глаз и пространственной ориентации. В работу должны быть включены также задания, способствующие развитию графических способностей детей.

Важным при развитии зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями слуха является реализация заданий, направленных на перекодирование зрительной информации в вербальную, т.е. называние зрительно воспринятого материала.

Работа по развитию различных компонентов зрительного восприятия должна включать набор последовательно усложняющихся по определенным параметрам стимулов, серии заданий, специально разработанных для формирования различных компонентов зрительного восприятия. От серии к серии предусматривается усложнение заданий и стимульного материала.

Модуль I. Формирование навыков зрительного анализа и синтеза, развитие произвольного внимания. Упражнения этого модуля обеспечивают формирование у ребенка гностических (познавательных) зрительных функций: зрительное разделение целостного объекта на части (зрительный анализ) и объединение частей в целое (зрительный синтез); нахождение главных и второстепенных признаков в изображении и установление связей между ними.

Модуль II. Формирование стратегий сканирования изображений, развитие точных прослеживающих движений глаз, глазомера. Задания второго модуля направлены на формирование моторных зрительных функций: упорядоченного, целенаправленного перемещения взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. Цель – последовательное развитие серийных движений глаз, требующих не единичного перемещения взора, а целой серии таких действий, например: поиск выхода из лабиринта, нахождение точки на схеме по заданным координатам или маршруту. На основе серийных движений глаз осуществляются и глазомерные операции.

Модуль III. Формирование представлений о системе координат. Данный модуль упражнений направлен на формирование зрительно-пространственных представлений. Развитие зрительно-пространственных представлений проходит ряд последовательных этапов. В этот блок входят также задания по развитию зрительно-моторных координации, предполагающих выработку сочетанных движений руки и глаз.

Модуль IV. Развитие объема памяти, обучение приемам, облегчающим запоминание, увеличивающим объем памяти на основе ассоциативного мышления (мнемотехника). Сюда входят упражнения по развитию памяти посредством увеличения объема зрительно запоминаемых объектов, сохранения последовательности и точности при воспроизведении изображений, фиксации их в долговременной памяти.

Задания по развитию зрительного восприятия могут быть широко использованы в педагогической практике: на индивидуальных и фронтальных занятиях, а также для самостоятельных занятий родителей с детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Работа по развитию зрительного восприятия должна содержать задания, рассчитанные на различные стратегии, и давать возможность организовать обучение с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Необходимо предусматривать и возможность самостоятельного выполнения ребенком упражнений путем различных манипуляций с графическим материалом.

В каждый модуль должны быть включены задания по развитию ассоциативного мышления, памяти, внимания и графические задания, требующие оперирования зрительными объектами в умственном плане.

Некоторые задания могут быть использованы как эффективный способ выработки связи между зрительными образами и речью, что позволяет взрослому контролировать этот процесс. Занятия могут проводить не только специалисты, но и родители – дома, в кругу семьи.

Жукова С.В., Сёмина О.В., г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «БОС-ЗДОРОВЬЕ» КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

В настоящее время отечественная система образования находится на пике реформирования. Одним из фундаментальных направлений модернизации образования в современных условиях является реализация антропологического подхода, в рамках которого личность ребенка представляется как высшая социальная ценность. Педагогическая антропология, как известно, большое внимание уделяет изучению движущих сил индивидуального развития, самоопределения и самореализации, идеям гуманизации образования и целостного подхода к изучению личности.

В процессе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями обращение к антропологической парадигме образования обуславливает поиск оптимальных методов и приемов преодоления речевых расстройств. Известно, что одной из актуальных проблем современной специальной педагогики является повышение эффективности коррекционно-педагогической работы по преодолению речевых нарушений в дошкольном возрасте. К сожалению, в последнее время отмечается увеличение количества детей, имеющих недостатки речевого развития, и, соответственно, нуждающихся в предоставлении им квалифицированной коррекционной помощи. Очевидным является тот факт, что своевременные диагностика и коррекция речевых нарушений позволяют заметно повысить уровень речевого развития ребенка, а значит и устранить причины потенциальных трудностей обучения в школе.

Кроме того, следует обратить внимание на низкие показатели уровня здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста. Уже при поступлении в школу у 25-35 % детей отмечаются физические недостатки или хронические заболевания [4, с.21]. Дети с речевой патологией характеризуются соматической ослабленностью, они чаще болеют простудными заболеваниями, что приводит иногда к продолжительному вынужденному непосещению ДОУ, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на результатах коррекционно-педагогической работы.

В этой связи особенно остро встает вопрос о разработке и применении в педагогической практике таких технологий, которые бы способствовали, с одной стороны, повышению качества образовательного процесса, с другой стороны, сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей.

По мнению многих авторов, применение компьютерных технологий способствует оптимизации педагогического процесса, индивидуализации обучения детей с нарушениями развития и значительному повышению эффективности любой деятельности (Р.Б. Авдеев, В.П. Беспалько, Е.И. Машбиц, О.И. Кукушкина, И.А. Филатова и др.) [1, с.34]. Современные технические устройства позволяют проектировать принципиально новые педагогические технологии, способствующие активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов в целях коррекции различных нарушений речи, развитию языковых и речевых средств, а также общему развитию детей.

В предлагаемой статье вниманию читателя предлагается обобщение опыта использования технологии «БОС-здоровье» в практике коррекционно-педагогической работы МБДОУ детского сада комбинированного вида № 27 города Ставрополя.

Метод БОС (биологической обратной связи, называемый также методом адаптивного или функционального биоуправления, биореабилитацией, висцеральным обучением, методом оперантного обуславливания) – это современный метод реабилитации, направленный на активизацию внутренних резервов организма с целью восстановления или совершенствования физиологических навыков. Метод БОС представляет собой комплекс процедур, при проведении которых человеку посредством специальных технических устройств передается информация о состоянии той или иной функции его собственного организма. На основе полученной информации пациент под руководством инструктора с помощью специальных приемов и аппаратуры развивает навыки самоконтроля и саморегуляции, то есть способность произвольно изменять физиологическую функцию для коррекции патологических расстройств [3, с. 21-22].

Теоретическое обоснование метода БОС опирается на представления об условно-рефлекторной деятельности, разработанные И.М. Сеченовым, И.П. Павловым и их последователями: К.М. Быковым, П.К. Анохиным, Н.П. Бехтеревой. Данный метод давно и широко применяется как в России, так и за рубежом. Но, в отличие от отечественных авторов, ориентированных в основном на медицинские проблемы, за рубежом в последние годы метод БОС используется в области прикладной психофизиологии и психологии. Особенно, на наш взгляд, следует обратить внимание на позитивный опыт зарубежных исследователей в сфере образования, в частности при коррекции речи. Так, в Австралии уже много лет для лечения заикания используют ЭМГ-БОС (БОС

по электромиограмме), направленную на снижение напряжения речевой мускулатуры (углы рта, крылья носа). Тренировка при этом состоит из нескольких фаз: сначала уменьшение напряжения при отдыхе без слов, а затем и произвольная регуляция напряжения в повседневной жизни.

В США при тяжелой степени заикания применяют обратную связь: по кривой дыхания пациента обучают диафрагмальному дыханию, а затем на выдохе он произносит слоги и слова, одновременно видя на экране кривую дыхания и обучаясь избегать неравномерности дыхания и распознавать начинающееся судорожное состояние. Кроме того, пациент обучается говорить с некоторой задержкой после начала выдоха, что также способствует плавности речи.

Еще одним вариантом применения обратной связи при коррекции речи является технология «задержанной речи» (собственная речь пациента подается ему в наушники с различной задержкой и громкостью), довольно широко применяемая в США [2, с. 50-51].

Таким образом, очевидны перспективы применения метода биологической обратной связи в области коррекционно-педагогической деятельности по преодолению речевых расстройств.

В России научно-производственной фирмой ЗАО «Биосвязь» разработан специализированный «Инновационный комплект «БОС-Здоровье» для ДООУ» на основе информационно-коммуникационной технологии «БОС-Здоровье», который в настоящее время активно и успешно внедряется в практику обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями в МБДОУ детский сад № 27 г. Ставрополя.

Использование данной технологии позволяет решить следующие задачи:

- снизить заболеваемость ОРЗ и гриппом в осенне-зимний период;
- гармонизировать работу дыхательной и сердечнососудистой систем, что поможет избежать трудностей в овладении речью и подготовит детей к школе;
- сформировать навыки, необходимые для восстановления, сохранения и укрепления здоровья ребенка;
- усилить концентрацию внимания на занятиях;
- улучшить способности к обучению;
- сформировать правильный тип физиологического дыхания, способствующий преодолению нарушений речи;
- повысить адаптацию детей к стрессовым ситуациям.

Программное обеспечение «Инновационного комплекта» включает в себя несколько слайд-шоу с образовательным иллюстративным материалом. Изображения подобраны с учетом задач и основных тем изучения Азбуки и Окружающего мира в дошкольном образовательном учреждении [5].

Слайд-шоу «Здоровая Азбука» состоит из 544 красочных иллюстраций и 35 видеороликов. В процессе работы с этими материалами дети совершают виртуальное путешествие в мир букв, звуков и слов. При этом они знакомятся с алфавитом, учатся отличать букву от звука, находить место звука в слове, делить слова на слоги. Повторение слов, специально подобранных на каждую букву, способствует обогащению и активизации словарного запаса детей. Представленная технология активно используется при проведении занятий по подготовке детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте. Содержание занятий построено таким образом, что первое занятие посвящено обучению ребенка в занимательной и наглядной форме оптимальному типу дыхания – диафрагмально-релаксационному. Со второго по шестнадцатое занятие основным содержанием работы является ознакомление детей с буквами с учетом особенностей русского языка, формирование зрительно-двигательного образа букв, а также навыков слогового и звукового анализа и синтеза.

В слайд-шоу «Окружающий мир» включено 888 изображений, сгруппированных по темам: «Явления природы»; «Где живут люди»; «Вещи вокруг нас»; «Растения»; «Фрукты»; «Ягоды и овощи»; «Грибы»; «Животные»; «Птицы»; «Подводные обитатели»; «Активный отдых»; «Транспорт»; «Космос»; «Планета Земля».

Содержание работы в рамках каждого урока способствует решению таких коррекционных задач, как обогащение и активизация словаря детей, формирование умений и навыков словоизменения, словообразования, согласования слов, построения предложений (что весьма актуально при преодолении общего недоразвития речи).

Качество слайдов позволяет использовать их не только в процессе индивидуальной работы, но и на большом мультимедийном экране во время фронтальных занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и связной речи («Окружающий мир») и по подготовке детей к обучению грамоте («Здоровая Азбука»).

Решение образовательных и коррекционных задач с помощью описываемой технологии встраивается в систему общей коррекционной работы, а степень использования содержания материалов соответствует возможностям и коррекционно-образовательным потребностям детей.

Таким образом, системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста, с использованием компьютерной технологии «БОС-Здоровье», во-первых, позволяет повысить эффективность коррекционно-педагогической деятельности и, во-вторых, способствует сохранению и укреплению здоровья детей.

Список литературы

1. Безменова И.Ю. Использование компьютерной технологии «Игры для Тигры» – новый подход в коррекции общего недоразвития речи // Актуальные проблемы специального образования: Материалы международной виртуальной научно-практической конференции. 1 октября 2009г. – 31 января 2010г./Отв. ред. А.В.Гущина, Т.В.Кузьмичева. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Т.1. – 256 с. С. 34-39.
2. Вартанова Т.С. Применение метода биологической обратной связи в практике зарубежного здравоохранения, социальной помощи и образования// Сб. статей «Общие вопросы применения метода БОС». – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. С. 40 – 53.
3. Ивановский Ю.В., Сметанкин А.А.. Принципы использования метода биологической обратной связи в системе медицинской реабилитации // Сб. статей «Общие вопросы применения метода БОС». – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. С. 20 – 39.
4. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. Научно-практический сборник инновационного опыта. – М.: Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 400 с.
5. www.pro-bos.ru

Кабушко А.Ю., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Во всех странах мира и в любых социальных группах общества имеются люди с ограниченными возможностями здоровья. Их число в мире значительно и продолжает расти. Каждый одиннадцатый житель России имеет ту или иную форму ограничения здоровья. Это примерно 13 миллионов человек с особенностями физического, психического или интеллектуального развития различной степени: врожденные или приобретенные в течение жизни нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, состояния психики, умственного развития. Они нуждаются в специально приспособленных условиях жизни и зачастую требуют посторонней помощи. Отсутствие благоприятной среды для удовлетворения особых потребностей нетипичных детей, ограничение их социокультурной мобильности актуализирует вопросы социальной интеграции и адаптации, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

В наиболее полной мере современной концепции социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья соответствует антропологический подход. Антропологический подход рассматривает нарушение развития только как одну из составляющих физического, психического и духовного образа человека, которая не должна являться преградой для полноценного личностного становления.

На протяжении ряда лет в России реализовывались идеи интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Следуя основным положениям Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) (Письмо МО РФ от 16.04.2001 №29/1524-6), сформулированным в ней принципам апробировались различные модели интеграции. Они отражали многообразие в России специальных образовательных учреждений и возможности использования различных организационных форм интеграции, позволяющих наиболее полно учесть возможности совместного обучения различных категорий детей. В соответствии с дефектологической классификацией в данную категорию входят дети с различными нарушениями развития: с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха и зрения); с нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с умственной отсталостью; с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм; с множественными (сложными) нарушениями развития [4].

Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормативным развитием фактически свидетельствует о сближении специального (коррекционного) и общего образования в условиях конкретного образовательного учреждения.

Современный период обучения детей с ОВЗ рассматривается как период перехода от интеграции к инклюзии. Новый термин «инклюзия» был введен в обиход в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения, которое позволяет, во-первых, преодолеть противоречия в образовательной практике обучения детей с нарушениями в развитии, во-вторых, реализовать основной принцип инклюзивного образования как принцип совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, в-третьих, обеспечить особые организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование подразумевает одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть, процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребенка [3].

Несмотря на различные возможные толкования и подходы к инклюзивному образованию, существует единая точка зрения на то, что инклюзивное образование означает равное предоставление возможностей всем обучающимся получать высококачественное и адекватное образование, и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этничность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т.п.

В связи с этим, особую актуальность в настоящее время приобретает проблема формирования адаптивной образовательной среды в учреждениях интегрированного и инклюзивного образования.

Один из авторов модели школы адаптивного типа Е.Я. Ямбург утверждал, что в образовательном учреждении должны быть созданы условия для успешного обучения любого ребёнка в соответствии с его способностями, познавательными возможностями, интересами. Решение этой непростой задачи связано, в частности, с созданием в общеобразовательном учреждении особой образовательной среды, которая соответствовала бы различным образовательным потребностям детей [6].

Психолого-педагогические аспекты адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, О.Е. Грибовой, Н.М. Назаровой, Е.А. Стребелевой и др. Организационные формы создания и управления адаптивной образовательной среды представлены в работах В.П. Беспалько, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбург и др.

Современными исследованиями доказано, что в случае, когда ребенка с нарушениями развития помещают в общеобразовательное учреждение, в котором еще не сформирована необходимая образовательная среда, характеризующаяся отсутствием всех форм дискриминации по отношению к нему, у него возникает психоэмоциональный и культурный вакуум, что приводит к снижению самооценки и способности к саморегуляции, возникновению тревожности, агрессивности, росту нервно-психологического напряжения и социогенных заболеваний.

Какой же должна быть образовательная среда в учреждении, в котором совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием? Ответ на этот вопрос очевиден: образовательная среда должна быть такой,

чтобы она способствовала сохранению и укреплению здоровья всех воспитанников, чтобы все они независимо от состояния здоровья имели комфортные условия обучения, чтобы она выступала гарантом отсутствия любого вида дискриминации.

П.И. Третьяков, рассматривая адаптивную образовательную среду как фактор образования, указывал, что это социально-педагогическая система, приспособляющаяся к условиям изменяющейся внешней среды, которая стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на собственные социокультурные изменения [5].

Антропологический подход диктует необходимость создания в образовательном учреждении такой среды, которая актуализировала бы возможности ребенка [1]. Важной характеристикой адаптивной образовательной среды является ее интенциональность, т.е. мотивационно-смысловая направленность. В обозначенном контексте одной из главных задач образовательной среды выступает создание условий для позитивного развития личности, способной к саморазвитию. При этом создаваемые условия и средства должны соответствовать особенностям развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья, их особым образовательным потребностям. А потребности эти связаны с необходимостью коррекции и развития нарушенных или недоразвитых функций организма, с необходимостью социализации детей с ограниченными возможностями в ходе обучения, с необходимостью не только сохранения и укрепления здоровья таких детей, но и профилактики осложнений и ухудшения имеющихся нарушений здоровья и развития.

С точки зрения антропологического подхода к организации образовательной инклюзивной среды необходимо, прежде всего, проектировать образовательный процесс и образовательную среду в соответствии с принципами целостности и внутренней активности ребенка, построение системы деятельности всех специалистов и педагогов с учетом возрастных образовательных задач и задач развития ребенка, в том числе и его личностного развития.

Адаптивная образовательная среда определяет формы организации обучения, способные удовлетворять потребности и соответствовать возможностям ребенка, что, в свою очередь, определяет многообразие типов и видов образовательных учреждений, другие формы организации образования ребенка с особыми образовательными потребностями. Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, обучающихся в обычном классе образовательного учреждения общего типа, должны осуществляться по образовательным программам, разработанным на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Создание адаптивной образовательной среды в инклюзивной школе предполагает: доступность классов, других помещений школы (создание безбарьерной среды); технические средства обеспечения комфортного доступа (ассистирующие средства и технологии); коррекционно-развивающую предметную среду для обучения и социализации; помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности, оздоровления.

Рассматривая образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, содержащую специальные условия для формирования, а также возможности для развития личности, чрезвычайно важным является восприятие и оценка детьми с ограниченными возможностями здоровья степени комфортности своего пребывания в ней. Чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, работа по организации адаптивной образовательной среды должна основываться на гуманистически-ориентированных технологиях и нормах личностного развития.

При проектировании и моделировании адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо руководствоваться следующими специфическими принципами:

1. Безопасность. Предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка с особенностями психофизического развития чувство неуверенности и страха. Он получает возможность, используя доступные правила и средства защиты, свободно ориентироваться, передвигаться и выполнять необходимые действия.

2. Насыщенность культурно значимыми объектами. Образовательная среда постоянно обеспечивает ребенку контакт с разнообразными носителями информации (дает определенные сведения об окружающем мире), что значительно стимулирует его познавательную активность, непроизвольное и произвольное внимание, деятельность.

3. Доступность для полисенсорного восприятия. Предполагает, что образовательная среда стимулирует и обеспечивает возможность широко привлекать информацию от разных органов чувств как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений.

4. Смысловая упорядоченность. Предполагает, что все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития.

5. Погружение в систему социальных отношений. Организация образовательной среды обеспечивает ребенку событийную общность, стимулирует его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми.

6. Развивающий характер. Предполагает наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих.

7. Ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей. Организация образовательной среды ставит ребенка перед необходимостью регулярно использовать остаточный слух, остаточное зрение, ограниченные двигательные возможности при соблюдении всех необходимых рекомендаций; работать в зоне актуального и ближайшего развития [1, с.28].

Данные принципы выступают в роли основных ориентиров при проектировании и моделировании, как целостной адаптивной образовательной среды, так и локальных сред, обеспечивающих решение оперативных задач обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Реализация антропологического подхода в создании адаптивной образовательной среды, рассматривающего личность ребенка как главную цель и ценность образовательной деятельности, призвана обеспечить доступное качественное образование с учётом индивидуальных способностей, склонностей и особенностей (для детей), уверенность за будущее своих детей (для родителей), достойные условия работы и возможности самореализации (для педагогов). Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе. Поэтому решение проблем инклюзивного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и создание адаптивной образовательной среды является приоритетными для современного образования.

Список литературы

1. Антропологический подход в современном образовании // Отв. ред. Л.Е. Курнешова. – М., 2002.
2. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие . – Минск, 2006.
3. Дименштейн Р., Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенных проблемы образования особых детей – М., РБОО «Центр лечебной педагогики» (online): <http://clp.ru>.
4. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1998.
5. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. – М., 2004.
6. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель. – М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Главным институтом воспитания детей является семья. Особое положение занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии. По данным научного Центра здоровья детей РАМН, число детей, нуждающихся в помощи специалистов уже в дошкольном возрасте, варьирует от 25% до 40%, а 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья [1, 3]. Таким детям необходимо обучаться и воспитываться в специальных условиях, включая и создание адекватной микросоциальной среды в семье. Развитие ребенка с отклонениями в развитии в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом, духовном и социальном становлении.

Помощь родителей весомее всего, потому что они наблюдают ребёнка, проводят с ним много времени. Главная функция семьи заключается в том, чтобы в воспитании и обучении ребенка с отклонениями в развитии исходить из его возможностей. Родители такого ребенка должны научиться регулировать степень психологической нагрузки, которая не должна превышать допустимого уровня.

В настоящее время российское общество и система отечественного образования переживают достаточно сложный этап, который характеризуется глубокими изменениями социально-экономического характера практически во всех областях жизни страны. Новые социально-экономические условия предъявляют и новые требования к системе отечественного образования в плане воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети должны обладать физической и психологической готовностью противостоять сложным явлениям социальной динамики современной России. Данная готовность предполагает наличие у ребенка физического и психического здоровья, способности самосовершенствоваться в сфере физической культуры. Исходя из этого, трудно переоценить значение физического воспитания в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, так как известно, какую важную роль играет двигательная активность в создании благоприятных условий для осуществления деятельности человека. Она может выступать в качестве средства снятия отрицательных эмоциональных воздействий, умственного утомления и в силу этого – как фактор стимулирования интеллектуальной и другой активности. В результате занятий физическими упражнениями улучшается мозговое

кровообращение, активизируются психические процессы, обеспечивающие восприятие, переработку и воспроизведение информации. Имеются многочисленные данные о том, что под влиянием физических упражнений увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение интеллектуальных задач, убыстряются зрительно-двигательные реакции. На занятиях по физическому воспитанию, объектом которых становится сама двигательная активность ребенка, создаются лучшие возможности для развития психомоторики [2, 4].

Между тем как показывает образовательная практика, занятия по физическому воспитанию до сих пор рассматриваются как нечто второстепенное, не имеющее реальной значимости для детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом целью физического воспитания является лишь формирование предусмотренных учебными программами знаний в области физкультуры и спорта. Это, вне всякого сомнения, обусловлено традиционными подходами, суть которых состоит в том, что ребенок в образовательном контексте рассматривается лишь в качестве объекта формирующего воздействия. При этом вне поля внимания остается проблема раскрытия способности к саморазвитию в области физической культуры. В настоящее время переосмысливание основ и принципов физического воспитания дошкольных образовательных учреждениях, в школе происходит в русле идей гуманизации образовательного процесса и его антропоцентрической направленности, когда целью педагогических воздействий становится сам человек – развитие его личности и создание максимальных возможностей для его самореализации [2, 3].

При наличии полярных мнений о сущности понятия и содержания физической культуры, например: 1) как способе двигательной активности, осуществляемой человеком для оптимизации своего телесного состояния, 2) как виде культуры человека и общества «в культуре физической определяющей должна быть человекотворческая функция, ведущей стороной которой (как и у всех других видов культуры) является духовная составляющая, реализуемая в своеобразной форме через двигательную деятельность человека» (В.П. Лукьяненко, 2002, Р.Р. Магомедов, 2011). Производную же этой функции представляет адаптационная функция, сущность которой заключается в самосохранении и развитии общества. В этом случае с позиций культурологи, с позиций функций культуры в обществе физическая культура может быть действительно ветвью, а физическое воспитание – действительной составляющей интегративной педагогической антропологии [4].

Исходя из концепции И.М. Быховской (1993), рассмотревшей проблемы человеческой телесности в социокультурном измерении, именно адаптивный спорт, с его обязательным участием инвалидов в учебно-трениро-

вочном процессе и системе различных (включая международные) соревнований, создает наиболее подходящие условия именно для культурного бытия их телесности, важнейшим атрибутом которого является общение, участие в диалоге двух «Я» (М.С. Каган, 1988).

Таким образом, перечислим ряд проблем, затрудняющих использование потенциала адаптивной физической культуры:

1. Незавершенность содержания «образовательной вертикали» подготовки специалистов различного уровня и квалификации (от специалистов среднего профессионального образования до научно-педагогических кадров высшей квалификации).

2. Несформированность соответствующей нормативно-правовой базы для эффективного функционирования всех видов адаптивной физической культуры (отсутствие должностей специалистов по адаптивной физической культуре во Всероссийском классификаторе должностей специалистов, отсутствие положения об учреждении дополнительного образования спортивно-адаптивной направленности, требований к квалификационным категориям данных специалистов и др.).

3. Недостаточная разработанность и обоснованность терминологического понятийного аппарата (прежде всего это касается соотношения таких понятий и терминов, как: культура – активность; физическая культура – физическая активность).

4. Недостаточная координация государственных и общественных организаций и учреждений (федеральных и региональных, законодательных и исполнительных, занимающихся вопросами адаптивной физической культуры).

Список литературы

1. Антрополого-педагогический мониторинг здоровья дошкольников: учебно-методическое пособие / Под общ.ред Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: СГПИ, 2007. – 116 с.

2. Магомедов Р.Р. Азбука физической культуры для детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 90 с.

3. Программно-методическое обеспечение здоровьесбережения и развитие креативности детей дошкольного возраста в контексте педагогической антропологии: учебно-методическое пособие / Под общ.ред Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: СГПИ, 2006. – 216 с.

4. Магомедов Р.Р., Бгуашев А.Б. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов: учебное пособие. Изд. 2-е доп. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 300 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОМОЩИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА СЕМЬЕ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Современное антропологическое знание позволяет утверждать: каждый ребенок, – это не «будущий», а «настоящий» человек, личность и индивидуальность, имеющая определенные права и обязанности перед собой и другими, активно включающаяся в социальные процессы в качестве их субъекта, а не только выступающая как объект заботы взрослых [4, с. 12].

Согласно антропологического подхода семья по-прежнему остается основным институтом первичной социализации личности ребенка, так как семья для ребенка – и социальная среда, и воплощение культурных традиций, и источник общественного опыта. От той или иной позиции родителей зависит достигаемый ребенком уровень развития.

Антропоориентированная педагогическая парадигма позволяет определить стратегическую позицию специального психолога, активно участвующего в процессе воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Не вызывает сомнения, что позиция данного специалиста, его умение видеть проблемы семьи и изменять родительское отношение к ребенку имеют первостепенное значение для успешного развития ребенка с особыми нуждами.

Анализ антропологических исследований (Г.Я. Трошина, О.С. Газмана, Т.В. Анохина и др.) показал низкую готовность к взаимодействию с ребенком с отклонениями в интеллектуальном развитии не только родителей, но и педагогов. Внимание специалистов часто концентрируется на подлежащих коррекции недостатках, в то время как значение других характеристик, особенно эмоционально положительного отношения к ребенку с нарушениями интеллекта, упускается из виду [5, с. 6-18].

Социальный стереотип образа «особого» ребенка у людей, мало знакомых с проблемой, не содержит таких категорий описаний, как нарушения динамики психических процессов и повышенная чувствительность к отношению окружающих. Эти характеристики познаются либо при практическом взаимодействии с этими детьми, либо в процессе их обучения.

Родители значительно меньше значения придают нарушениям познавательной сферы, чем специальные психологи. Возможно, это связано с застреванием родителей на более ранних стадиях кризисных переживаний, вызванных рождением ребенка с отклонением в развитии, – на фазе имплицитного отрицания, когда факт отклонения формально признается, но эмоцио-

нально отвергается. В результате у них не происходит идентификации собственного ребенка с группой «особых» детей в целом. Такой защитный механизм мешает родителям адекватно воспринимать особенности развития своего ребенка. По-видимому, осознание возможностей своих детей происходит у них постепенно, и задача специального психолога – не форсировать его, а облегчить, используя щадящую терминологию, изменяя отрицательный стереотип и убеждая родителей в возможности успеха [3, с.147].

Для создания в семье климата, способствующего развитию ребенка, специалисту, прежде всего, следует проанализировать позиции, которые занимают по отношению к ребенку с интеллектуальными нарушениями его родители и ближайшие родственники, и лишь после этого избирать ту или иную тактику общения с ними.

Оказывая помощь семье, специальный психолог должен предоставлять родителям полную информацию об особенностях их ребенка: указывать его специфические положительные и отрицательные особенности, слабые и сильные стороны, подчеркивая последние. Он на примерах должен убеждать мать, что ребенок с нарушениями интеллекта, как это ни парадоксально, является не столько обузой для нее, сколько источником ее духовного роста. Ежедневное общение с ним коренным образом должно менять ее мировоззрение, она становится гуманнее, мудрее, осознавая, что все люди имеют право на существование и любовь независимо от того, похожи они или непохожи на других, учатся они или нет. Такое «прозрение» матери является благом для обоих – матери и ребенка – и играет решающую роль в гармонизации семейных отношений. Ребенок пробуждает в матери ее творческое начало. Начиная помогать собственному ребенку, она творчески подходит к его воспитанию и делится своим опытом с окружающими [6, 43].

Специальный психолог напоминает родителям о необходимости сохранять физическое и психическое здоровье. Для этого он составляет рекомендации относительно общего режима, а также обучает методики владения отдельными приемами аутогенной тренировки. Обучает умению управлять своим дыханием (урежение дыхания), которое способствует регуляции эмоционального состояния, особенно в стрессовых ситуациях [1, с.124].

Специальный психолог разъясняет родителям важность сохранения контактов с социальным окружением, что способствует социальной адаптации ребенка. При этом не стоит внушать ребенку, что он больной. Нужно использовать все средства, чтобы воспитать ребенка жизнерадостным, активным, уверенным в своих силах. Полезно хвалить его при посторонних, повышая его самооценку.

Реализация антропологического подхода к семейному воспитанию требует сохранить в семье единство и согласованность всех требований к ре-

бенку. Согласованное влияние, единый подход помогают быстрее сформировать его навыки и умения, социально приемлемое поведение. Дети стараются подражать родителям. Поэтому разные подходы родителей, особенно грубость одного из них, вызывают эмоциональный стресс.

Родители должны организовать охранительный режим, который щадит и в то же время укрепляет нервную систему ребенка. Режим освобождает ребенка и родителей от ненужных усилий. Необходимые привычки формируются медленно, поэтому их надо отрабатывать долго и упорно в условиях соблюдения режима. Одним из важных моментов является умение родителей не снижать требования в отношении навыков опрятности, самообслуживания, посильного труда в семье, заботы о близких.

По мнению педагогов-антропологов важно, чтобы родители активно и систематически наблюдали за развитием своего ребенка с рождения. С этой целью специальный психолог должен научить родителей фиксировать в дневнике свои наблюдения и те приемы, которые оказались эффективными. Это поможет критически оценить свое отношение к ребенку, учесть успехи и неудачи, а также это поможет своевременно обратить внимание на те особенности ребенка, по поводу которых следует посоветоваться со специалистами [2, с.109].

Ребенок с нарушениями интеллекта должен ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми. С этой целью специальный психолог учит родителей знакомить ребенка с различными явлениями окружающего мира в естественных для них условиях. Ребенок должен знать, где и как покупается еда, уметь самостоятельно покормить другого и т.д. Предметы познаются в разных ситуациях: на рисунке, в книге, в процессе рисования, лепки, ручного труда. Ребенка побуждают не только отвечать на вопросы, но и делать умозаключения, оценивать свои и чужие действия, рассказывать. В процессе такого воспитания у ребенка развиваются познавательная деятельность, внимание, мышление, память, речь, необходимые навыки и умения. Вся деятельность детей должна сопровождаться эмоциональной вовлеченностью. В игре с ребенком мама комментирует его действия, повторяет фразы в нескольких вариантах, в разных типах коммуникативных высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, отрицание) [3, с.138].

Таким образом, антропологический подход к воспитанию ребенка с нарушением интеллекта в семье включает работу родителей по следующим основным направлениям:

- постоянная стимуляция психического развития, соответствующая возрастным и индивидуальным особенностям ребенка;
- создание благоприятных условий для обучения и охранительного режима;

-формирование эмоционально-положительного, предметно- практического и речевого взаимодействия ребенка с родителями [3, с. 145].

Это будет способствовать социальной адаптации ребенка и предупреждению формирования патологического поведенческого стереотипа. Критерием правильного воспитательного подхода может служить состояние психофизиологического комфорта у ребенка и остальных членов семьи.

Следовательно, главная цель психологической помощи – обучение родителей эффективным навыкам коммуникации и способам выражения своей любви к ребенку. С этой целью в работе специального психолога с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями интеллекта, В.В. Ткачева выделяет следующие направления:

Гармонизация семейных взаимоотношений.

Коррекция психологического состояния матери.

Коррекция детско-родительских отношений.

Помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических).

Обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка [6, с. 81].

Ориентируясь на эти направления, специальный психолог решает следующие задачи:

-коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой;

-формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем («Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить? Я не умею»);

-постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»);

-повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка;

-коррекция внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов;

-осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью

психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей.

-трансформация воспитательно-образовательного процесса, реализуемая матерью по отношению к ребенку, в психотерапевтический процесс по отношению к себе самой; созидательная деятельность матери, направленная на ее ребенка, помогает ей самой, излечивая ее от негативного воздействия психологического стресса [6, с.83].

Формы индивидуальной работы с родителями: демонстрация матери приемов работы с ребенком; конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом; выполнение домашних заданий со своим ребенком; чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом; реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком [1, с. 68].

В работе специального психолога с родителями можно выделить три основных этапа:

Первый этап направлен на привлечение матери к учебному процессу. Педагог должен убедить мать ребенка с нарушениями интеллекта в том, что именно в ней очень нуждается ее ребенок, что кроме нее, этим процессом заняться некому.

Второй этап. Формирование увлечения матери процессом развития ребенка. Педагог показывает матери возможность существования маленьких, но очень важных для ее ребенка достижений. Мать обучается отработывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог.

Третий этап характеризуется раскрытием перед матерью возможности личного поиска творческих подходов к обучению ее ребенка и личного участия в исследовании его возможностей [1, с. 129].

Именно проявление творчества, по мнению В.В. Ткачевой, позволяет матери при столь длительном стрессе нейтрализовать негативное внутреннее психологическое состояние, переструктурировать свою иерархию установок и ценностей [6, с.88].

С точки зрения антропологической педагогики в работе с родителями детей с нарушениями интеллекта следует соблюдать тактичность, убеждать их в необходимости по мере возможности жить с ребенком нормальной жизнью, развивая его и обучая навыкам самообслуживания. Необходимо помочь родителям адаптировать детей к окружающей действительности, сформировать адекватное представление о месте их в обществе [2, с.56].

Рекомендации специалистов этим семьям должны предусматривать реализацию антрополого-педагогических принципов, что будет способствовать интеграции ребенка с нарушениями интеллекта в общество: сообщение оптимальной информации по физиологии, психологии и педагогике аномальных детей, перспективах развития. Кроме того, сле-

дует предоставить сведения о возможностях медицинских, психологических и социальных служб, и побуждать обращаться за помощью к специальным педагогам (дефектологам) и к психотерапевтам для поддержания благоприятного психологического климата в семье. С целью снижения эмоционального напряжения и тревожности, чувства беспомощности и вины нужна психологическая помощь, клубы неформального общения семей, общины для проживания подростков инвалидов, имеющих стареющих родителей.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав теоретические основы антрополого-педагогического знания, коррекционная работа с родителями, воспитывающими детей с нарушениями интеллекта, должна быть направлена на преодоление ими неправильных, ведущих к искажению психосоциального развития ребенка стилей воспитания. Специальный психолог в состоянии справиться с данной задачей только вместе с родителями, а для этого он должен уметь определить ее и учесть в своей работе, разъясняя родителям негативные последствия неправильного воспитания.

Следовательно, с точки зрения педагогов-антропологов помощь родителям, воспитывающим детей с нарушениями интеллекта, направлена как на профилактику возможных нарушений, так и на коррекцию неправильных, травмирующих ребенка стилей воспитания. Работа может проводиться в виде тематических семинаров для родителей, а также совместных вечеров вместе с детьми.

Список литературы

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2008.
2. Прудникова В.А., Комаров В.В., Искрин Н.С. Воспитание – антропологический подход. Самара, 2001.
3. Мастюкова У.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2004.
4. Сластенин, В.А. Антропологический принцип педагогического образования: Индивидуальность в современном мире / В.А. Сластенин. – Смоленск, 1995.
5. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В. Антропологические основы организации и содержания специальной психологической помощи детям и подросткам: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010.
6. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основным фактором, обеспечивающим стабилизацию и обновление общественно-политического, социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности общества, является образование. Образовательная система, в которую входя разные типы и виды учреждений, в том числе, специальные (коррекционные), призвана обеспечить воспитание человека, способного к созиданию нового общества. Эту миссию в образовательной системе выполняет учитель.

В современных условиях российская школа ощущает потребность в иных подходах к теории и практике подготовки педагогических кадров, основанной на принципиально новых идеях, основу которых составляет антропологический подход: отношение к личности учащегося как центру образовательно-воспитательных усилий. Развитие современной системы образования, основанной на антропологических принципах, связано, с одной стороны, с возможностью самореализации личности учащегося (вне зависимости от его социального, физического, психологического статуса), с личностно-значимым обучением и персонализированным знанием, а с другой – с опорой на самоактуализирующуюся личность учителя, готового работать с разными категориями детей.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами (далее – дети с ограниченными возможностями здоровья) образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

В настоящее время в массовых общеобразовательных школах России находится много детей с проблемами в развитии. Это вынужденная интеграция (псевдоинтеграция). Ее причинами являются: отсутствие специальных (коррекционных) образовательных учреждений; их удаленность от места проживания ребенка и его семьи; нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении; волевое решение органов управления образованием без одновременного создания соответствующей инфраструктуры в массовой школе.

Инклюзивное образование в Российской Федерации находится в стадии становления и требует своего решения на государственном уровне. Необходимо на уровне государственной политики разрабатывать законодательные акты, программы, нацеленные на широкое включение людей с ограниченными возможностями здоровья в социальные процессы.

Можно отметить ряд трудностей (барьеров), связанных с переходом к инклюзивному (включенному) образованию [6].

К ним относятся следующие: материально-техническая неподготовленность учреждений системы общего образования к обучению в них детей, имеющих ограниченные возможности здоровья; отсутствие или малая представленность адаптированных учебных программ; недостаток специального дидактического, коррекционно-развивающего оборудования; неподготовленность (когнитивная, практическая, психологическая) педагогических кадров к реализации инклюзивного образования.

На современном этапе развития инклюзивного образования, при существующих условиях его развития, можно выделить следующие основные показатели развития инклюзивной практики и культуры: готовность педагогов к включению ребенка с ОВЗ в массовый класс; оценка потребности в инклюзивном образовании как детей с ОВЗ, так и обычных детей; состояние образовательной среды и ее готовность к включению; отношение учителей и родителей к инклюзии в образовании (С.В. Алехина) [1].

Готовность педагогов к включению ребенка с ОВЗ в массовый класс является ведущим условием реализации инклюзивного образования. Требования к учителю, способному создавать «Новую школу», по существу определены Национальной образовательной инициативой. Это, как следу-

ет из соответствующего Документа, учитель должен уметь создать школу для всех, т.е. для каждого учащегося. В такой школе должна обеспечиваться социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях и др. Эти дети требуют специального отношения и поддержки. И, очевидно, что с позиции именно такой школы – ставится проблема нового учителя.

Это требует пересмотра существующих программ подготовки и переподготовки кадров для системы инклюзивного образования.

Обратимся к первому аспекту проблемы – системе подготовки бакалавров – психолого-педагогических кадров для системы инклюзивного образования. Сейчас мы уже имеем достаточно серьезный ресурс для модернизации системы педагогического образования: ГОС общего образования, ФГОС ВПО по таким направлениям подготовки, как «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование» и др. На основании примерных ООП в высших учебных заведениях разработаны учебные планы и основные образовательные программы по каждому направлению. По существу это означает, что многие вопросы, которые актуальны для модернизации образования, во многом могут решаться на основе новых ФГОС ВПО.

В частности, подготовка будущих специалистов для системы специального и инклюзивного образования осуществляется в рамках направления бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», профили: «Специальная психология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Дошкольная дефектология» (примерная образовательная программа предложена Московским государственным педагогическим университетом). Данное направление позволяет подготовить психологов и педагогов-дефектологов (олигофренопедагогов, сурдопедагогов и т.д.) для специальных (коррекционных) учреждений, а также для коррекционных групп на базе комбинированных дошкольных образовательных учреждений и классов развивающего и компенсирующего обучения на базе общеобразовательных школьных учреждений.

Не менее перспективным направлением подготовки будущих специалистов является направление «Психолого-педагогическое образование», профили «Специальная психология и педагогика» и «Психология и педагогика инклюзивного образования».

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специальном и инклюзивном образовании бакалавр психолого-педагогического образования осуществляет проведение дифференциальной диагностики для определения типа от-

клонений; психологическое обследование детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение; занятия с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам; работает с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий и общения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях и в семье.

Вышеуказанные профили точно соответствуют задачам Национальной образовательной инициативы (работа с одаренными детьми и детьми с ОВЗ).

В то же время существует ряд трудностей: требует серьезных исследований и научного обоснования вариативная часть учебного плана по направлению «Психология и педагогика инклюзивного образования», не рассмотрены в полном объеме дисциплины по выбору, которые должны предлагаться с учетом потребностей региона, отражающего специфику его развития.

Вторым аспектом является подготовка уже работающих в системе общего и специального образования психолого-педагогических кадров.

Следует отметить наличие неоднозначного отношения педагогов к самой идее инклюзии. С целью выявления отношения учителей массовых школ к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья нами в течение несколько лет проводится исследование отношения учителей к процессу инклюзии. Результаты анкетирования показывают, что в качестве трудностей, которые могут возникать при интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, педагоги выделяют неподготовленность учителей и неадекватное отношение субъектов образовательного процесса к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Проведенные исследования и анализ современных публикаций по проблеме исследования показывает, что система подготовки и повышения квалификации нового учителя, уже работающего в условиях «вынужденной инклюзии» как система целенаправленно не формируется.

Решение данной проблемы мы находим в создании региональных центров переподготовки и повышения квалификации педагогов на базе учреждений высшего профессионального образования.

В структуру такого центра в обязательном порядке должен входить отдел мониторинговых исследований, позволяющих выявлять наиболее востребованные программы повышения квалификации и переподготовки педагогов для системы специального, интегрированного и инклюзивного образования.

В ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» на факультете специальной педагогики накоплен опыт создания про-

грамм профессиональной переподготовки (свыше 1000 часов) и повышения квалификации для педагогических кадров системы специального и инклюзивного образования Ставропольского края (от 72 до 105 часов).

Ежегодно более 100 специалистов проходят переподготовку по программам «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика».

Программы повышения квалификации, как правило, формируются по запросу образовательного учреждения. При этом переподготовка носит дифференцированный характер и не формирует системы представлений о разных категориях детей с ограниченными возможностями здоровья и комплексном сопровождении таких детей в условиях инклюзивного образования. В связи с этим необходимо определить уровни профессиональной подготовки педагога для различных ступеней системы образования (какой учитель будет работать в начальной, основной, старшей школе) и разработать модули, позволяющие пролонгировано формировать профессиональные компетенции учителей в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Региональный центр подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования призван оказывать и методическую помощь субъектам образовательного процесса:

- проведение «Дней специалиста» (опыт организации таких мероприятий показывает их высокую эффективность в работе с педагогами). Так, значимым мероприятием в 2011 году стало проведение на базе Краевой библиотеки для слепых им. В. Маяковского г. Ставрополя «Дня специалиста» на тему: «Инклюзивное образование: возможности и перспективы»;
- проведение обучающих семинаров, тренингов для специалистов системы образования, позволяющих формировать психологическую готовность к инклюзивному образованию;
- оказание индивидуальной и групповой консультативной помощи субъектам образовательного процесса (психолого-педагогическое консультирование педагогов по вопросам сопровождения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья; консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья).

Таким образом, создание регионального центра подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования позволяет активно участвовать в модернизации существующей системы повышения квалификации педагогов, которая должно обеспечить возможность и необходимость пройти определенный модуль или программу повышения квалификации не только по предмету его профессиональной деятельности (физика, математика, музыка и др.), но и по маршруту любого из возмож-

ных направлений подготовки с указанием периодичности такой формы повышения квалификации и его «увязыванием» с программой аттестации и подтверждением квалификации.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции/ Моск.гор.психол.-пед.ун-т; Редкол: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011.
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003.
3. Интегративные тенденции современного специального образования / под ред. Н. Н. Малофеева. – М.: Полиграф сервис, 2003.
4. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. – М.: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» при поддержке агентства США по международному развитию в России, 2005.
5. Никитина Е.С., Данилов Д.А. Региональные проблемы подготовки педагогических кадров: организационно-педагогические основы. – Новосибирск, 2003.
6. Слюсарева Е.С. Психологические барьеры интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья./ Специальное образование: материалы VII Международной научной конференции/ под общ.ред.проф. В.Н.Скворцова. – СПб., 2011 – С.306-309.
7. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. / И.Н. Хафизуллина // «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова». Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» – Кострома, 2007. - 106 с.

Сляднев А.А., г. Ставрополь

ДВИГАТЕЛЬНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ЕГО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

В последние десятилетия существенное влияние на развитие теории адаптивной физической культуры оказывает идея гуманизации физического воспитания. Эта идея, в частности, определяет смещение целевой доминанты системы физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта от задач формирования двигательных навыков культурного норматив-

но-трудового поведения и самообслуживания (моторной социализации) к миссии трансформации качества его жизни, наполнения ее новыми смыслом и содержанием, побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями. Однако при этом в современной теории физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта обнаруживается противоречие. С одной стороны, реализация гуманистической функции адаптивной физической культуры предполагает видение ребенка, развитие которого осложнено нарушением интеллекта, не как дефективного или даже не как менее развитого по отношению к его нормальным сверстникам, но как ребенка качественно своеобразного, иначе развитого. С другой стороны, эта теория недостаточно ясно эксплицирует связанную с этим видением специфику педагогического целеполагания процесса физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта. Необходимость разрешения этого теоретического противоречия определяет актуальность данной работы.

Несмотря на различный характер заболеваний, вызвавших поражение головного мозга, и, соответственно, обуславливающих моторно-двигательную недостаточность детей с нарушениями интеллекта, общим является то, что это поражение произошло до развития высших познавательных процессов (памяти, речи, внимания, представления, воображения и мышления). Этот период совпадает с выделенной Н.А. Бернштейном [1] первой фазой анатомического созревания центрально-нервных субстратов моторики ребенка, которое запаздывает к моменту рождения и в отношении миелинизации («электроизоляция») нервных волокон и заканчивается к 2-2,5 годам.

В младенчестве простые условно-рефлекторные (локомоторные) движения у большинства детей с неотяжеленными нарушениями интеллекта формируются также быстро, как и у нормальных детей. У них легко вырабатываются и простые дифференцировки [2]. Поэтому в младенчестве у детей с нарушением интеллекта моторно-двигательная недостаточность практически не обнаруживается. Как и их сверстники, они учатся ходить и бегать. Повторяют за ними простые движения (подпрыгивают на месте на обеих ногах, некоторое время удерживают равновесие на одной ноге, бросают мяч двумя руками взрослому, забираются по лестнице, а при посторонней помощи могут и спуститься с нее). Однако ребенок с нарушением интеллекта самостоятельно не инициирует новых движений. Избегает осуществлять мелкомоторные действия. Сидя на трехколесном велосипеде, не может согласовать действия для самостоятельного движения.

Период раннего детства совпадает с началом второй фазы анатомического созревания центрально-нервных субстратов моторики ребенка (по Н.А. Бернштейну). Это период функционального становления и налаживания работы координационных уровней движения. В основе замедленной

и затрудненной выработки относительно сложных связей лежат нарушения дифференцировочного и запаздывающего торможений.

Существенные затруднения наступают у ребенка с нарушением интеллекта в период среднего детства на этапе функционального становления двигательно-координационных способностей при выработке относительно более сложных систем моторных связей. Как правило, это происходит в связи с приходом ребенка в школу, началом его учебной деятельности, расширением нормативных моторных контактов со сверстниками.

Для ребенка младший дошкольный возраст – это период скачкообразного (саккадического) перехода от естественной (аномной) к нормативной (гетерономной) двигательной активности, период форсированной активизации механизмов осознанного проектирования собственных двигательных действий. Это время, обычно, особенно продуктивно для овладения базовыми компонентами культуры движений, освоения обширного арсенала двигательных координаций, техники разнообразных физических упражнений. Однако этот период физического становления ребенка с нарушением интеллекта является для него критическим. В связи с непродуктивностью аналитико-синтетической функции мышления доминантой своеобразия физического развития ребенка в период среднего детства становится примитивность механизма символического управления двигательными действиями, проявляющаяся в инфантильности (неразвитости) смысловой основы его двигательной активности и в двигательной непрогредиентности (в отсутствии позитивных или негативных тенденций в моторно-двигательном развитии).

Отметим, что под смысловой основой двигательной активности ребенка мы понимаем совокупность психических регуляторов управления двигательным действием. Смысловая основа (на символическом «Е»-уровне управления двигательными действиями, по Н.А. Бернштейну) образует: «двигательные цепи» (объединенные не предметом, а отвлеченным заданием); движения, изображающие предметное действие; предметные действия, для которых предмет является не непосредственным объектом, а средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных, непредметных соотношений. Смысловая основа создает мотив для двигательного акта и осуществляет его основную смысловую коррекцию. Она окончательно приводит результат движения в соответствие с намерением, с той самой моделью, которую ребенок создал мысленно перед началом своего действия.

На высшем символическом уровне действий предметность соответствующей смысловой основы (психической программы) выражена топологической схемой, которая здесь является уже не диффузной топологией внутри метрики, а схематическим носителем функционального смысла. Как

подчеркивает Н. А. Бернштейн, «движения в уровне предметного действия представляют собой смысловые акты, т.е. это не столько движения, сколько уже элементарные поступки, определяемые смыслом поставленной задачи» [1, с. 116]. Речь идет здесь о второсигнальной, осмысленной предметности психического образа, являющегося носителем программы, регулирующей действие. На символическом уровне смысловых программ предметность также представлена, однако здесь она относится к действиям, «для которых предмет является уже не непосредственным объектом, а вспомогательным средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных непредметных соотношений» (там же, с. 114). Двигательно-символическая преднамеренность в конечном итоге оформляется в сознании ребенка в форме системообразующего фактора ориентировочной основы двигательного действия.

Под символическим намерением мы понимаем мотивационную основу двигательной активности ребенка и его двигательных действий, в частности, связанную с сознательным выбором определенной цели. Формирование намерения происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля. В контексте проблемы нашего исследования важно, что структура двигательного действия, в котором реализуется намерение ребенка, характеризуется тем, что ее цель достаточно отдалена и непосредственное удовлетворение потребности невозможно, при этом требуется достижение каких-либо промежуточных целей, которые сами по себе не имеют побудительной силы. Уже в период раннего детства двигательно-символическая преднамеренность (осмысленность) является имманентным свойством практически любой сложно организованной двигательной активности обычного ребенка.

Механизм продуцирования двигательно-символической преднамеренности у ребенка с нарушением интеллекта необратимо поврежден. Двигательная преднамеренность ребенка при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность).

Двигательные действия ребенка с нарушением интеллекта в ситуации, приведенной выше, совершенно непредсказуемы. Он может взять камень на берегу реки и просто держать его в руке. Если предложить ему бросить камень как можно дальше, то он бросит именно этот камень, но не попытается повторить попытку с другим камнем. Он может бесконечно долго бросать камни в воду, при этом иногда попадать в лежащий в реке валун. Если спросить у него, что он делает, то он ответит: «Бросаю камни». Если предложить ему, бросая камни попадать в тот же самый валун,

он, бросив один камень, может сказать, что он не умеет бросать камни и поэтому не может решить эту двигательную задачу. Если ему подсказать оптимальную технику выполнения броска, то он полностью переключит внимание на технику броска, забыв о том, что при этом он должен все же попасть в валун, а не правильно выполнить бросок. Если его похвалить за правильную технику выполнения неточно выполненного броска, это вызовет «бурю» положительных эмоций. Дальнейшие попытки будут прекращены, и двигательная задача будет казаться ему решенной. Поддерживать его дальнейшую двигательную активность удастся лишь за счет снижения смысловой нагрузки двигательного задания в целом, редуцирования рациональной цели до позитивного иррационального фона двигательной задачи, ориентированного на компенсаторное свойство ребенка “ его двигательно-символическую интенциональность.

Используя в нашем исследовании термин «двигательно-символическая интенциональность», мы опираемся на разработанные в философии и общей психологии такие понятия, как «интенция» и «интенциональность». Интенция (от латинского, *intentio* “ стремление) достаточно многозначное понятие. Перечисление всевозможных интерпретаций этого понятия далеко уведит нас от выделенной проблемы исследования. Поэтому, в след за Шарлоттой Бюрер (*Charlotte Bühler* [4]), под интенцией мы понимаем бессознательное намерение, буквально: «то, что ведет меня изнутри туда, куда я хочу». Если основой сознательного намерения являются опосредованные сознанием рациональные познавательные образы (восприятия, представления, воображения, мышления, памяти, речи и преднамеренного внимания), то интенция продуцируется образами непосредственно-чувственного отражения реальности (ощущениями, переживаниями), иррациональными познавательными образами и интуицией (жизненным опытом). Суть интенции, по нашему мнению, достаточно понятно передает Т.Г. Лешкевич [3]. Он пишет следующее. «Признаками сознания считается разумная мотивированность, предвидение личных и социальных последствий действий, способность к самоконтролю; все эти признаки с равным успехом могут быть отнесены и к рациональности. Однако сознание характеризуется еще и интенциональностью (направленностью на предмет), обращенностью к рефлексии и самонаблюдению, эмпатией, связанной с мгновенным принятием того или иного феномена, концентрацией и различными уровнями ясности. Сознание может быть как максимально концентрированным, так и резко рассеянным. Можно говорить о ясном, темном и сумеречном сознании» [3, с. 256]. Аналогично можно говорить о рациональной (ясной) мотивации и иррациональной (сумеречной) интенции двигательной активности.

Представленное понимание интенции дает возможность рассматривать «интенциональность» как термин, означающий: центральное свойство человеческого сознания (быть направленным на некоторый предмет); неосознаваемую человеком мотивированность его действий. В контексте проблемы нашего исследования под двигательной интенциональностью ребенка следует понимать некоторую редуцированную до ощущения, неделимого познавательного образа, переживания и интуиции неосознаваемую мотивационную основу его двигательной активности, обуславливающую ее позитивный эмоционально-познавательный фон. Формирование такой интенциональности происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения двигательных потребностей и при минимальном уровне личностного контроля ребенка.

Также как и двигательную преднамеренность, двигательную интенциональность мы дифференцируем на предметную и символическую. Предметная интенциональность формируется на основе предметной двигательной активности ребенка. Символическая “ на основе беспредметной (знаковой) двигательной активности. В качестве знака может выступать любой предмет, явление, словесный или пластический образ, которые имеют какой-то смысл, отличный от их собственного содержания.

Как известно, моторно-двигательная недостаточность ребенка с неосложненным нарушением интеллекта в период его среднего детства относительно эффективно компенсируется замещающими процессами. Поэтому физическое воспитание ребенка с нарушением интеллекта должно быть ориентировано не столько на коррекцию моторно-двигательных дефектов, сколько на содействие становлению компенсаторного механизма “ двигательно-символической интенциональности.

Выводы. Моторно-двигательное развитие ребенка с нарушением интеллекта не является дефективным (болезненным). Однако оно существенно осложнено. Это развитие протекает в специфических необратимых условиях, связанных в основном, в раннем детстве, с инертностью нервных процессов и дефицитом взаимодействия сенсомоторных функций. В период среднего детства доминантой своеобразия его развития является недостаточная функциональность механизма символического управления двигательными действиями.

Педагогическое целеполагание физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта должно быть преимущественно ориентировано на создание педагогических условий развития компенсаторного механизма символического управления двигательными действиями “ двигательно-символической интенциональности.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966.
2. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.
3. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации. – М.: ПРИОР, 2001.
4. Buhler Ch. Uber die Prozesse der Satzbildung // Z. f. Psychol. – 1919.

Трущелева А.В., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ ПЕРЕХОДА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОМУ

Сегодня одной из самых популярных тем в педагогике и психологии является тема, связанная с проблемами инклюзивного образования.

Несмотря на то, что в нашей стране уже имеет место практика инклюзивного образования, считаем должным обратить внимание на те факторы, которые, по нашему мнению, по меньшей мере препятствуют, а в отдельных случаях ставят под сомнение готовность перехода отечественной системы к включенному образованию.

Первым и основным фактором, затрудняющим создание единой системы обучения детей с нормальным психофизическим развитием и детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, считаем недостаточное осмысление государственной властью важности решения данной проблемы.

Существующий диссонанс между провозглашением идей инклюзии и нормативно-правовым аспектом деятельности современной образовательной системы ставит под сомнение возможность осуществления первого.

В частности, одним из основных принципов инклюзивного образования является признание права ребенка с ограниченными возможностями развития на получение образования в условиях массовой школы. В тоже время статья 66 Закона об образовании гласит: «Для обучающихся, нуждающихся в специальном педагогическом подходе, а также обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением в целях получения ими начального общего, основного общего и среднего общего образования уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации создаются специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением открытого и закрытого типа». Следовательно, дети, неспособные в отведенные государством

сроки освоить государственный образовательный стандарт, а также требующие особых условий обучения, должны направлять в специально организованные учреждения. Можно привести еще несколько примеров, где попытки претворения в жизнь идей инклюзивного образования вступают в противоречие с существующим законом.

Ряд исследователей отмечает, что решить данную проблему можно было бы за счет создания в общеобразовательных учреждениях специальных классов для детей с особенностями развития или создания такой системы обучения, при которой ребенок с недостатками часть уроков посещал совместно с нормально развивающимися детьми, а часть специальных дисциплин изучал отдельно. Позволим себе не согласиться с такой позицией, поскольку она в большей степени характеризует процесс интеграции, а не инклюзии.

Отсутствие со стороны государства должного внимания к людям с ограниченными возможностями и процессу их социализации и адаптации видится нам и в отсутствии заинтересованности негосударственных частных организаций в оказании спонсорской помощи учреждениям, участвующим в инклюзии и в недостаточности освещения данной проблемы в средствах массовой информации.

Хочется также обратить внимание на то, что большая часть детей с нарушениями в развитии не способны овладеть общеобразовательной программой без создания специальных условий. Поэтому еще одну причину неготовности к переходу на включенное образование мы видим в неспособности нынешней системы общего образования создать соответствующие предпосылки для обучения детей с отклонениями в развитии. Так, например, для того, чтобы поместить в класс или дошкольную группу ребенка с недостатками в развитии, необходимо уменьшить его наполняемость до 10- максимум 15 человек. В противном случае данный ребенок «остается без присмотра». На сегодняшний день решение этой задачи на пути реализации целей инклюзивного образования представляется весьма затруднительным.

В качестве одного из барьеров в практике инклюзивного образования встает также отсутствие вариативных методик и технологий, обеспечивающих усвоение программного материала, адекватного возможностям и потребностям детей с разным темпом психофизического развития.

Кроме того, требуется переоборудование массовых учебных заведений, реализующих обучение детей с отклонениями в развитии. Финансовый аспект данного вопроса также остается открытым.

Рассматривая экономическую составляющую процесса внедрения инклюзивного образования, не следует забывать и о необходимости создания специальной психолого-педагогической службы сопровождения при общеобразовательных учреждениях, что также требует пересмотра процес-

са финансирования и увеличение денежного фонда оплаты труда соответствующих специалистов.

Неготовность педагогических кадров, работающих в общеобразовательных учреждениях, к переходу на новый уровень преподавания, выражается в отсутствии у большинства учителей соответствующих знаний в области специальной психологии и педагогики, нежелании менять традиционную технологию обучения и осваивать новые педагогические подходы.

В тоже время следует отметить две положительные тенденции в данном направлении. Первая из них связана с утверждение и внедрение ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», где одним из видов профессиональной деятельности, которым должен овладеть будущий бакалавр является психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. Вторая тенденция характеризует повышение уровня компетентности педагогов, уже работающих в инклюзивной практике через систему профессиональной переподготовки.

В числе негативных факторов внедрения инклюзии в образовательное пространство особое место занимает природа современной системы образования. По мнению А.Я. Чигриной она изначально не ориентирована на удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка, что напрямую противоречит принципам инклюзивной школы. В этой связи стоит отметить, что первым шагом на пути решения данной проблемы стала разработка и пилотное внедрение макета специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Преодоление барьеров на пути модернизации систем общего и специального образования должно быть связано с созданием условий координации влияния субъектов инклюзивного образования на личность ребенка с ограниченными возможностями развития.

Многообразие рассмотренных факторов, препятствующих созданию единого инклюзивного пространства, дополняется еще одним, имеющим, на наш взгляд, приоритетное значение. Это неготовность социума к признанию права людей с ограниченными возможностями здоровья на полноценную социальную жизнь, преобладание у большинства членов нашего общества негативных установок и отрицательных социальных стереотипов в отношении лиц с недостатками развития.

Интересным в этой связи считаем исследование, проведенное Ю.В.-Мельник. Автор показала, что возможные интолерантные проявления при взаимодействии с нетипичным одноклассником связаны в своей основе с недостаточной информационной базой об адекватных приемах интерак-

ций как у самих детей, так и у учителей, барьерами страха, а также внутренней психологической неподготовленностью к принятию инаковости.

Признание инклюзии в качестве одного из приоритетных направлений развития системы образования должно включать в себя решение следующих задач:

- пересмотр с позиции создания единого образовательного пространства ряда нормативно-правовых документов, в частности закона об образовании;
- создание механизма регулирования принятых законодательных актов в отношении инвалидов на уровне исполнительной власти;
- создание системы мер, обеспечивающих привлечение негосударственных организаций к участию в процессе инклюзии;
- проработка финансово-экономической составляющей данного вопроса;
- широкое привлечение средств массовой информации к формированию качественно иного образа человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности;
- подготовка и переподготовка кадров для работы в условиях инклюзивного образования;
- разработка условий координации влияния субъектов инклюзивного образования на личность ребенка с недостатками в развитии;
- изменение педагогических методов и технологий работы школы, осуществление перехода на качественно иной уровень преподавания.
- внедрение специальных программ по формированию толерантного отношения к людям с нарушениями в развитии.

Таким образом, осветив ряд проблем и задач, стоящих перед исследователями системы инклюзивного образования, хочется отметить, что наша страна в целом еще не готова к внедрению данного проекта. Остается надеяться, что широкое обсуждение проблем инклюзии запустило механизм кардинального изменения не столько системы образования, сколько отношения общества к людям ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Список литературы

1. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003.
2. Закон об образовании от 10 июля 1992 года // <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
3. Мельник Ю.В. Ставрополь, Россия: Толерантное отношение к нетипичности подростка у одноклассников на современном этапе развития инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конфе-

ренции (20-22 июня 2011 г., г. Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С.153-155.

4. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: Дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2011.

Трущелёва А.В., Ершова В.В., г.Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, В СВЕТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Появление в семье ребенка с множественными нарушениями в развитии действует на родителей удручающе. В большинстве своем это проявляется как сильнейший психологический стресс, родители пребывают в состоянии растерянности и страха. Угнетенность, раздражительность, замкнутость, чувство собственной неполноценности и вины становятся постоянными «спутниками» во многих таких семьях. На этом фоне происходит ухудшение внутрисемейных отношений, замыкание каждого члена на своих проблемах.

Чаще всего такой ребенок рождается довольно слабым и у родителей возникает очень много забот и переживаний по поводу его здоровья. Врачи не всегда сразу определяют нарушения зрения и слуха у новорожденного. В большинстве случаев не удается достаточно рано определить наличие нарушений слуха у новорожденного. Родители, поглощенные заботами о здоровье ребенка, страхами за его зрение, просто не обращают должное внимание на состояние его слуха. Поэтому недостаточность слуха наиболее отчетливо выступает после операции глаз ребенка, когда он начинает смотреть на предметы, узнавать взрослых. Родителям кажется, что все самое сложное позади и теперь ребенок начнет развиваться нормально, но этого не происходит. Они начинают замечать, что он не реагирует на громкие звуки, не оборачивается на голос матери.

Ребенок, родившийся слепоглухим, – особый ребенок. Эти особенности – результат воздействия определенных факторов, делающих слепоглухоту специфически типом инвалидности. Поскольку зрение и слух являются важнейшими средствами развития, также как и важнейшими каналами для общения, у слепоглухого ребенка возникают огромные проблемы в осознании мира, в отношении как к самому себе, так и к другим людям. То же самое относится и к его родителям. Они являются теми, кто первыми берет на себя ответственность за то, чтобы приблизить мир к ребенку, а ребенка – миру, и несут эту ответственность всю свою жизнь.

Так сложилось, что долгое время о проблемах семьи, имеющей в своем составе слепоглухого человека, мы мало знали. Социального заказа на разработку конкретных мер помощи и поддержки такой семье не было. Только в 2001-2003 годах в рамках международного проекта двух благотворительных организаций Sense International (Великобритания) и «Ущер-Форум» (Россия) И.В. Саломатиной было предпринято исследование, целью которого стало выявление факторов, влияющих на благополучность ситуации в семье слепоглухого человека.

Анализ представленной информации позволяет сделать следующие выводы:

- появление в семье человека, имеющего слепоглухоту, влияет на микроклимат в семье;
- это влияние сказывается на всех значимых областях жизни: образовании, трудоустройстве, социальной защите, круте общения и организации досуга;
- организация обучения, воспитания, ухода и социальной защиты члена семьи с сенсорными нарушениями серьезным образом облегчила бы существование других членов семьи, позволила им эффективно трудиться, личностно развиваться, получать необходимое образование;
- изменение общественного мнения и отношения к человеку, имеющему определенные проблемы в развитии, серьезным образом улучшило бы моральное состояние как всего общества в целом, так и членов семьи такого человека.

К сожалению, специальной службы ранней психолого-педагогической помощи таким семьям у нас в стране пока не существует или она только складывается в отдельных городах и областях, ее все чаще оказывают в психолого-медико-социальных центрах (ПМСЦ), в других подобных организациях (Т.А.Басилова, Н.А.Александрова).

Подготовку родителей к воспитанию ребенка с комплексными сенсорными нарушениями затрудняет дефицит популярной специальной литературы по вопросам рационального воспитания и коррекции вторичных отклонений таких детей.

Услуги по проведению квалифицированной консультации родителей ребенка с нарушенным слухом и зрением и организации реабилитационной работы в первые месяцы и годы жизни ребенка могли бы предоставлять родителям на базе специализированных детских садов, школ-интернатов I-IV видов, реабилитационных центров для детей и подростков с отклонениями в развитии или консультативные пункты в педагогических вузах. Такие центры и консультации могли бы взять на себя функцию передачи специальных знаний родителям, имеющим детей с комплексными нарушениями.

В настоящее время специалистами неоспорим тот факт, что семья, воспитывающая ребенка с недостатками в развитии, нуждается в квалифици-

рованной помощи психолога (В.З.Денискина, И.Ю.Левченко, Г.В.Никулина, Л.И.Солнцева, В.В.Ткачева).

Главными целями в работе с такими семьями являются поддержка и укрепление семьи как социального института, адаптация всех членов семьи к новым социально-психологическим условиям и их реабилитация.

Теоретическими положениями показано, что работа в отношении родителей должна проводиться по трем направлениям. Первое диагностическое, заключающееся в комплексном изучении проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с нарушениями развития. Второе направление работы состоит в психологическом консультировании данных семей. Третье направление связано с оказанием психолого-педагогической и психокоррекционной помощи как детям, так и их родителям.

На практике же оказывается, что данная работа проводится частично. Причиной тому служит одно из двух обстоятельств. Во-первых, это достаточно большой объем работы специального психолога, когда за ограниченное количество времени специалист должен провести не только диагностирование и коррекционную работу со всем контингентом детей, но и успеть «охватить» работу с семьями этих детей.

Вторая (основная) причина заключается в неготовности родителей к получению такого рода помощи. Большинство родителей демонстрируют либо негативное отношение к попыткам психолога помочь в решении их проблем, либо стараются избежать всякого рода взаимодействия.

Особые обязанности накладывает на родителей воспитание детей с комплексными сенсорными нарушениями. Правильно организовать семейное воспитание такого ребенка до сих пор могут лишь немногие родители. Не зная возможностей развития таких детей, родители неправильно представляют цели и задачи воспитания. Часто они зациклены на недостатках, возникающих у детей с нарушениями зрения и слуха, и не видят в его развитии общего с нормально развивающимися детьми.

Поэтому одна из основных задач социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха и зрения, заключается в просвещении родителей по вопросам особенностей психического развития и возможностей ребенка, а также условий окружающей его предметной и социальной среды. Подобная работа может проводиться психологом в форме консультаций или ознакомления со специально подобранной адаптированной литературой.

При правильном понимании особенностей такого ребенка и адекватном отношении к его дефекту семья может добиться в его воспитании значительных успехов, причем зачастую более коротким путем, чем любые другие формы общественного влияния (В.З.Денискина, Л.И.Солнцева, 2004).

Одним из самых трудных в работе специального психолога является коррекция внутреннего психологического состояния родителя, и особенно матери ребенка. Большинство родителей с трудом идут на эмоциональный контакт со специалистом.

И.Ю.Левченко считает, что состояние неуспеха, связанное с недостаточностью ребенка, должно постепенно перейти в понимание возможностей ребенка. Это возможно через привлечение матери к коррекционно-образовательному процессу, в который вовлечен ребенок; демонстрацию ей возможностей существования важных для ее ребенка достижений; раскрытие перед матерью возможности личностной самоактуализации и т.д.

Среди негативных последствий появления ребенка с комплексным нарушением зрения и слуха в семье особое место занимают качественные изменения социальных контактов его членов, проявляющиеся, в основном, в сужении круга общения.

В связи с этим особое внимание в системе социально-психологического сопровождения данных семей должна занимать работа по восстановлению социальных контактов родителей.

Первоначально эта задача может быть решена посредством налаживания контактов родителей ребенка с семьями, имеющими сходные проблемы. Впоследствии такая работа перерастет в расширение других социальных связей.

Пути разрешения ключевых проблем социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с комплексными сенсорными нарушениями заключаются, по нашему мнению, в следующем:

1. Создание на основе сотрудничества с учреждениями Министерства здравоохранения и социального развития РФ в системе специального образования единой базы семей, воспитывающих детей с комплексными сенсорными нарушениями.

2. Создание специализированного Интернет-портала по вопросам, касающимся адаптации, реабилитации людей с нарушениями слуха и зрения, а также различного рода помощи их семьям.

3. Увеличение количества учреждений (центров, консультаций и т.п.), оказывающих социально-психологическую помощь семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями.

4. Проведение мероприятий превентивной направленности по преодолению безграмотности будущих родителей.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёва. – М.: Просвещение, 2008.

2. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М.Мастюкова, А.Г.Московкина. – М.: Владос, 2003.
3. Психология воспитания детей с нарушениями зрения / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004.
4. Саломатина И.В. Семья слепоглохого человека о своих проблемах // Дефектология. – 2001. – №1.
5. Ялпаева Н.В. Социально-психологическая работа с семьями детей с ограниченными возможностями. – М.: Просвещение, 2002.

Шеховцова Т.С., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЁЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ

На современном этапе дошкольная подготовка детей стала необходимой частью дошкольного образования. Это связано с тем, что в школе произошли серьёзные преобразования (введены новые программы, стандарты), и к детям, идущим в первый класс, предъявляются всё более высокие требования.

Но проблема готовности ребёнка к школе осложняется наличием у многих детей тех или иных нарушений, и, в первую очередь, нарушений речи. Для статистики приведём цифры по группам кратковременного пребывания детей с сохранным и отклоняющимся развитием с целью дошкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» за 5 лет. Так, в 2007-2008 учебном году 3 детей из 8 зачисленных в группу нуждались в логопедической помощи, в 2008-2009 учебном году – 7 детей из 16, в 2009-2010 уч.г. – 9 из 19, в 2010-2011 уч.г. – 5 из 15, в 2011-2012 уч.г. – 9 из 16 соответственно. Данные свидетельствуют не только о большом количестве детей, нуждающихся в логопедической помощи, но и о неуклонном его росте.

Естественно, что в таких условиях огромная роль в процессе подготовки детей к школе принадлежит учителю-логопеду, но, как известно, ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Взаимодействие с семьёй ребёнка является одной из важнейших и в то же время сложных сторон деятельности логопеда.

Данная проблема была обозначена ещё в середине XX века, в результате чего сложились достаточно устойчивые формы работы педагога с семьёй, которые в дошкольной педагогике стали уже традиционными и применялись разными специалистами, в том числе и логопедами. Логопед Синько А.А. [2] указывает, что с целью педагогического просвещения ро-

дителей использовались как словесные формы (беседы, консультации, родительские собрания), так и наглядные. Беседы и консультации немногим отличались друг от друга, были направлены в основном на семьи, не справляющиеся с воспитательной и образовательной функцией. Ведущая роль в них принадлежала педагогу. Темы, рассматриваемые во время бесед и консультаций, предлагались педагогом и велись в направлении, которое ему казалось необходимым. Общие и групповые родительские собрания также оставляли родителей в роли пассивных слушателей. Наглядная пропаганда оформлялась педагогами в виде стендов, тематических выставок и т.д. тоже по своему усмотрению. Родители знакомились с ней чисто механически, когда забирали или приводили детей в группу.

Проведенный Синько А.А. [2] анализ традиционных форм работы логопеда с семьёй в детском саду показал, что:

- 1) работа с родителями велась не дифференцированно, без учёта особенностей ребёнка и семьи;

- 2) родители не могли влиять на педагогический процесс. Они привлекались только к осуществлению организационных моментов.

В современных условиях модернизации дошкольного образования решение проблемы взаимодействия логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи, видится нами через антропологический подход.

За годы логопедической работы с детьми, посещающими группу кратковременного пребывания с целью предшкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» была сформирована собственная система взаимодействия логопеда с родителями, которую мы рассматриваем как антропологическую систему, опирающуюся на ряд принципов:

- 1) принцип последовательности (взаимодействие с родителями строится поэтапно, начиная с выяснения наличия проблем, поиска оптимальных путей их преодоления и заканчивая проверкой результативности работы);

- 2) принцип комплексности (имеет место логопедизация всего учебно-воспитательного процесса, когда коррекция речи проводится не только на занятиях логопеда, но и другие педагоги учитывают состояние речи ребёнка и закрепляют речевые навыки, а родители являются не пассивными созерцателями, а активными участниками логопедического процесса, закрепляя усвоенные ребёнком речевые навыки дома).

- 3) принцип индивидуального подхода. Этот подход осуществляется как к ребёнку, так и к родителям на основе выявления и учёта индивидуальных особенностей и тех и других, что становится возможным с помощью методов наблюдения, беседы, анкетирования, проводимых нами регулярно и на разные темы.

4) принцип доступности сообщаемых сведений. Логопед общается с родителями хоть и на научном, но понятном языке, без чрезмерного количества терминологии, а если она необходима – то объясняет на месте.

Антропологическая система организации взаимодействия с родителями построена на основе традиционных форм работы, а также с использованием новых, среди которых более актуальными становятся такие, которые обеспечивают решение проблемы каждого ребёнка и семьи индивидуально через учёт различных факторов к пониманию сложившейся ситуации. Таким факторами, на наш взгляд, являются:

1) мотивация ребёнка к логопедическим занятиям.

Большинство детей не осознают, что имеют нарушения речи, и посещение логопедических занятий часто является для них обременительным. Раньше считалось, что именно родители являются для ребёнка непререкаемым авторитетом, но современная ситуация показывает, что, к сожалению, это не всегда так (дети не слушают просьбы и тем более приказы родителей). Поэтому нашей первоочередной задачей является определение той области жизни ребёнка, которая важна и интересна ему, чтобы через неё объяснить необходимость логопедических занятий. Вот здесь первыми помощниками являются родители. Например, с помощью родителей мы выяснили, что ребёнок очень хочет изучать английский язык, но, как известно, это не рекомендуется делать при нарушениях речи. Объяснение ребёнку, что только после того, как он научится правильно говорить по-русски, он сможет изучать английский язык, оказалось очень действенным мотивом и дало положительные результаты. Но гораздо более серьёзным препятствием в логопедической работе является нежелание ребёнка заниматься дома (при этом он хорошо занимается с логопедом в классе). Здесь мы также рекомендуем родителям найти важную для самого ребёнка область и мотивировать ею (например, такой областью было рисование: рисовать можно только после логопедических упражнений), но ни в коем случае не наказывать ребёнка. Примечательно, что не все родители знали такие области, а некоторые просто смирились, говоря про ребёнка «Он нас не слушает». В таких случаях мы рекомендовали подключить тех родственников, которых ребёнок «слушает», т.е. авторитетных (папу, бабушку).

2) отношение родителей к ребёнку.

К сожалению, мы продолжаем сталкиваться с раздражением родителей по поводу тех или иных нарушений у ребёнка. Раздражение проявляется как в вербальной, так и невербальной форме, иногда при всех (педагогах, других взрослых, детях). Кроме того, у родителей проявляется устойчивая тенденция «нагрузить» ребёнка, чтобы он «лучше подготовился к школе». Прогнозируя риск возникновения различных конфликтных си-

туаций между участниками педагогического процесса, мы уже на первом собрании объясняем родителям, что их дети не всегда могут соответствовать родительским амбициям и что они пока ещё дошкольники, которые не обязаны учиться, а «обязаны» играть. В дальнейшем эта тема постоянно раскрывается нами через различные формы взаимодействия, которые будут рассмотрены ниже.

3) отношение логопеда к родителям и родителей к логопеду.

Работа строится на взаимоуважении и субъект-субъектной основе: логопед в разных формах постоянно информирует родителей о состоянии речи ребёнка и приёмах её коррекции, а родители сообщают логопеду об успехах или неудачах (причём как успехах или неудачах ребёнка, так и своих, чтобы логопед мог планировать дальнейшее взаимодействие).

4) положение ребёнка в группе сверстников.

Известно, что дети зачастую могут быть жестоки, и наличие в группе ребёнка с нарушением речи может вызывать насмешки у его сверстников. Поэтому наша система взаимодействия направлена не только на родителей детей с нарушениями речи, но и родителей детей с сохранной речью для просвещения в области логопедии и коррекционной педагогики в целом, а также профилактики речевых нарушений. Например, проведя анкетирование на тему «Инклюзивное образование», было выявлено, что некоторые родители имеют ложное представление об инклюзии, которое мешает им адекватно реагировать на те или иные ситуации в образовании. Когда на факультете специальной педагогики проводился круглый стол, посвящённый проблемам инклюзии, мы пригласили туда родителей с целью просвещения.

Опираясь на принципы и факторы антропологической системы, рассмотрим этапы и формы взаимодействия с родителями детей, посещающих группу кратковременного пребывания с целью дошкольной подготовки.

I этап – диагностический. На нём проводятся следующие виды и формы работы:

1. Обследование речи всех детей. По итогам скрининг-диагностики отбираются дети, нуждающиеся в логопедической помощи. Их родители информируются об этом в устной форме. Затем проводится более углублённое обследование речи этих детей с целью формулировки логопедического заключения.

2. Анкетирование всех родителей, состоящее из следующих ступеней:

1) анкета №1 заполняется всеми родителями и включает сбор анамnestических данных и данных об общем психофизиологическом состоянии ребёнка. Это необходимо для построения работы с учётом индивидуальных особенностей детей.

2) диагностический маршрут (разработан Т.С. Шеховцовой) для родителей детей, нуждающихся в логопедической помощи. Цель данного маршрута – определить: а) видят ли родители речевую проблему у ребёнка, б) пытались ли её решить, в) хотят ли узнать больше о речи и речевых нарушениях и в каких формах предпочитают получать информацию; г) считают ли возможным коррекцию речи в домашних условиях.

3) анкета №2 (разработана Т.С. Шеховцовой) также заполняется всеми родителями для установления уровня знаний о речи и речевом развитии с целью планирования дальнейшей консультативно-просветительской работы.

II этап – консультационно-просветительский.

Планируя формы работы с родителями на этом этапе, учитываются не только их пожелания, указанные в диагностических маршрутах, но и, в первую очередь, состояние речи ребёнка на протяжении учебного года. Реализуются следующие виды работы с родителями: индивидуальная, подгрупповая, фронтальная. Рассмотрим содержание каждой из них.

1. Индивидуальная работа (решение речевой проблемы у конкретного ребёнка). Данный вид работы проводится в следующих формах:

1) Присутствие родителей на индивидуальном логопедическом занятии.

Родители смотрят, как логопед проводит артикуляционную гимнастику, какие приёмы постановки звука или развития фонематического слуха использует для конкретного ребёнка, а также сами пробуют перед зеркалом провести то или иное упражнение, чтобы правильно выполнять его дома.

2) Мини-консультирование после занятия.

Логопед в конце занятия даёт рекомендации и объясняет родителю, на что в первую очередь обратить внимание, что именно нужно закрепить дома. Для этого родителям рекомендуется приобрести для ребёнка индивидуальную логопедическую тетрадь. Такие тетради широко представлены в специализированных магазинах и очень удобны и для родителей (содержат готовый материал), и для ребёнка (есть возможность работать прямо в тетради и получать «отметки», то есть видеть результат своей деятельности) и для логопеда (экономит время для записи домашнего задания). Также можно выдавать родителям индивидуальный раздаточный материал (например, карточки со стихами для автоматизации требуемого звука), а на следующем занятии проверять выполнение задания.

3) Индивидуальное консультирование по мере необходимости.

Чтобы определить эту необходимость, мы предложили родителям пользоваться так называемым «логопедическим факсом»: в специальный ящик опускать записки с вопросами и жалобами (прилагаются специальные бланки). Получая «почту», логопед готовит ответ конкретному родителю и при встрече с ним консультирует. Данная форма работы очень удобна, так как

даёт возможность родителям иметь постоянную связь с логопедом, а логопеду – подготовить компетентный и понятный родителям ответ.

4) Направление на консультацию в различные учреждения: как вне вуза, так и в вузе. В сложных случаях нарушений речи требуется комплексное обследование с последующим решением о форме помощи ребёнку. Вне вуза мы рекомендуем посетить логопедический кабинет в поликлинике, а в стенах вуза – лабораторию психофизиологии, функционирующую на факультете специальной педагогики.

Логопедический кабинет в поликлинике – традиционная форма логопедической помощи, но и о ней, оказалось, знают не все родители, а ведь в дошкольном возрасте, особенно при поступлении в школу, необходимо пройти диспансеризацию в логопедическом кабинете.

В лаборатории психофизиологии специалист проводит дополнительную диагностику психофизиологического статуса ребёнка, что помогает уточнить диагноз, поставленный медицинскими работниками, и предоставляет учителю-логопеду уникальную возможность осуществлять точечное логопедическое воздействие на проблемные участки.

2. Подгрупповая работа (решение общей проблемы у части детей и их родителей).

1) Научный семинар-практикум (с приглашением других практикующих логопедов). На семинаре не только обсуждается к.-л. проблема, но и показываются приёмы её устранения, например: «Приёмы постановки звука [р]».

2) Круглый стол (обсуждение актуальных проблем и совместное нахождение путей их решения). Например, рассматривается тема «Связь речи и движений», в ходе изучения которой родители подводятся к пониманию важности развития мелкой моторики для правильного развития речи.

3) «Акция от логопеда» (предложена Н.А. Зотовой) [1].

Например, акция «Словарик важных слов», организованный с целью автоматизации поставленных звуков и развития звукового анализа и синтеза, повышения мотивации к логопедическим занятиям. Кроме того, начав выполнять эту работу, взрослые могут лучше понять, чем живёт их малыш, о чём мечтает, чего боится, что его радует. К выполнению этого задания можно подключить всех членов семьи. Взрослый предлагает ребёнку назвать любое слово на заданный (автоматизируемый) звук или с заданным звуком (то есть звук стоит в середине или в конце слова), названные слова записывает в специально приготовленные логопедом листы. Готовые ответы логопед разместит по алфавиту и оформит в виде небольшой книги-словаря. Участники этой акции получают словарь «Словарик важных слов» в подарок.

3. Фронтальная работа (решение всеобщей проблемы). Сразу необходимо отметить, что под всеобщей проблемой подразумевается проблема,

касающаяся не только тех родителей, чьи дети посещают логопедические занятия, но и остальных с целью общего просвещения и профилактики речевых нарушений.

1) Информационные стенды. Тема для информационных стендов подбирается таким образом, чтобы она была актуальна для всех и родители могли ознакомиться с ней самостоятельно. Это может быть тема, направленная на просвещение родителей (например, «Развитие речи в онтогенезе») или на обучение тем или иным практическим приёмам (например, «Как научить запоминать стихи»). Также на стенде периодически вывешиваются списки научно-познавательной литературы по логопедии.

2) Семинар-практикум: например, на тему «Интернет в помощь родителям», где в режиме реального времени проводится знакомство родителей с логопедическими сайтами, в частности – сайтом www.logoped.ru и обучение работать с его рубриками (например, «Полезные материалы», «Консультация»).

3) Круглый стол, на котором проводится обсуждение проблем, волнующих всех родителей (например, «Профилактика дисграфии и дислексии») или проблем, относящихся к «группе риска» (например, «Профилактика заикания» или «Профилактика нарушений звукопроизношения»). Подводя итоги, логопед обязательно даёт рекомендации родителям в форме памяток или электронном варианте. Для наглядности хорошо использовать формат презентаций Power Point.

III этап – рефлексивный.

Данный этап связан с выяснением отношения родителей к проведённой работе и имеет несколько ступеней: подготовительную, промежуточную, итоговую. Прохождение этих ступеней реализуется в таких формах как праздничные мероприятия [3] и итоговый опрос родителей.

Праздничные мероприятия построены как совместная деятельность с родителями и детьми, то есть и те и другие выступают не пассивными созерцателями, а активными участниками. Подготовительная ступень отражается в «Празднике Осени», проводимом в конце октября – начале ноября, где родители наблюдают достижения детей, замечают те или иные проблемы. Промежуточная ступень отражается в празднике «Мамин день – 8 Марта», где дети читают стихи, демонстрируя произношение. Итоговая ступень приходится на праздник «Выпускной бал», а также отражена в ответах родителей на главный вопрос: «Что нового Вы узнали и чему научились в процессе логопедической помощи ребёнку?»

Важно отметить, что вышеуказанной организации взаимодействия логопеда и родителями способствуют условия группы кратковременного пребывания, во многом отличающие её от условий детского сада, а именно: родители не оставляют детей на время обучения, а сопровождают их. Это

позволяет проводить с родителями необходимую работу в режиме реального времени как вне логопедического занятия (пока дети находятся на других занятиях), так и на самом логопедическом занятии.

Таким образом, группа кратковременного пребывания детей с целью дошкольной подготовки как одна из инновационных деятельности вуза позволяет учителю-логопеду осуществлять взаимодействие с семьями в определённой системе: последовательно, комплексно, с индивидуальным подходом и в режиме реального времени, а всё это позволяет вести более тесное сотрудничество с родителями и создавать единый речевой режим. В итоге родители не только приобретают первоначальные навыки коррекции речи, но и ликвидируют пробелы в знаниях, а также явные заблуждения, которые могли нанести вред ребёнку.

Список литературы

1. Зотова Н.А. Детско-родительский журнал «В мире слов» (новые формы работы с родителями) // www.logoped.ru
2. Синько А.А. Организация работы логопеда с семьей в ДОУ // www.logoped.ru
3. Шеховцова Т.С. Коррекционно-развивающее значение праздника как одного из видов организованной досуговой деятельности в процессе дошкольной подготовки детей // Антропологические основы субкультуры детства: нормы, ценности, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: СГПИ, 2009. – С. 217-221.

РАЗДЕЛ 7. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; ДИАГНОСТИКА И НИВЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

Высоцкая М.Е., Евченко В.К., Тарасова Н.Я., г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Художественно-творческие способности школьников проявляются и интенсивно формируются, когда возникает объективная необходимость, созданы для этого возможности, когда эта необходимость и возможность осознаны ребёнком и воспринимаются им как потребность.

Важно, чтобы преодоление школьниками определённых трудностей в процессе художественно-творческой деятельности вызывало у них чувство удовлетворения, веры в свои силы, в свои творческие способности [5, с. 297]. Что такое творческие способности? Как отмечают психологи Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, В.С. Кузин и др., творческие способности – это индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности разного рода. Существуют различные виды творческой деятельности, как в области материального производства, науки, так в сфере искусства: изобразительного, музыкального, словесного, актёрского, оперного и др.

Художественное творчество есть самовыражение внутреннего мира художника, который не только познаёт, но и выражает своё виденье, своё понимание окружающего. Результатом его творческой деятельности является его творческий образ – это конкретно чувственное, и в то же время, обобщённое видение и воссоздание жизни, обогащённое эмоционально-художественной оценкой художника.

Взгляды философов сводятся к тому, что творчество – это процесс, направленный на создание новых ценностей.

В нём объединены объективное, личностное, субъективное. С педагогических позиций в проблеме развития способностей главная роль отводится самовоспитанию ребёнка, его собственной потребности изменить себя, воспитать по собственному идеалу [4, с. 60]. Творчество рассматривается философами как человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего природного и социального мира.

Изменяется и сам человек, формы и способы его мышления, личностные его качества, он становится творческой личностью.

Создание чего-то нового, ценного, нешаблонного, нестереотипного происходит в различных видах творческой деятельности человека, личных видах творческой деятельности человека. Главное в творчестве не внешняя активность, а внутренняя – акт создания «идеала», образа мира [3, с.161].

Проявление творческих способностей у детей, как отмечают психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, возникает не сразу, а постепенно, так как процесс развития творчества у детей происходит от элементарных и простых форм выражения к более сложным.

Так как элемент творчества может присутствовать в любом виде человеческой деятельности, то справедливо говорить не только о художественных творческих способностях, но и о технических творческих способностях, о математических творческих способностях и т.д.

По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить и о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения, мышления. Каждому возрастному периоду детства свойственна своя форма проявления творческих способностей, поэтому, необходимо своевременное и целенаправленное воздействие на ребенка с целью закрепления и обогащения приобретённого опыта.

Главным источником художественно-творческих способностей, творчества детей является практическая деятельность детей, направленная на преобразование предметов и явлений с целью их познания и освоения. Универсальные творческие способности – это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения их творческой деятельности различного рода.

По утверждению. И.Н. Поддьякова, творчество детей носит глубоко личностный характер – оно определяется неповторимостью личности ребенка, неповторимостью накопленного им опыта деятельности. Поэтому процесс развития творческих способностей, творчества чрезвычайно индивидуален, и его развитие требует тщательного учёта индивидуальных особенностей ребёнка. На успешное обучение влияет общий интеллект, интересы, мотивация и многие другие психические свойства личности. Формируемые и вырабатываемые в ходе жизни личностные черты и мотивация как бы опосредуют преобразование общей одарённости и обучаемость [3, с. 239].

Как отмечает ряд исследований (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов), большая роль в формировании творчества принадлежит воображению. Л.С. Выготский говорит, что для создания новых образов необходимо организация между мышлением, воображением, произвольностью и свободной деятельностью. Для подростка недостаточно одной де-

тельности творческого воображения, его не удовлетворяет сделанный рисунок, ему надо приобрести специальные профессиональные, художественные навыки и умения. Он должен научиться владеть материалом [2, с.74].

А.В. Запорожец отводит большую роль занятиям художественной деятельностью, а так же воспитанию работе с детьми по развитию у них восприятия красоты в окружающей жизни и в произведении искусства. В частности, он говорит, что детское художественное творчество существует и обращает внимание педагогов на необходимость разработки методов, побуждающих его развитие. Важным условием развития художественного творчества учащихся на уроках изобразительного искусства является использование педагогами ТСО, особенно видео-аудиоаппаратуры и специальных наглядных пособий [4, с. 299].

Процесс формирования творчества требует создания условий для поисковой, ориентированной деятельности. Отсутствие прямых указаний, как рисовать, лепить, вырезать, создаёт ситуацию свободной ориентировки в материалах, найденных ребёнком способах изображения.

Иногда создание образа в рисунках младшего школьника происходит наиболее эффективно, если педагог создаёт общую композицию, в которой находит свои представления образов, используя доступные способы изображения.

Младшему школьнику предоставляется возможность свободы выбора, но прежде всего педагог должен воспитать у детей интерес к произведениям искусства. Таким образом, он формирует способность эстетического восприятия. Один из приёмов, при помощи которого можно заинтересовать детей содержанием картин, это предложить ему поместить себя в гущу изображённых событий. Педагог выступает в роли соучастника творческого процесса, советчика. Важно уважительно относиться к замыслу ребёнка, его способности отстаивать свой замысел, аргументировать выбор изобразительно-выразительных средств. Такая тенденция помогает установить взаимоотношения между педагогом и детьми, создавать атмосферу доверия.

Педагог может предложить применять роль «художника», чтобы школьники использовали атрибуты творческого труда этих людей (палитры, мольберт и т.д.). В результате ребёнок проявляет волевое усилие, целеустремлённость, заинтересованность, так как хочет выполнить работу на новом качественном уровне.

Дети с удовольствием рисуют как живописные картины акварелью, гуашью, так и графические простым карандашом, цветными карандашами, сангиной и др. материалами. Дети обычно предпочитают графическое изображение, а при выполнении сюжетных композиций рисуют гуашью или акварелью.

Учёные и педагоги, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания на базе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач), считают, что один из компонентов творческого потенциала человека составляют следующие способности:

1. Способность рисковать.
2. Дивергентное мышление.
3. Гибкость в мышлении и действиях.
4. Скорость мышления.
5. Способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые.
6. Богатое воображение.
7. Восприятие неоднозначности вещей и явлений.
8. Высокие эстетические ценности.
9. Развитая интуиция.

Анализируя представленные выше точки зрения по вопросу о составляющих творческих способностей можно сделать вывод, что, несмотря на различие подходов к их определению, исследователи единодушно выделяют творческое воображение и качество творческого мышления как обязательные компоненты творческих способностей. Развитие способностей происходит лишь при условии «включения» познавательной потребности.

Лишь деятельность, тесно связанная с положительными эмоциями, может привести к развитию способностей. Во всех других случаях деятельность приводит лишь к формированию соответствующих знаний, умений и навыков.

Развитие способностей, т.е. качественное и количественное изменение всей структуры возможностей ребёнка, происходит за счёт усложнения способов удовлетворения познавательной потребности. Если ребёнок выполняет трудную познавательную деятельность не по принуждению, а в силу познавательной потребности, т.е. с радостью, фактически сам развивает свои способности, происходит самовоспитание способностей.

А.М. Матюшкина в своих исследованиях выделяет следующие условия для самовоспитания способностей:

- обстановка в семье и школе, способствующая высокой самооценке ребёнка;
- радость и удовлетворение от выполняемой деятельности;
- возможность выбора самим ребёнком своих занятий, способов деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют его интересам, степени подготовленности личности ребёнка в целом.

Развитие творческой активности младших школьников и её влияние на их творческий рост проходит более успешно, если деятельность учителя основывается:

- на искреннем уважении и понимании учащихся, умении использовать игровую педагогическую технологию, как инструментарий развития творческой активности младших школьников;

- на умении тонко и деликатно обращаться с младшими школьниками, следовать природе ребёнка, обеспечивать их свободное развитие;

- на поощрении и развитии способности учащихся быть самостоятельными, ответственными людьми; воспитании стремления к свободе [4, с.77].

С психологической точки зрения начальная школа является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление младших школьников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать.

Начальная школа также является сенситивным периодом для развития творческого воображения. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что младший школьный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

И малое количество в обществе людей с высоким творческим потенциалом объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей.

Условиями, обеспечивающими эффективность развития творческой активности школьников, являются:

- возможность овладения школьниками опытом самостоятельной разнообразной для них деятельности через использование тренинго-игрового метода в учебном процессе;

- создание обогащенной информационной и досугово-развивающей среды;

- выстраивание образовательного процесса, как процесса взаимодействия индивидуального, уникального учителя и индивидуального, уникального ученика;

- совместная деятельность педагога и учащегося, где особое значение приобретает мировоззрение и компетентность педагога в воспитании творческой личности с учётом её индивидуальности.

Критерии и показатели проявления детьми творческого развития, имеющие общий характер, можно объединить в 3 категории:

1. Отношение ученика к творческой работе:

- проявление интереса, эмоциональной увлеченности творческой деятельностью;
- проявление инициативы при решении творческих задач, стремление выйти за рамки требуемого задания;
- ответственное отношение к выполнению работы, стремление довести до конца;
- проявление готовности к самостоятельному преодолению трудностей, возникающих в творческом процессе, стремление повышать уровень сложности творческой деятельности.

2. Качество поисково-творческих действий учащихся:

- проявление беглости мышления, способность выдвигать множество идей, относительно выполнения творческого задания, умение создавать большое количество поисковых вариантов;
- умение гибко использовать различные способы и приемы в работе;
- проявление оригинальности и нешаблонности мышления в процессе работы, создание работ с необычным сюжетом, уникальной формы;
- проявление изобретательности, фантазии, творческого воображения.

3. Выразительность и грамотность выполнения работ:

- использование выразительных возможностей цвета, формы, ритма и композиции;
- целостность работы;
- использование выразительных качеств художественного материала.

Можно выделить 3 уровня сформированности творческого развития (высокий, средний, низкий).

У школьников с высоким уровнем творческого развития сформирован устойчивый интерес к урокам труда и изобразительного искусства. Как правило, эти учащиеся уверены в своих творческих силах, не удовлетворяются простыми заданиями, стремятся повышать уровень сложности работы. Они не избегают трудностей, возникающих в процессе работы, а самостоятельно их преодолевают. Школьникам с высоким уровнем сформированности творческого развития присущи решительность и настойчивость, способствующие высокой результативности их творческой деятельности. Дети ответственно относятся к работе, стараются выполнять её как можно более грамотно и достичь при этом выразительности.

Учащиеся со средним уровнем творческого развития отличаются ответственностью, исполнительностью, стремлением выполнять все требования учителя. Но характерными чертами этих детей являются нерешительность, неуверенность в себе, несамостоятельность, снижающие их творческую активность. При выполнении задания они почти не проявляют собственной

творческой инициативы и зависимы от руководства извне, ожидая помощи или поправок от учителя. Процесс работы постоянно прерывается сомнениями. Дети чрезмерно требовательны к своей работе, нередко переделывают её, допуская в ней многочисленные исправления и коррекции. При выполнении задания они старательны, терпеливы, но даже при напряженной работе эти учащиеся не всегда добиваются успешного результата.

Учащиеся с низким уровнем творческого развития не проявляют интереса к урокам труда и изобразительного искусства, часто скучают, отвлекаются, разговаривают на уроке, безответственно подходят к выполнению задания, оставляя работу незаконченной. Школьники этого уровня развития не проявляют творческой инициативы, стремятся к наиболее “лёгким” способам решения задания. Сталкиваясь с трудностями, они претендуют на помощь со стороны учителя и одноклассников. Какой-либо творческий поиск отсутствует.

Есть великая формула “дедушки” космонавтики К.Э. Циолковского, открывающая завесу над тайной рождения творческого ума, который отмечал, что сначала он открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому ещё не известные. Видимо, это и есть путь становления творческих способностей, путь развития изобретательского и исследовательского таланта.

Наша обязанность – помочь ребенку встать на этот путь.

Детский возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. К сожалению, эти возможности с течением времени необратимо утрачиваются, поэтому необходимо, как можно эффективнее, использовать их уже в младшем школьном возрасте.

По мнению авторов Е.А. Дубровской, Т.Г. Казаковой, Н.Н. Юриной и др., основой художественно-творческого развития ребёнка средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности являются:

- личностная позиция ребёнка, желание самовыразиться;
- развитие способностей к изобразительной деятельности;
- создание художественного образа – личностное отношение ребёнка, эмоциональный отклик, самоутверждение, выбор и предпочтение средств выразительности (живописных, графических, пластических, декоративно-силуэтных); взаимосвязь разных способов и самостоятельный их выбор детьми;
- синтез искусства для создания художественного образа, атмосфера эмоционального сопереживания, сотворчества: музыки, изобразительного искусства, художественной литературы, театральной деятельности;
- изменение структуры педагогического процесса и методов педагогического руководства [1, с. 20].

В практике работы с детьми младшего школьного возраста подтверждено, что успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Такими условиями являются:

1. Раннее физическое и интеллектуальное развитие детей.
2. Создание обстановки, определяющей развитие ребёнка.
3. Самостоятельное решение ребёнком задач, требующих максимального напряжения, когда ребёнок добирается до “потолка” своих возможностей.
4. Предоставление ребёнку свободы в выборе деятельности, чередование дел, продолжительности занятий одним делом и т.д.
5. Умная доброжелательная помощь (но не подсказка) взрослых.
6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребёнка к творчеству.

Но создание только благоприятных условий недостаточно для воспитания у ребёнка творческих способностей, стремления к познавательной деятельности. Необходима усиленная работа по развитию творческого потенциала детей. К сожалению, традиционная существующая в нашей стране система воспитания почти не содержит мер, направленных на познавательное систематическое развитие творческих способностей у детей. Поэтому они (способности) порой развиваются в основном стихийно и в результате не достигают высокого уровня развития.

Часто приходится слышать утверждение, что детей не надо учить способам изображения, что они, испытав интерес к рисованию, лепке, аппликации, сами найдут нужные способы. А обучение детей технической стороне деятельности засушивает её. Конечно, некоторые дети, может быть, и могут найти нужный способ, но, во-первых, далеко не всегда, тем более, что многие дети, только придя в школу, начинают овладевать художественной деятельностью; а во-вторых, нельзя развить творчество у всех детей, полагаясь на возможности лишь некоторых, не учитывая развития в этом направлении остальных.

Опыт показывает: особенности школьника таковы, что он с удовольствием учится, любит узнавать новое, приобретать умения, гордится тем, что научился чему-то, с радостью сообщает об этом и сверстникам, и родителям. Именно обучаясь, получая знания, навыки и умения, дети чувствуют себя комфортно. Овладение необходимыми умениями настолько важно для ребёнка, что вопрос заключается не в том, чтобы не удовлетворить эту его потребность, а в том, как учить детей изобразительным навыкам и умениям, чтобы это было не сухо, не формально, а интересно детям.

По сравнению с глобальными процессами общественного развития, уже в начальной школе педагог ставит задачу – вырастить не просто грамот-

ного человека, но интеллектуально-творческую личность, свободно ориентирующуюся в различных сферах знания и культуры, социально ответственную и глубоко духовную.

Система современного отечественного образования находится на пути серьезного реформирования, и здесь есть определенные позитивные изменения. Так, официальное утверждение ряда общеизвестных документов – Концепции модернизации российского образования до 2010 года, Концепции профильного обучения (2002г.) государственных стандартов школьного образования первого поколения (2004г.), разработка стандартов второго поколения, появление проекта национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» – свидетельствует о фундаментальном подходе к реформированию российского образования как института общественного устройства.

Как известно, изобразительная деятельность является специфически человеческим способом отношения к миру, в классических трудах её называют «предметной деятельностью», и обозначают как процесс творческого преобразования человеком действительности, в результате которого человек являет собой субъект деятельности, а осваиваемое и преобразуемое им выступает как объект его деятельности. Реализация собственно изобразительной деятельности как системы, где внешняя, чувственно-практическая деятельность преобразуется во внутреннюю, психическую деятельность индивидуального сознания, является предпосылкой и условием эффективности художественно-эстетического образования в начальной школе.

Список литературы

1. Алиева Е.Г. Творческая одарённость и условия её развития// Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991. –45 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб:Союз., 1997. – 96 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: изд. «Питер». 2000. – 368 с.
4. Развитие творческой активности школьников/Под ред. А.М. Матюшкина ; Науч.-исслед. ин –т общей и педаг.псих. Акад. пед наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. –160 с.
5. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. пед вузов. – М.: Изд.центр «Академия»,1999. – 368 с., илл.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Проблема эстетического воспитания личности исторически, а в определенном смысле и генетически, находится в ряду тех проблем, которые «извечны» и органично связаны с характером изменения антропологических оснований жизнедеятельности человека и общества: и то и другое не может гармонично развиваться вне учета роли эстетического в жизнедеятельности людей. При этом важно понимать, что эстетическое, обладая «своими» условиями и закономерностями развития, в тоже время по существенным основаниям и характеру функционирования, постоянно изменяющаяся природная (биологическая), общественная и личностная реальность, она в каждый момент времени может оцениваться через ту или иную систему ценностный координат. Последнее особенно важно: под воздействием постоянно изменяющейся социальной реальности и образа жизни человека «извечно» идет процесс обновления смыслов, целей и содержания эстетической деятельности, изменяются средства ее осуществления, и здесь необходимо своевременно определяться в их выборе и способах осуществления, в нашем случае, эстетического воспитания личности.

Акцентирование внимания на антропологической стороне, на наш взгляд, обязывает выделять следующие аспекты рассматриваемого вопроса: *во-первых*, поиск и выделение в механизмах и характере функционирования эстетического воспитания всего того, что присуще человеку как родовому существу; *во-вторых*, рассмотрение всех звеньев данного процесса, которые, выражая суть эстетического по форме и содержанию, могут оказывать существенное воздействие на формирование именно тех качеств личности действующего и будущего педагога, которые наиболее востребованы идеями и практикой модернизации образования в настоящее время и на перспективу.

Рассматриваемая тематика относится к комплексным проблемам всего гуманитарного знания, она имеет различные уровни и объемы рассмотрения и, соответственно, требует других по масштабу работ. В предлагаемой статье основной акцент делается на рассмотрении преимущественно *теоретических* вопросов изучения одного их ведущих направлений эстетического воспитания личности – формировании и развитии у личности педагога эстетического вкуса средствами искусства. Значимость эстетического вкуса здесь состоит, прежде всего, в том, что именно эстетический вкус по сути своей как бы «захватывает» и выражает антропологические основания (биологические ритмы, эмоции, чувства, страсти и т.п.)

человека. Воздействуя на них, он придает им «человеческую человечность» в «рамках» общего культурного фона.

Поскольку в нашей статье речь идет об эстетическом воспитании в системе вузовской деятельности, то своей основной задачей видим привлечение внимания к теоретической стороне данного процесса: тот, кто владеет мыслью, всегда может найти выход к практике. И чтобы предметно говорить по существу выделенного вопроса, определимся в понимании категории «эстетический вкус». Это необходимо сделать уже потому, что существу данного понятия в эстетической мысли не сложилось однозначного определения. Так, А. Буров, один из видных исследователей проблем эстетики, кто оказал определяющее влияние на развитие традиций отечественной эстетики, в качестве основополагающего в эстетическом вкусе выделял эмоциональный мир человека, который координируется оценкой и нормой. В этом мире оценки должны превратиться в органическую часть натуры человека, стать личностным предрасположением к тому или иному роду эстетического. И главное: эстетический вкус у него есть не оценка или совокупность оценок, а предрасположение и готовность к эстетической оценке. Эстетический вкус, по его мнению, представляет относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены внутренние нормы и предрасположения, служащие личностным критерием для эстетических оценок [3].

Позитивно оценивая выделенный подход, в нем нельзя не видеть и определенных «упущений». В частности, автор сущность эстетического вкуса преимущественно связывает с эмоциональным миром человека, его личной предрасположенностью. На наш взгляд, рассматриваемый феномен проявляется и в способности понимать эстетическое в его разнообразных модификациях (прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, возвышенное и низменное). Это, само по себе, преимущественно становится результатом воспитания эстетического вкуса различными социальными средствами. Эстетический вкус также предполагает комплексную рефлексию чувств, состояние эстетического «обладания» объектом. Поэтому нам ближе точка зрения, в которой эстетический вкус рассматривается как «способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия ... дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического...» [4].

В конечном итоге, на наш взгляд, *эстетический вкус представляет сложное общественное явление, в нем одновременно отражаются все основные антропологические, индивидуально неповторимые свойства и качества человека, как природные, так и социальные. Его функциональная сущность*

заклучается и выражается в гармоническом единстве способностей суждения и определенных (эстетических) переживаний личности. Последнее, связь с переживаниями, и делает эстетическое формально и содержательно антропологическим феноменом по существу. И данный аспект, сам по себе, требует более пристального внимания со стороны ученых.

Применительно к личности, эстетический вкус соединяется с эстетическим идеалом, являющимся своеобразной доминантой, организующей структуру эстетического сознания на индивидуальном и общественном уровне духовной жизни определенной эпохи, в нем соединяются действительное и должное при определяющей роли последнего. То есть, следуя эстетическому идеалу, личность действует в общих интересах, что нужно в первую очередь коллективу, стране и т.п. Социальная определенность эстетического идеала тем самым возвышает значимость эстетического вкуса для человека и общества. Развитый эстетический вкус в значительной степени впитывает в себя исторически конкретный эстетический идеал. Эстетический идеал ориентирует общество и человека на высшее понимание существа окружающей их реальности, а вместе с этим на понимание необходимости преобразования в соответствии с эстетическим идеалом.

В этом смысле эстетический идеал выступает как определенная реальная цель, стимул жизни и деятельности человека и общества в целом, приобретающая мировоззренческий смысл, становясь основанием поведения и определения эстетических ценностей и значений. В эстетическом идеале в социальном плане зафиксирован также процесс формирования личности, так как эстетический идеал способствует развитию представлений о совершенном человеке и совершенном обществе. На эту особенность личности указывал еще Г. В. Плеханов в работе «К вопросу о роли личности в истории»: «Великий человек велик... тем, что у него есть особенности, делающие его наиболее способным для служения великим общественным нуждам своего времени... Великий человек является именно начинателем, потому что он видит дальше других и хочет сильнее других. Он решает научные задачи, поставленные на очередь предыдущим развитием общественных отношений... Он герой. Не в том смысле герой, что он будто бы может остановить или изменить естественный ход вещей, а в том, что его деятельность является сознательным и свободным выражением этого необходимого и бессознательного хода» [5].

Думается, то, что Плеханов говорит о великой личности, о герое, в своих качественных признаках, применимо и к личности вообще, которой присуще стремление обнаружить новое, понять и реализовать его. Эстетический идеал в этом смысле является той социальной силой, которая способствует формированию таких черт личности через ее эстетические вкусы. Колебания истинных вкусов определяются эстетическим идеалом и как

бы корректируются им. Это дает возможность человеку с помощью эстетического вкуса обнаруживать формы бытия (а затем и сущность) не только прекрасного и возвышенного, уродливого и низменного, но и таких явлений, как трагическое и комическое.

Тем самым правомерно говорить собственно и о социальной стороне эстетического вкуса. Социальное в нем, как правило, представляет результат целенаправленного воспитания и в большей степени подчинено интересам самого человека. Тогда как невоспитанное индивидуальное эстетическое чувство в форме негативных (с точки зрения общественного) привычек, оценок, деструктивных ценностных ориентаций может быть причиной деформации духовного мира человека. К примеру, духовная жизнь в нашей стране испытывает нарастающее влияние радикальных рыночных преобразований, следствием которых становится все большее появление носителей (СМИ, индивиды, отдельные группы населения) индивидуализма, эгоизма и всего того, что входит в противоречия с ментальными национальными эстетическими ценностями. Процессы такого свойства, говоря словами Жака Бодрийяра, выражают диффузию духовных ценностей, в результате все сущее продолжает функционировать, а реальный его смысл исчезает [2]. Как одно из следствий – личность может утрачивать действительные смыслы своего существования и это нередко становится определяющей причиной духовного распада личности и деструктивных форм ее поведения. Отчасти и об этом писал А. Камю, говоря, что в случаях эстетизации насилия – оно может проявляться для человека в качестве прекрасного деяния.

Важно подчеркнуть, что эстетический вкус, выражающий взаимосвязь эстетического идеала и чувства, формируется всей духовно-практической деятельностью человека. И в этом смысле чеховская формула – «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» – раскрывает существенные признаки развитого эстетического вкуса. Следует лишь добавить, что эстетический вкус проявляется как в духовной сфере, так и физическом бытии человека (в манере держаться, движении, голоса, мимике, жестикуляции и т. д.). Эта диалектичность эстетического вкуса отражает объективную диалектику эстетического вообще, так послед нее есть не только свойство природы, но и результат материально-духовной практики человека, своеобразная вторая природа, возникшая как органический сплав объективного и субъективного, природно-материального и идеально духовного, это нечто качественно третье.

Эстетическое, формируясь в процессе всей деятельности человека, объективирует в себе материально-духовную практику человека. Тем самым оно делает эстетический вкус носителем конкретно-исторической, культурной ситуации, в которой проявляется эстетическая жизнь того или

иного времени и своеобразие субъекта этой жизни. Теоретическое осмысление данного процесса в значительной степени отражает своеобразие эстетической культуры конкретно-исторической эпохи, цивилизации и даже общественно-экономической формации.

Учитывая роль и значимость эстетического вкуса для жизни и деятельности человека, общество, начиная с семьи и детского сада, обязано вести целенаправленную и продуманную работу по формированию эстетического вкуса людей. И здесь важен точный выбор средств, которые бы несли в себе действенное и адекватное эстетическому вкусу содержание.

Одним из наиболее *действенных факторов развития* рассматриваемого феномена является *искусство* в самом широком смысле, начиная с народного творчества, которое несет в себе глубинные основы эстетического вкуса. Творческая индивидуальность народного мастера воплощает, наряду с другими, эстетические идеалы народа, воплощалась в неповторимости единично созданного произведения на основе всеобщей нормы и образца. В таком произведении, следовательно, присутствует эстетический вкус народа и мастера, создавшего его.

Традиционный народный эстетический вкус отличается от эстетического вкуса современного человека и в то же время близок ему. Отличие между ними лишь в том, что красота, создаваемая в процессе народного творчества, растворена во всем предметном мире, в бытие и жизни людей. Тога как красота в профессиональном искусстве выражает преимущественно художественную позицию художника. Поэтому этого она может выражать цели как подлинно прекрасного, так и гипертрофированный характер на понимание действительности. Причина последнего нередко справедливо объясняется исследователями влиянием на творчество автора его деформированного эстетического вкуса. Не по этой ли причине мы сегодня являемся свидетелями распространенной пошлости в кино, в литературе, живописи, на эстраде и т. д.? Во всяком случае, не без этого.

Вместе с тем, эстетический вкус предполагает индивидуально неповторимое переживание воспринимаемого объекта. Он невозможен без рефлексии чувств, в которой рождается состояние эстетического охвата, «обладания» объектом, а не только его оценка в суждении о нем. Искусство способствует развитию индивидуального богатства человека, воспринимающего его. Оно обращено к индивидуальной неповторимости человека, раскрывает и формирует ее. Однако, обращаясь к индивидуальному миру человека, искусство через его индивидуальность человека делает еще более глубокими общие, социальные позиции личности. Это связано с тем, что у человека как индивидуальности «есть внутреннее единство (поведенческое, мотивационное, самосознательное), которое позволяет ему бо-

лее или менее самостоятельно интерпретировать любую ситуацию и реагировать на нее избирательно, по-своему. Таким образом, искусство художественно воспроизводит и вместе с тем формирует внутренне единый и неповторимый мир человеческой индивидуальности [здесь и далее, более подробно, см., например: 6].

Сопереживая вместе с героями художественного произведения, личность совершенствует свой эмоциональный мир, свое эстетическое чувство и тем самым через искусство развиваем свой эстетический вкус. Но эстетическое чувство реализуется не только в искусстве, оно есть способность непосредственной эмоциональной реакции на эстетически значимый объект. В эстетическом чувстве его социально-практическая значимость раскрывается через его природно-духовное отношение к миру. Причиной многообразия переживаний является катарсическая природа эстетического чувства, в котором осуществляется переход непосредственной эмоции на уровень духовно-эмоционального отношения, на уровень «умных чувств» (Л. Выготский). Богатство эстетического чувства связано также с тем, что антиномичность, а точнее, амбивалентность (двойственность) эстетических переживаний (положительных и отрицательных эмоций) есть отражение специфики эстетического чувства вообще, его можно определить как эмоциональные переживания, которые возникают у человека под воздействием самых разнообразных эстетически значимых явлений окружающей действительности.

Искусство, как доминанта эстетического сознания, формирует и главный элемент эстетического вкуса – художественный вкус, который в социальном аспекте есть свойство личности как индивидуальности, так как именно искусство способствует раскрытию богатства и неповторимости каждого человека. В диалектическом взаимодействии эстетического чувства, вкуса и идеала как диалектики единичного, особенного и всеобщего художественный вкус тяготеет к единичному, так как в большей степени связан с эмоциональной культурой человека. Конечно, в художественном вкусе органически присутствует и эстетический идеал, но более опосредованно, через индивидуально воспринятые, освоенные и включенные в духовно-практическую жизнь человека художественные образы.

Подлинное искусство способствует развитию индивидуального эстетического восприятия человека, оно учит его избирательности и формирует способность отличать прекрасное от безобразного, возвышенное от низменного, комическое от трагического. При этом, обращаясь к индивидуальному миру человека, искусство через его индивидуальность делает еще более глубокими общие, социальные позиции личности. Искусство в конечном итоге художественно воспроизводит и вместе с тем формирует внутренне единый и неповторимый мир человеческой индивидуальности,

его способности через призму эстетического оценивать отношения между людьми в мире и свое место в нем.

Искусство, как доминанта эстетического сознания, формирует и главный элемент эстетического вкуса – художественный вкус, который в социальном аспекте есть проявление индивидуальности личности. Как отмечают исследователи, в диалектическом взаимодействии эстетического чувства, вкуса и идеала как диалектики единичного, особенного и общего художественный вкус в большей степени связан с эмоциональной культурой человека и потому он тяготеет к единичному. В художественном вкусе органически присутствует и эстетический идеал, но более опосредованно, через индивидуально воспринятые, освоенные и включенные в духовно-практическую жизнь человека художественные образы.

Искусство формирует индивидуальность человека многосторонне, воздействуя в одном случае в большей степени на его эмоции, в другом – на сознание, но результат этого воздействия всегда целостен, охватывает весь духовный мир личности, порождает у нее богатство переживаний, связанных с внутренним единством его «я». Главное здесь в том, что искусство способствует осознанию человеком смысла своего существования, диалектики развития жизни, ее прогрессивных тенденций и проблем современности. Сопереживая вместе с героями художественного произведения, человек совершенствует свой эмоциональный мир, свое эстетическое чувство и тем самым через искусство развивает свой эстетический вкус.

В социальном аспекте эстетический вкус связан также с проблемой полноты эстетического бытия личности, т. е. с процессом эстетического воспитания, с формированием социально-природного и духовного совершенства человека. Это влияние выражается в способности глубоко чувствовать, переживать и понимать сложные явления духовной, в первую очередь художественной, культуры. Что позволяет в процессе обратного воздействия на деятельность и сознание личности вырабатывать у нее способность чутко реагировать на современные духовные ценности и высоко ценить классическое художественное наследие.

В порядке общего вывода отметим: развитый эстетический вкус – это надежный ориентир для людей в лабиринтах массовой культуры на пути выбора идеалов, подлинного искусства, средств самоутверждения в профессиональной деятельности. Поэтому в современных условиях формирование эстетического вкуса человека становится в ряд наиболее актуальных и значимых. В особой мере это относится к будущим педагогам: призванные воспитывать других, они должны обладать развитым эстетическим вкусом и умениями его формировать в процессе обучения и воспитания личности, в нашем случае, средствами искусства и художествен-

ного творчества. Один из наиболее эффективных путей решения возникающих здесь задач – расширение образовательной деятельности, направленной на изучение теории рассматриваемой проблемы.

Список литературы

1. Грицанов А.А., Кацук Н.Л. Жан Бодрийяр. – Минск: Книжный Дом, 2008. – С.225.
2. Швейцер Альберт. Упадок и возрождение культуры. – М., 1993.
3. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М., 1975. – С.128-130.
4. Эстетика: словарь/ Под общ. ред. А.А. Беляева. – М., 1989. – С.42.
5. Плеханов Г.В. Избр. филос. произв. В 5-ти томах, т.2. – М., 1956. – С.333.
6. Яковлев Е.Г. Эстетический вкус как категория эстетики. – М., 1988. – С.36-51.

Морозова А.В., г. Ставрополь

ИДЕИ ФИЛОСОФСКОГО АНТРОПОЛОГИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО: ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ВНУТРЕННЕГО ДУХОВНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

Изучение творчества Ф.М. Достоевского очень актуально сегодня, потому что писатель мыслил и творил в свете тысячелетий истории. Его способность воспринять каждый факт, каждое явление жизни и мысли как новое звено в тысячелетней цепи бытия и сознания позволяет видеть духовное движение истории. Интересно, что западная литература осваивала соотношение понятий «индивид» и «нация», а Ф.М. Достоевский поставил перед русской литературой реальности «личность» и «народ» [1].

Особая острота и внутренняя напряженность мысли, исключительная насыщенность действием, которые свойственны его произведениям, созвучны внутренней напряженности жизни нашего времени. Автор никогда не изображал жизнь в ее спокойном течении. Ему свойственен повышенный интерес к кризисным состояниям и общества и отдельного человека, что является на сегодняшний день самым ценным в писателе.

М. М. Бахтин, анализируя особенности творчества Ф. М. Достоевского, отмечал, что он руководствовался принципом «не пользоваться для объективации и завершения чужого сознания ничем, что было бы недоступно самому этому сознанию, что лежало бы вне его кругозора» [2].

Для творчества Ф.М. Достоевского характерно понимание того, что любой человек потенциально способен и к саморефлексии, и к деятельности по объективации продуктов своего духовного мира. Антропологи-

ческий смысл произведений писателя состоит не просто в обнаружении и описании саморефлексии, но в «доведении» этой саморефлексии до действия, до объективированного социального результата. Собственно человек: его потребности, интересы, желания, предпочтения присутствуют в этих оценках лишь косвенно, опосредованно, абстрактно.

Одно из главных положений антропологии Ф.М. Достоевского, никогда не высказанное им в виде формулы, но вытекающее из всех его произведений, заключается в том, что в каждом человеке скрыто неистребимое этическое ядро. Писатель не верит, что «человек по природе добр», он видит в человеке борьбу добра и зла, трактуя ее с удивительной непоследовательностью. Зачастую это зло человеческой души понимается им как результат болезненного мира, цивилизации и веков варварства, отразившихся в душах всех людей. Иногда Достоевский, как от себя лично, так и от имени своих героев, высказывает мнение, что и добро, и зло изначально присущи человеческой природе. Но если нельзя признать человека добрым по природе, то человек по природе этичен. Это значит, что понятия правды и добра живут в каждом человеке, хотя бы и в самом последнем злодее. Даже в падении, в преступлении человек сознает или бессознательно ощущает свою вину. У самых закоренелых циников чувство вины выражается в неотвязной скуке, убивающей волю к жизни, в кошмарных сновидениях, трансформирующих угрызения совести. Эти сновидения и призраки заставляют преступников, таких как Свидригайлова и Ставрогина осознать свою вину и толкают их на самоубийство. Совесть – нравственное начало – является как бы прирожденным или глубоко скрытым: человек может не сознавать, что у него есть совесть, может богохульствовать и грешить, но в решающий момент она пробуждается и предъявляет свои права.

Борьба добра и зла в героях Достоевского в основном принимает форму борьбы эгоистического разума и гуманного подсознания. Человек чрезвычайно сложен и внутренне противоречив: наряду с темными, иррациональными и жестокими сторонами психика человека содержит светлое начало – стремление к единению с людьми, вечную тоску по гармонии и любви. Особый внутриспихический конфликт предстает одновременно и как отражение противоречий социального и биологического.

В антропологизме Ф.М. Достоевского четко прослеживается и религиозная линия. Без религии он не мыслил себе нравственности. Бытие бога и бессмертие души фактически постулируются писателем во имя сохранения человечества.

Возлюбить человека, как самого себя, по заповеди Христовой, невозможно. Закон личности на земле связывает, «личностное» мешает. Один Христос мог, но Христос был вековечный, от века идеал, к которому стре-

мится и по закону природы должен стремиться человек. Таким образом, закон Я сливается с законом гуманизма, и в слитии оба, Я и Все (по-видимому, две крайние противоположности), взаимно уничтожаясь друг для друга, в то же самое время достигают и высшей цели своего индивидуального развития каждый особо [3].

В основе этой схемы Достоевского – противоположность между эгоистическими влечениями человеческой природы («закон личности») и стремлением к идеалу («закон гуманизма»). Страдание – результат эгоизма личности, наслаждение – результат морального поведения.

По Достоевскому, «закон личности» в наивысшем развитии должен слиться с «законом гуманизма»: свободная воля человека в конечном счете стремится к благу, хотя в современном человеке и приводит к греху. Развитие каждого индивида мыслится Достоевским как развитие его свободы через зло к добру. Свобода воли – необходимое условие морального развития личности.

Каждый человек есть единство и борьба противоположностей, контраст материального (личного) и идеального (всеобщего). Наибольшее самоутверждение личности, предельная реализация ее свободы означает в то же время самопожертвование, слияние с остальным человечеством, однако это моральный идеал, в настоящем времени не достижимый. Человеческая психика – поле борьбы двух необходимостей, необходимости самоутверждения и необходимости самоотречения. Коллизия двух необходимостей есть основа трагедии. Достоевский приходит к мысли о трагической раздвоенности современного человека, человека эпохи буржуазной цивилизации.

Как формулировал Достоевский свою творческую задачу? «При полном реализме найти в человеке человека» [4]. Таков его принцип отбора материала: он ищет в человеке идеальное начало, представляет в драматических картинах мучительное восхождение человека, его борьбу с самим собой. В его романах перед нами раскрывается трагедия Духа, трагедия изолированной личности. Эта изоляция – порождение определенной исторической эпохи, и как бы отвлеченно ни трактовал Достоевский трагедию отдельного Человека, она объективно сохраняет глубокий исторический смысл.

Достоевский провозглашал гуманистическую идею восстановления подавленной человеческой личности, постоянной у писателя была борьба против овеществления человека, против замены отношений между людьми отношениями между вещами. С каких бы позиций он ни выступал против капитализма («критика справа», христианский социализм), Достоевский предвидел его преодоление.

Высокая степень самосознания героев, которые страстно хотят быть настоящими людьми и одновременно признают себя бессильными. К ним можно добавить: постоянную сосредоточенность писателя на проблемы современно-

сти; интерес к жизни и психологии городской бедноты; погружение в самые глубокие и мрачные круги ада души человека; отношение к литературе как способу художественного предвидения будущего развития человечества.

Особое решение социально-философских вопросов, отмеченное в произведениях Ф.М. Достоевского, обращение к общечеловеческим исканиям – смысла и идеала в жизни делает творчество Достоевского особенно значительным, современным и масштабным для нас сегодня.

Список литературы

1. Ф.М. Достоевский и мировая литература. Беседа в редакции// Иностранная литература. – 1981. – № 1. – С. 179-214.
2. Русская классическая литература. Разборы и анализы. – М., 1969. – С. 281-306.
3. Кирпотин В.Я. Мир Достоевского. – М., 1980. – С. 12-22.
4. Селезнев Ю.В. В мире Достоевского. – М., 1980.

Немашкалова С.И., г. Ставрополь

ИСКУССТВО КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Педагогическая антропология в современный период разрабатывается, с одной стороны, в контексте самостоятельной отрасли науки об образовании, призванной дать целостное и системное знание о человеке воспитываемомся и воспитывающем, обобщающей различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения, а с другой стороны, становится объектом исследований, предполагающих подход к ней как к особому направлению в западноевропейских гуманитарных исследованиях, в основе которых лежит синтез теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания. Все большее внимание при этом начинает уделяться комплексной антропологической взаимосвязи диады “искусство-человек”.

Искусство по праву является одним из наиболее эффективных средств становления субъектности человека уже потому, что усвоение человеком объективных признаков художественности объекта не есть их простое отзеркаливание, не есть только активное (субъективное) их обнаружение (отражение). Это есть активный поиск признаков художественного творчества и активное их поглощение всеми уровнями природы человека. Как ни парадоксально, но для роста Самости необходима «встреча душ» – в основном невербальная сонастройка.

Общепризнано, что в процессе любого (философского, научного, технического и т. д.) творческого акта происходит духовная самоорганизация

субъекта, усиливается его личностное начало. Самосознание человека, его самооценка, самоуважение, намерение перерастать самого себя выступают в качестве источников авторского творчества, представляют собой продукт рефлексии, философского и деятельностного встраивания себя в окружающее жизненное пространство. Однако только в процессе художественного творческого акта самосознание тяготеет не к искусственно созданным человеком квантам (понятиям, символам, знакам и т. п.), а естественным первичным чувственным образам. Последнее является родовой характеристикой художественного творчества и, в конечном счете, искусства.

Все приведенные нами доводы свидетельствуют о том, что в творческом объекте (в сценическом слове, в художественно оформленном телесном движении, композиции звуков и т. д.) субъект и его действие взаимодополняют друг друга, объединяясь в целостном психофизическом феномене. Возникает перспектива установления взаимоотношений между акустической (моторной, биодинамической), чувственной и аффективной субстанциями художественного действия.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию особой значимости для развивающейся личности в процессе адаптации не столько приобщения к высокому искусству, сколько приобщение его к художественному творчеству. При этом становится очевидна функциональность художественного образования – она сводится к научению будущего специалиста в области культуры и искусства приобщения к художественному творчеству.

Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть, в первую очередь, предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) противостоящих ему (а не находящихся внутри) его собственной природности и его же собственной социальности. Это путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его субъективности с имманентной способностью быть «для себя».

С точки зрения антропологического принципа исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, предпосылки развития (Природа, Социум), с другой – условия развития (Культура, Божественная Реальность).

Природно-органические особенности человека воздействуют на его психику не прямо, а опосредованно – они преломляются через социальный контекст жизни человека, через его собственное отношение к своим природным свойствам и качествам. Биологические, физиологические особенности инди-

вида не безразличны для его психического развития: для полноценного становления и развития внутреннего мира человека совершенно необходимо нормальное функционирование и развитие его природно-органических свойств.

Необходимо отметить, что В. Э. Чудновский высказывает предположение о том, что «роль биологических факторов в психическом развитии и становлении личности увеличивается в тех случаях, когда мы имеем дело с отклонениями от «нормы» [9:33]. При этом биологические факторы прямо не задают направленность психических изменений человека – они могут приводить к негативным и к позитивным последствиям в зависимости от того, какое субъективное значение они приобретут.

Искусство, порождая являющий его комплекс художественных произведений, одновременно конституирует собственный мир, художественную культуру, мир, иррелевантный по отношению к эмпирической действительности, обладающий собственной (имманентной) законосообразностью, ориентированный на прекрасное, в направлении которого искусство только феноменально и осуществляется. Такой способ осуществления искусства как феноменального акта устанавливает его две взаимодополняющие координаты, одна из которых необходимо связана с вопросом экзистенциального присутствия человека в искусстве (через художественную культуру).

Как известно, эмоциональная сфера (эмоции и чувства) наряду с рациональной (разум и рассудок) и волевой (разум и чувства) сферами составляют основу духовного мира личности. Чувства и эмоции отражают переживания и отношения человека к миру, другим людям и самому себе. По мнению А. Н. Леонтьева, эмоции выполняют роль внутренних сигналов, являясь психическим отражением окружающей действительности, выражая отношения между мотивами, потребностями и возможностью их успешной реализации [4].

Процесс переживания объектов, который осуществляется через восприятие искусства, характеризуется приобщением к уже совершенному художником-автором познавательному акту, а также положительным эмоциональным отношением к изображаемым позитивным или негативным явлениям и предметам. Переживание в данном случае будут вызывать, с одной стороны, сам воплощенный предмет искусства, а с другой стороны, авторские идеи, выраженные в художественно-образной форме. Воспринимаемый человеком из произведений искусства процесс переживания вызывает у него обостренную умственно-эмоциональную реакцию, благодаря чему могут активизироваться психические стимулы к действиям.

Творчество связано с творческой активностью личности – своеобразным психическим состоянием, выражающимся в готовности открыто и высокомотивировано создавать новый продукт. Она может возникать в

процессе самой деятельности, приводя к творческому результату и выступая в этом контексте как творчество – психологическое свойство, которое сводится к интеллектуальной активности.

Именно направленность духовного потенциала, уровень культуры личности Б. Ф. Ломов называл «доминантами позиции» личности; хотя далеко не всегда в «ядро личности» входит именно духовный компонент. Э. Фромм подразделил такие позиции по совокупности определяющих компонентов и по ведущей направленности на позицию «иметь» и позицию «быть». Е. П. Крупник назвал такое разделение позициями «онтология потребителя» и «ценностный тип переживания». При всем различии подходов этих исследователей их роднит одно: они точно подметили разницу в доминантах личностной позиции [2].

Л. С. Выготский сравнивал катарсическое (очищающее) влияние искусства на человека с «клапаном», который, приоткрываясь, «уравновешивает психику с окружающей средой» на новом качественном уровне, освобождая от ненужного в данный момент, излишнего эмоционального напряжения, изменяя тончайшие внутренние связи между напряженными в ту минуту психическими центрами и процессами в самой личности. С. К. Масгутова, раскрывая основные проблемы подросткового возраста, возводит переживания подростка до уровня «единицы социальной ситуации развития личности». Отметим специально, психолог выделяет не объем знаний и приобретенных умений и навыков, а именно переживание, фиксирующее те или иные изменения личностного характера на новом качественном уровне. В. М. Розин, раскрывая значение «событийности», определяет ее как устойчивую зависимость, поскольку психическую установку и готовность человека «определяет взаимосвязь событий». Исходя из этого, можно утверждать, что одно «событие» может являться прекрасной подготовкой для другого и т. д. [7].

Эстетическое сознание выступает «частью общественного сознания, которое отражает все богатство эстетического отношения личности к миру и выражает его активное, действенное стремление к гармонии, совершенству, красоте, к идеалу прекрасного» [5:30]. Объектом эстетического сознания являются природная и социальная действительность, которая освоена культурным опытом человека. Эту действительность индивид переводит в эстетический план, по-новому организуя, усиливая и оценивая с точки зрения полноты её жизненных проявлений и личностного понимания. Персонифицированные формы сознания – чувства, созерцание, восприятие, представления – приобретают эстетический смысл в соотношении с ценностями в сложившейся системе эстетических отношений.

Суть данного принципа можно также раскрыть через субъективно-личностный аспект, где рефлексия рассматривается в саморефлексивном и лично-

стном подходе. Здесь явно прослеживается корреляция между самореализацией и переосмыслением педагогом своих профессиональных стереотипов.

При анализе деятельности В. А. Петровский акцентирует внимание на двух видах рефлексии: ретроспективной и перспективной. Ретроспективная рефлексия обеспечивает анализ собственного опыта человека с целью актуализации в нём тех компонентов, которые могут иметь отношение к переживаемым трудностям и ранее могли иметь отношение к различным способам самореализации в условиях профессиональной деятельности, но по каким-то причинам не были в ней задействованы или реализованы мало продуктивно [6].

По мнению Е. А. Бессоновой, данная модель рефлексии представляет собой своеобразный эволюционный срез его профессионального рефлексивного мышления: от регламентированного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего планомерный характер, принимающего в расчет профессиональные, морально-этические и широкие социальные критерии оценки ситуации [1].

Психологическую сущность структуры рефлексии, исходя из авторского определения, составляют четыре компонента: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, эмоциональный и оценочный. Содержательный компонент каждого из них может находиться на разных уровнях сформированности и оказывает соответствующее влияние на становление адекватной самооценки в процессе адаптации и в целом на формирование адекватной личности.

В нашем понимании идеальная модель отношений в адаптационный период, это соотнесение представлений о себе как профессионале с мнением участников образовательного процесса и своим собственным, основываясь на профессиограмме личности.

Рефлексия в профессиональной деятельности, объектом которой становится целостная личность, направлена на познание собственного «Я». Она позволяет осознать необходимость поиска личного смысла жизни; систему своих ценностных ориентации, установок и нравственных норм; свои интеллектуальные силы и возможности; необходимость поиска своего места в жизни – такого, которое бы дало возможность человеку осуществить самореализацию (самоактуализацию, самоуважение). Рефлексия является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности, включенного в образовательную деятельность. Это не просто знание или понимание субъектом деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (студенты, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В последние годы в учебных планах вузов, существенно повысились статус дисциплин общекультурного блока, которые направлены на вовлечение студентов в процесс непосредственно культурной деятельности. Рассматривая процесс профессионального становления как целостный процесс его общекультурного и профессионального развития, на наш взгляд, концептуальной составляющей выступает музыкальная культура.

Как утверждал Л. Тэдд, процесс адаптации посредством искусства имеет преимущество перед другими видами, поскольку «<...> оно прямо направлено к нравственной цели и имеет определенное нравственное значение» [8:14]. Искусство помогает молодым людям выявить и разобраться в своих представлениях, полученных из окружающего мира, сохранить их. Это объясняется тем, что художественные образы дают более яркое, интенсивное понятие о предмете, следовательно, впечатления «<...> становятся живее и прочнее, и уму открываются новые пути к познанию истины» [8:157]. Искусство раскрывает внутренний мир людей, оно направлено на познание всего человеческого, ему свойственно «<...> понимание и чувствование жизни и человека» [3:9]. Этим, по нашему мнению, объясняется воздействие искусства, которое развивает у молодежи «искренность чувства», «правдивость мысли и выражения», т. е. такие силы «<...> души и ума, без которых нельзя быть настоящим человеком» [3:10].

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир и в этом смысле – непосредственно очевидная реальность. Однако понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит усмотреть в ней идеальную, очевидно осмысленную необходимость бытия. Трансцендирование к этому смыслу, его откровение нам – это и есть то, что мы переживаем как «дух» или «духовную реальность», и без чего, по существу, нам не может открыться наша собственная субъективность как действительная самость. В этом смысле субъектность человека стоит как бы на пороге между его душевным и духовным бытием; это место, где духовное (значимое и осмысленное в самом себе бытие) проникает в душу.

Список литературы

1. Бессонова Е.А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2002.
2. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема: Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
3. Дауге А. Искусство и творчество в воспитании. – М. : Мысль, 1911.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М. : МГУ, 1981.
5. Липский В. Н. Эстетическая культура и личность. – М. : Знание, 1987.

6. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии в высшей школе. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
7. Розин В.М. Психология: наука и практика: Учеб. пособие. – М.: РГГУ: Омега – Л, 2005.
8. Тэдд Л. Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. Руководство к одновременному воспитанию руки, глаза и ума. 2-е изд. – М., 1909.
9. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М. : Наука, 1997.

Петрова Л.Е., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Человек – целостная система, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложные изменения в физическом и эмоциональном состоянии, нравственном настрое, когнитивных процессах и других характеристиках личности. Поэтому знание о сложных последствиях педагогического воздействия и планирование образовательного процесса являются важнейшим условием эффективного педагогического труда.

Одной из фундаментальных задач образовательной практики на настоящий момент является вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек – человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определение принципов функционирования этого процесса.

Антропологический подход заключается в природосообразности любых педагогических технологий, способствует развитию наших представлений о человекоориентированном, антропологическом образовании. Образовании, которое направленно на становление собственно человеческого в человеке, развитии его сущностных сил и возможностей.

В современных условиях окружающая действительность заставляет людей преодолевать разноречивость многих представлений и знаний. В желании упорядочить свои знания человек стремится осмыслить себя в сложных связях не только с настоящим, но и с прошлым. Здесь его внимание устремляется на все то, что рождает ощущение непреходящих ценностей. Именно к таким ценностям относит он никогда не утрачивающее своей привлекательности художественное мышление своих предков, культуру и искусство.

Творческое отношение к окружающей действительности формируется в разных условиях, под влиянием различных обстоятельств. Принципи-

ально важную роль при этом играет процесс обучения дисциплинам художественно-эстетического цикла, доказывающий, что существует прямая связь между приобщением человека к искусству и его всесторонним развитием, между уровнем развития художественно-творческих способностей личности и успешностью выполнения любой учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Художественно-эстетический цикл играет решающую роль в формировании у детей эстетических идеалов, художественного вкуса, эстетического отношения к действительности и искусству. В своей сущности предметы художественно-эстетического цикла являются комплексными, представляющими собой симбиоз искусства, его теории и истории, навыков практического творчества.

Антропологический подход к эстетическому воспитанию детей и подростков основан на стремлении в ходе воспитания и обучения проникнуть в специфику их индивидуального процесса познания. Важным в данном подходе является родство эстетического и антропологического компонентов, при этом эстетический компонент выполняет функцию гармонизации личности, а антропологический компонент учитывает природные задатки ребенка.

Не менее важным в антропологическом подходе к эстетическому воспитанию является человекоцентрическая идея организации деятельности человека, предложенная К. Роджерсом [4]. Теория К. Роджерса основана на доверии к внутреннему импульсу в направлении роста и развития. Ребенок обладает огромными ресурсами для самопознания, а доступ к этим ресурсам возможен в том случае, если имеются фасилитирующие установки, в данном случае эстетические.

Эстетическое воспитание использует множество различных средств воздействия на формирующуюся личность, однако, как отмечали в своих трудах Н.И. Киященко, А.И. Буров и другие ученые, ведущее место среди всех средств эстетического воспитания занимает воспитание художественное. Эстетическое воспитание предусматривает формирование способности к пониманию и переживанию прекрасного во всех сферах жизнедеятельности, а художественное – формирование любви к искусству и потребности в общении с произведениями искусства [5].

Для всех видов деятельности существует единое педагогическое требование овладения детьми грамотностью независимо от специфики предмета и содержания данной деятельности. Если ребёнок овладел лишь знаниями и некоторыми умениями, но не вышел на творческую деятельность, он не овладел грамотой как средством гармоничного и всестороннего развития личности. Это требование в полной мере справедливо и для художественно-творческого развития ребёнка.

Какова бы ни была концепция эстетического воспитания в учебном заведении, невозможно представить эстетически развитую личность незнакому с шедеврами нашей культуры. Поэзия Пушкина, проза Толстого, музыка Чайковского, живопись Айвазовского и Репина эти и многие другие сокровища мирового культурного наследия не должны пройти мимо развивающегося человека.

Изобразительное искусство в школе, как и любой другой учебный предмет, имеет свои специфические особенности преподавания. На уроках рисования дети, прежде всего, приобретают с помощью учителя необходимые знания и навыки, но самое главное, в том, что педагог раскрывает перед школьниками мир прекрасного, развивает их художественный вкус. Педагог может добиться всего этого, не только вдохновляя учащихся произведениями «большого искусства», но и обучая основам изобразительной грамоты. С первых шагов обучения школьнику нужен грамотный наставник и руководитель.

Под воздействием занятий рисованием происходят существенные изменения в поведении учащихся. Они становятся более сдержанными, собранными, внимательными, аккуратными. Их деятельность приобретает осознанный, мотивированный и целенаправленный характер. В известной степени у детей развивается самостоятельность и настойчивость в достижении цели. Следовательно, рисование как организующее средство должно быть образом сказывается и на эмоционально-волевой сфере учащихся [2].

Получить положительные результаты в развитии и воспитании различных сторон личности школьников в процессе изобразительной деятельности можно лишь при соблюдении соответствующих психолого-педагогических условий. Одним из таких условий является использование рациональной методики и адекватных приемов. Целенаправленные занятия рисованием представляют собой одно из важнейших средств эстетического воспитания. Конкретно-практический характер занятий создает благоприятные условия для мобилизации положительных возможностей детей, что позволяет успешнее управлять их эмоциями и интеллектуальной деятельностью.

Особенно большое внимание уделяется обучению восприятия, воспитанию умений определять наиболее характерные признаки предмета – форму, строение, величину деталей, цвет, фактуру, положение в пространстве. Следует особо подчеркнуть, что восприятие приобретает характер эстетического лишь в тех случаях, когда учащиеся научаются радоваться в связи с восприятием художественно выполненного изделия, выразительного рисунка и т.п., испытывают при этом восхищение, удовлетворение [1].

В визуальной грамоте детям раскрывается красота видимого мира в художественных образах изобразительного искусства. Визуальная и музы-

кально-звуковая грамоты, способствующие эстетическому развитию детской личности, вносят огромный вклад в развитие всех духовных, существенных сил ребёнка, в его всестороннее и гармоничное развитие в целом. С помощью музыкально-звуковой грамоты перед детьми раскрывается красота естественного гармоничного звука, созданных человеком музыкальных композиций. В интеллектуально-речевой деятельности вычленяется красота искусства слова, умственного труда объективных сторон действительности художественной речи. В трудовой деятельности подчеркивается красота целей и процесса труда, его результатов и тех отношений, которые возникают в ходе коллективной трудовой деятельности. Все предметы учебного плана школы своими специфическими средствами призваны решать задачи эстетического воспитания.

Продолжением работы по эстетическому воспитанию на уроке является творческая художественная деятельность учащихся в процессе внеклассных и внешкольных занятий. Эстетическое воспитание, организуемое во внеурочное время, выполняет ряд важных педагогических функций: дает возможность успешно осуществлять формирование эстетического отношения к искусству и действительности, способствует духовному обогащению личности, решению проблемы свободного времени, регулированию влияния средств массовой информации.

Большой практический вклад в решение проблемы организации внеклассной работы с учащимися по эстетическому воспитанию внесли А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и ряд других педагогов. Воспитанники, организованных ими учреждений, часто слушали музыкальные и литературные произведения, посещали и обсуждали театральные постановки и кинофильмы, работали в изобразительных кружках и студиях, проявляли себя в различных видах литературного творчества. Все это служило действенным стимулом развития лучших черт и качеств личности.

В логике антропологического подхода возникает естественная возможность работы подрастающего человека со своими недостатками и проблемами в развитии. Учет я-концепции в антропологическом подходе к эстетическому воспитанию позволяет активизировать самовыражение детей в процессе деятельности. Эстетический компонент в антропологическом подходе позволяет каждому ребенку выработать свою динамику саморазвития.

Развитие педагогической мысли показало, что проблема воспитания гармонично развитой личности волновала многих выдающихся педагогов и мыслителей человечества с древнейших времён. Как показано выше, на настоящий момент в России есть все предпосылки заново возродить це-

лостную систему эстетического воспитания на основе антропологического подхода, с учётом опыта предыдущих поколений педагогов и воспитателей, но применительно к реалиям сегодняшней действительности.

Список литературы

1. Ильенков Э.В. К беседе об эстетическом воспитании // Школа должна учить мыслить. – М. – Воронеж, 2002.
2. Максимов Ю.В. У истоков мастерства: Народное искусство в художественном воспитании детей. М.: изд. Попурри. – 2005.
3. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М., 1981.
4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
5. Шапинская Е.Н., Иванов С.А., Киященко Н.И. Образование и искусство в формировании целостной личности. – М.: Школа-Вуз-Академия, 2002.

Сляднева Л.Н., Сляднев А.А. г. Ставрополь

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО РЕБЕНКА КАК АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕГО РАЗВИТИЯ

Если суть антрополого-педагогического формирования личности сводить к асимптотическому приближению педагогических технологий к естественным закономерностям развития человека, то художественное творчество выступает в качестве важнейшего посредника такого формирования. Это обусловлено тем, что художественное творчество имеет ярко выраженную антропную феноменологию. В экзистенциальном смысле развитие человека заключается в его восхождении от низшего (физического) к высшему (духовному). Дух, духовность человека – есть превращенная форма его материи, телесности. Сущность художественного творчества – одухотворение материальной реальности, очищение и превращение ее в символ бесконечности.

Понятийный статус «художественного творчества» непосредственно связан с обозначением этим термином продуктивной деятельности, направленной на создание уникальных эстетически выразительных форм. Операционально художественное творчество – это искусство, мастерство, умение, ловкость, сноровка, развитые знанием дела и опытом; это техническое условие любого экспрессивного ноумена. Вот почему художественное образование – это не только духовное становление личности, но всегда напряженный психофизический процесс, экзерсис, сопряженный с изнурительным однообразием тренировочного цикла.

Квинтэссенцией художественного творчества является творение для другой личности, для другого духовного субъекта. С одной стороны, в содержании и структуре художественно-эстетического акта прямо или косвенно

выражается личность творца, его духовно-нравственное бытие (духовные установки, художественные интенции, опыт, характер, способности). С другой стороны, содержание произведения, его ценностно-смысловые интенции, в свою очередь опосредуются личностными особенностями (духовно-практическим опытом, характером, способностями и т.д.) реципиента. Здесь важны, прежде всего, социальное окружение и окружающая среда, в которой происходит акт творчества и восприятия произведения.

Естественно, понятие «художественное творчество» коннотируется историческими изменениями (трансформациями) форм и типов культуры, их взаимодействиями, а соответственно – характером философских, искусствоведческих, художественных рефлексий и к настоящему времени представляет собой многомерное смысловое образование, принципиально открытое для включения новых смысловых элементов, порождаемых непрестанно длящимся и трансформирующимся художественно-эстетическим опытом человечества, в том числе – развитием интеркультурных связей, коммуникаций, обменов, технологий, обеспечивающих и поддерживающих творчество и трансляцию в обществе его продуктов. Непрерывное изменение характера и объема «художественного творчества» делает невозможным его классическое, положительное определение. Оно принципиально апофатично как в отношении своего субстанционального характера, так и в отношении конкретных, социальных и педагогических целеполаганий. В силу своей эмпирически-фактической неопределимости, художественное творчество может быть специфицировано лишь в феноменологическом плане, как событие (сбывание) всегда нового, непознанного смысла и тех бытийных обстоятельств, в которых этот смысл становится возможным.

Традиция пронаучного, феноменологического понимания художественного творчества сложилась уже в античном мире, когда были эксплицированы три фундаментальные понятия, раскрывающие его в форме триединства: «Poiesis – Mimesis – Techne». Poiesis – выражает акт творческого действия, основанного на творческом вдохновении, выявляющем и создающим самый художественный предмет (художественно-эстетическую предметность), а не его подобие; по сути, здесь и начинается смыслообразование, обращенное к истине. Mimesis – подражание-воспроизведение (как представление вещи), достоверность произведения, его законосообразность. Techne – ремесло, наука, хитрость, ловкость – сделанность, завершенность произведения, его выраженность. Творчески-художественный феномен обнимает все три указанных модуса в их неразрывности и комплементарности [3].

Античная поэтика (Аристотель, Гораций), отделяя свободные (лирические) творчески-художественные феномены от ремесла, акцентировала как отличие художественного вымысла от внешнего (формально-эмпиричес-

кого) подражания, так и отличие формально-технического ремесла от умного (опирающегося на логическое видение) созидания. Творческий мodus, являющийся определяющим в становлении художественного статуса произведения, одновременно задает сущностный характер его явления и присутствия. Этот сущностный характер художественного произведения в акте его непосредственной представленности (присутствия) для понимающего восприятия (чувствования) есть *aisthetikos* (чувственное познание, восприятие, однако взятое во всей целокупности чувств, ощущений и их осознания). Комплекс художественных произведений, одновременно конституирует собственный мир – художественную культуру, – мир, иррелевантный по отношению к эмпирической действительности, обладающий собственной (имманентной) законосообразностью, ориентированный на прекрасное. Такой способ осуществления художественного произведения как феноменального акта устанавливает его две взаимодополняющие координаты, одна из которых необходимо связана с вопросом экзистенциального присутствия человека в продукте его художественного творчества (через художественную культуру). Здесь формируется антропологический социокультурный комплекс, где произведения задают ситуацию, эксплицирующую и тематизирующую телеологическую задачу культурного самоопределения исторически складывающихся человеческих сообществ. Экзистенциальное присутствие в художественной культуре тематически определено комплексом художественных произведений как наличествующий и определяющий его художественный идеал. Творческий акт в этом случае непосредственно апеллирует к верховным ценностям социального порядка и в равной мере само становится предметом социальной критики. Вторая координата обуславливает направленность художественного творчества как художественно-творческого процесса на истину, возможность ее явления для эстетического сознания.

Талантливая художественная среда стимулирует творческие способности человека. Субъектом культивирования атмосферы творчества и является педагог, вступающий в процесс духовно-личностного общения как учитель, исполнитель, интерпретатор художественного произведения. В этом процессе происходит обмен психосемантическим, личностным содержанием с учеником. В процессе их взаимодействия образуется своеобразное социокультурное пространство, включающие процессы и результаты «творчества», «восприятия» и «интерпретации». Еще Вундт отмечал отсутствие принципиальной разницы между актом художественного творчества и полноценным актом восприятия произведения искусства.

Известно, что творческая деятельность и мышление художника многоаспектны. Творчество раскрывается через личность и в личности. Поэто-

му изучать продукты художественного творчества следует как личностное творение (объективируя индивидуальное сознание творца), феноменологически (в контексте духовно-деятельностного бытия творческой личности), предметно (творчество как результат экстерииоризации художественно-эстетических способностей), технологически (творчество как «алгоритмизация экзистенций»), в парадигме знакотворческой деятельности. В сущности, не знаки, но предметы культуры и их идеальное отражение в сфере сознания создают возможность социокультурного общения людей. Объектом такого общения являются не вещи (преобразуемые в предметы потребления), а человек, преобразование внутреннего мира которого является целью художественного творчества.

Знаки-медиаторы сами по себе с другими материальными предметами не взаимодействуют, они способны воздействовать на личность исполнителя (или слушателя) только через призму его мировоззрения. При этом художник обозревает свое произведение не только извне, «со стороны», но и изнутри – в соответствии с «мировоззренческой осью», проходящей через центр его художественно-эстетического сознания [2].

Духовно-деятельностное бытие творца есть создание, утверждение, новых – хотя бы по отношению к самому себе, к своему опыту – смыслов и ценностей.

Известно, что для развития духовно-деятельностной личности необходимо соответствующее образовательное пространство. Необходима интеграция культуры, науки и образования. Как отмечал русский философ и теолог П. Флоренский, культура – это среда, растящая и питающая личность; культура – это язык, объединяющий человечество. В ряду данных метафор можно вспомнить А. Блока, который говорил о том, что рост мира есть культура – именно культура, а не техника, не наука. Тип мировосприятия и миропонимания человека задается всей сферой культуры. Мир человека представлен миром объектов материальных, и «объектами идеальными» – чувствами, мыслями, идеями. И те, и другие объекты способны активизировать эмоциональную (экспрессивный отклик в душе) и интеллектуальную сферы (языково-оценочный отклик в разуме) личности. Важнейшая эмотивно-оценочная функция художественного творчества достигается путем «перекрывания» двух сфер сознания человека – логической и эмоциональной.

Возникает «смысловая форма репрезентации одного человека другому» (по В.А. Петровскому), переживание присутствия автора художественного произведения «внутри себя». Воспринимается мир, пропущенный через другую личность. В этом случае внутренние представления и понятия становятся не «голой репродукцией» тезауруса художественного произведения, а семантическим сотворчеством с художником. Художественное переживание может завершиться

эффектом катарсиса, глубинной личностной перестройкой, преодолением исходной эгоцентрической смысловой перспективы (Д.А. Леонтьев).

Художественная реальность возникает из столкновения двух противоположных процессов: творения в звуках, рисунках, телесных движениях и т.д. на основе новых идей, установок и ценностей внутреннего предметного мира и соотнесения этого мира с миром реальным, с природой вне человека и отчасти внутри него. В художественном творчестве потенциально заложена сила, разрушающая (раздвигающая) грани невозможно-го, способная «приблизить далекое» и возвысить обыденное, рассказать о нем на языке эмоционально-образных представлений. Это – самодвижение личности в пространстве своего бытия (микрокосме своей самости), а не управление извне. Здесь детерминатором выступает «*causa sui*» – причина себя. Одновременно – это бытие человека в другом человеке (метаиндивидуальное существование личностного, по В.А. Петровскому). Через художественное творчество мы общаемся со своим внутренним, идеальным миром, сравнивая его с чем-либо реальным, осознаем наши чувства и эмоциональные состояния. Через художественное творчество люди приобщаются друг к другу (резонанс сопричастности) и в то же время они постигают мир, лишь приобщаясь друг к другу в совместной социокультурной деятельности (резонанс персонализации).

Формирование мировосприятия ребёнка средствами искусства может быть стихийным и педагогически направленным. В последнем случае художественное воспитание приобщает ребёнка к различным проявлениям искусства через их восприятие и их собственную творческую деятельность.

С одной стороны, различные виды искусства являются частью окружающей ребенка действительности и с первых лет его жизни влияют на воспитание чувств, вкусов и отношение к самой жизни. Подрастая, ребёнок входит в этот мир осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру. Включённое в образовательный процесс художественное творчество устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление. Другая сторона художественного воспитания – собственное художественное творчество ребёнка. Оно (художественное творчество) – всегда антропно, делает человека наследником культуры предков, но уже на современном уровне отношений к природе, человеку, обществу. Художественное творчество развивает зрение, слух, пространственные, цветовые, конструктивно композиционные способности. В перспективе это необходимо для любой профессии. Задачи художественного формирования ребёнка в учебном процессе решаются с помощью взрослого посредника, способного организовать и руководить контактом ребёнка с миром прекрасного.

Художественное творчество ребенка – это фактически выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме [1].

В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослых. Многоплановостью замысла, процесса и продукта художественного творчества отличается от учебных работ по искусству, где ребёнок тренирует какое-то отдельно взятое умение, технический приём, задача и план которых заранее определены учителем. В творческом процессе ребёнок одновременно сам открывает, изобретает технику работы, стиль исполнения и т.д. Следует различать массовое художественное творчество, т. е. приобщение к художественной деятельности всех детей независимо от таланта, и творчество одарённых детей. В теории и практике художественного воспитания не следует противопоставлять одарённого ребёнка обычному, тем более, что общие закономерности художественного творчества лучше прослеживаются на «обыкновенных детях», а не на «вундеркиндах» (Л.С. Выготский).

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений. С научно-педагогической точки зрения художественное творчество – незаменимый документально достоверный показатель общего психологического и педагогического развития ребёнка, представляющий большую исследовательскую ценность.

В.С. Ротенберг [4] убедительно показывает, что художественное творчество обеспечивается и развивает правополушарное пространственно-образное мышление, отличительной особенностью которого является одномерное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. В результате этого отдельные свойства образов и их грани могут вступать во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких смысловых плоскостях, что и определяет многозначность образов в соответствующем контексте. Несмотря на то, что многозначность затрудняет не только выражение таких отношений в логически упорядоченной форме, но может даже препятствовать их осознанию, образное мышление обеспечивает антропность (естественность, непосредственность и непрерывность) восприятия реальности и принятие ее такой, какой она является сама по себе.

Научить человека художественной творческой – значит добиться того, чтобы его самотрансценденция, самоактуализация и самоорганизация слились в

нем воедино. Несмотря на то, что в этом его состоянии физическая составляющая выступает в качестве вторичной, она оказывается тесно связанной с первичной смысловой составляющей буквально телесно. Поскольку не масштабное действие, но едва заметное движение художника возбуждает в психосфере другого человека духовный образ, уникальную модель мира.

Таким образом, художественное сознание предстает как своеобразное топологическое (не имеющее разрывов) пространство, «трансфинитная» (бесконечная) сфера, онтософийный топос личности. Самотрансценденция, самоактуализация, самоорганизация, индивидуальное видение, языки постижений, эмоциональные отклики, интенциональность – важнейшие векторы разрабатываемых нами антропных образовательных технологий.

Список литературы

1. Глебова Л.С. Художественное творчество ребенка. – М.: Педагогика, 2004. – С. 56-57.
2. Дмитриев С.В. Тезаурусно-знаковое моделирование деятельностного сознания музыканта. – Н.Новгород, НГТУ, 2005. – С. 143-144.
3. Кукрак О.Н. Искусство. – Мн.: Книжный дом, 2000. – С. 47-48.
4. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. – Л.: Наука, 1982. – С. 56-57.

РАЗДЕЛ 8. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И КОРРЕКЦИИ ФАКТОРОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Бородёнкова О.П., Алексеева О.В., г. Ессентуки

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КРИЗИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Современные психологи доказали, что черты характера человека обусловлены не столько факторами наследственности, сколько особенностями воспитания, полученного им в первые, особенно ранние годы жизни. Дети чрезвычайно чувствительны к поведению взрослых по отношению к ним.

Как утверждают социологи, сегодня почти каждую семью по той или иной причине можно отнести к разряду неблагополучных. По последним данным госстатистики наблюдается увеличение младенческой смертности. Во многих регионах России впервые после Великой Отечественной войны показатели смертности превысили показатели рождаемости. Растет число детей, рожденных вне брака, увеличивается количество разводов. Все это напрямую сказывается на характере отношений детей и родителей [3, с.12].

Представители социальной психологии, в том числе сторонники школы человеческих отношений, считали, что конфликт – это признак неэффективной деятельности и плохого управления своим психическим состоянием самого участника конфликта [1, с.34]. При этом конфликт рассматривался как движущая сила развития семейных отношений. В свою очередь, проблема зависимости обстановки в семье, конфликтности и психического здоровья детей и родителей привлекала внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов. Существует много подходов к пониманию и решению этой проблемы. Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он связывает две науки и две области практики – медицинскую и психологическую.

В медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется. При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей. Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» сказано, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или де-

фактами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями [2, с.24].

Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, которая создается благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают материальными средствами, необходимыми семье. Подчеркивается, что в то же время следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения.

Эксперты ВОЗ на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада, конфликта [2, с.27].

В средних профессиональных учебных заведениях 2/3 подростков показывают высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, что, в свою очередь, влияет на социально-психологическую адаптацию подростка. Наиболее стрессогенными факторами, влияющими на адаптивность как психологическое качество, являются отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца, непоследовательность родительских требований.

Дефицит внимания к ребенку является часто причиной ухудшения успеваемости, агрессивного и асоциального поведения как способа компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых. Подросток, испытывая к себе враждебное или безразличное отношение окружающих, вырабатывает свою систему поведения и отношения к людям. Он становится либо злобным и агрессивным, мрачным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Известно, что такое поведение обуславливает дезадаптацию подростка как к окружающему миру в целом, так и к условиям обучения в колледже, техникуме.

Значительное место в работе с подростками занимает коррекция их отношений к родителям. Поскольку родители редко быстро и безболезненно могут изменить свою философию или привычки, подросткам предлагается понять своих родителей и приспособиться к их требованиям, научиться понимать причины конфликтов.

Основными направлениями психопрофилактической работы с родителями являются:

- работа по формированию у родителей подростков отношения к последним как к самоценным личностям, имеющим сильные стороны и все необходимые возможности для достойной жизни;

- консультативная и индивидуальная работа по коррекции отношений родителей к самому себе. Разработаны и адаптированы проекты «Синдром хронической усталости: пути решения проблемы», «Основы конструктивного общения с самим собой»;

- активизация участия родителей в учебной и общественной жизни подростков. Этому способствуют такие формы работы, как участие родителей в работе педагогического консилиума, активизация работы родительского комитета, совместные походы, поездки на природу, экскурсии. Эти столь «несовременные» методы и формы работы оправдывают себя своей результативностью и сегодня;

- эффективным является игровой прием, применяемый преподавателями и классными руководителями на собраниях «Один день в семье», в процессе которого родители вместе с классным руководителем прослеживают и проигрывают все формы семейного общения в течение одного дня, начиная с пробуждения. В результате родители как бы со стороны просматривают свой день, замечая порой незаметные нюансы общения в семье и их влияние на детей и собственное состояние.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в кризисной ситуации объясняется искажением субъективного образа мира семьи и индивидуума в связи с выросшим темпом жизни, современной экономической обстановкой, которые увеличивают тревожность, вызывают эмоциональное самочувствие, оказывающее негативное влияние на душевное благополучие, как взрослых, так и детей, на их отношение к окружающим и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность. В связи с этим у родителей, а следом за ними и детей в силу высокой эмоциональной заражаемости возникает комплекс жертвы, выражающийся апатией, беспомощностью, безнадежностью, снижением психологической самооценки, комплекс отверженности, характеризующийся сознательным уединением, коммуникативной ригидностью. Основной формой оказания помощи семьям является специально-организованный процесс – социально-психологическое сопровождение семьи, выражающийся в создании позитивной адаптации к жизни – сознательного построения, упорядочивания устойчивых отношений в семье, возрождения чувства ответственности за свою жизнь, свой образ мыслей и отношений типа «я – хозяин своей жизни» или «все, что ни делается – все к лучшему». Осуществляется социально-психологическое сопровождение с помощью патронажа семьи квалифицированным психологом или соци-

альным работником. Основным фактором социально-психологического сопровождения является положительный пример взрослого. Прежде всего, педагог, психолог, работающий с семьей, должен быть сильной личностью, умеющей противостоять невзгодам, выходить из стрессовых ситуаций, не склоняющий голову перед напором неблагоприятных обстоятельств. Таким образом, у подростка формируются социально-положительные установки: «Все хорошо, будет еще лучше», «Безвыходных ситуаций не бывает», которые, в свою очередь, действуют на семью.

Влияние родителей на становление у детей способов поведения в конфликтных ситуациях крайне велико. Можно выделить, по меньшей мере, три аспекта такого влияния:

1. Стиль семейного воспитания, который во многом формирует личность ребенка. Так, психологами выделены 3 группы детей, склад характера которых соответствовал определенным типам воспитательных воздействий, практикующихся в семье: а) авторитетные родители – инициативные, общительные, добрые дети; б) авторитарные родители – раздражительные, склонные к конфликтам дети; в) снисходительные родители – импульсивные, агрессивные дети [1, с.39].

2. Собственное поведение родителей в различных трудных ситуациях, которое ребенок (сознательно или бессознательно) принимает для себя в качестве примера для подражания.

3. Целенаправленное обучение детей конструктивным способам преодоления трудных ситуаций.

В данном случае единственное и наиболее разумное, что могут сделать родители – это подготовить своих детей самостоятельно преодолевать трудности жизни, конструктивно разрешать конфликты. Но, порой этому приходится учить взрослых.

Проблема сохранения психического здоровья детей и профилактики его нарушений является предметом пристального внимания специалистов разных областей: медиков, педагогов, психологов. Однако не менее важная роль в ее решении принадлежит и тем, кто принимает в жизни детей непосредственное участие и имеет с ними каждодневный контакт – родителям.

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 1990.
2. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1979 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.
3. Беличева С.А. Социально-психологическая адаптация подростков. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2000.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, СКЛОННЫХ К ПРОЯВЛЕНИЮ ДЕВИАЦИЙ В РОДИТЕЛЬСКОМ ПОВЕДЕНИИ

В настоящее время девиации родительского поведения являются одной из наиболее острых областей исследования в социальной педагогике, как в практическом, так и в теоретическом плане. Сюда включаются проблемы, связанные с матерями, отказывающимися от своих детей, проявляющими по отношению к ним открытое пренебрежение и насилие, проблемы нарушения детско-родительских отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном развитии. Как одной из наиболее острых проблем девиации в родительском поведении можно выделить раннее родительства, что является наиболее актуальной проблемой в подростково-молодежной среде на сегодняшний день [1, с.53].

Известный факт, что у подавляющего большинства подростков физическое развитие опережает психическое, и эта разница составляет 6, а в некоторых случаях 10 лет. В связи с этим и возникают проблемы, которые отмечают многие исследователи. Они связаны с появлением неплановых беременностей, абортов в раннем возрасте, брошенных детей, суицидальных мыслей и действий самих подростков.

До последнего времени родители-подростки никогда не выделялись в отдельную категорию социально незащищенных, никогда не выступали в качестве объекта специального внимания и воздействия с целью поддержки и реабилитации со стороны государственных органов. Тот факт, что эта проблематика приобретает особую актуальность в конце XX века, не случаен.

При анализе работ, посвященных феномену родительства, выяснилось, что исследованы лишь его социокультурные аспекты (Т.А. Гурко, И.С. Кон, М. Мид), общая структура (М.О. Ермихина, Р.В. Овчарова), тендерные аспекты (В.А. Рамих, Г.Г. Филиппова) и отдельные компоненты (С.С. Жигалин, Е.В. Милюкова, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер и др.).

Исследования молодой семьи в основном посвящены становлению супружеских отношений или повышению психолого-педагогической культуры молодой семьи (С.И. Голод, С.В. Дармодехин, Г.Я. Матуле, В.П. Меньиутин и др.).

Проблема психолого-педагогического сопровождения рассматривалась безотносительно молодой семьи и уровня сформированности родительства (А.Я. Варга, О.А. Карабанова, Г.А. Навайтис, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юцтискис и др.).

Полноценное семейное воспитание, основой которого является осознанное отношение супругов к родительской роли, существенно влияет на психологическое здоровье последующих поколений. Влияние собственных родителей, самостоятельное выполнение родительской роли существенно воздействуют на качество жизни каждого человека. В настоящее время проявляются признаки кризиса семьи: нестабильность, малочисленность, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов. Рост социального сиротства, детская беспризорность являются ярким свидетельством того, что для многих семей, воспитывающих детей, родительство не стало важной миссией. Для его полноценного становления и развития необходима специальная работа с молодежью по подготовке к семейной жизни и молодыми семьями по предупреждению девиаций в родительском поведении.

Становление родительства есть созревание его компонентов и их оформление в определённую структуру. Формирование родительства – это оформление родительства в виде определённого стиля родительского поведения и его совершенствование в процессе взаимодействия родителя с ребёнком. Преобразование родительства – кардинальное преодоление сложившегося стиля родительского поведения в соответствии с переосмыслением ценностей, изменением социальной ситуации развития ребёнка. Становление родительской позиции характеризуется согласованием представлений супругов относительно роли родителей, функций, распределении обязанностей и ответственности. Развитая форма родительских отношений устойчива и стабильна и характеризуется комплементарностью теоретических представлений и их практических проявлений в родительском поведении.

Молодую семью мы рассматриваем как семью, где родители не достигли совершеннолетия, и тут стоит говорить о первом опыте семейного воспитания, в котором происходит принятие родительской ответственности и реализация родительских представлений. Родительство в молодой семье характеризуется неосознанностью родительских установок, позиций и ценностей, слабой ориентацией в родительских чувствах и отношении к ребёнку, слабой готовностью принять на себя ответственность и осваивать новые формы поведения – воспитательные воздействия.

Беременность и рождение ребенка в юном возрасте влияют на социальное положение девушек. Юные матери реже оканчивают школу и получают высшее образование. Отдаленные негативные последствия имеет и раннее отцовство. Отношение общества к раннему родительству негативное, часто его рассматривают как форму девиантного поведения. Существует две точки зрения, подкрепленные исследованиями, в которых утверждается, что раннее родительство следствия семейного неблагополучия, и, напротив, с семейным неблагополучием не связанное. Достовер-

но другое – раннее родительство – следствие недостаточной грамотности, информированности и ответственности подростков. Дети родителей-подростков находятся в менее выгодных по всем параметрам условиях развития. Даже оказываемая государственная помощь не может устранить проблемы связанные с ранним рождением детей [2 с.169; 3, с.71].

Необходимо использовать все социально-педагогические профилактические средства для предотвращения неплановых случаев беременности и формирования ответственного родительства уже в подростковом возрасте. Раннее родительство характеризуется целым рядом особенностей: эмоциональная и психологическая незрелость, низкая толерантность к стрессам, несдержанность аффектов, неготовность к браку в силу эмоциональной неустойчивости, эгоцентризма, стремления к независимости, сосредоточенность на своих проблемах, переживание чувства несправедливости и недостатка любви, неразрешенность детских и пубертатных конфликтов, неполная собственная семья, нередко отсутствует муж, часто воспитывается отчимом, эмоциональная зависимость от матери, несмотря на то, что отношения с ней могут быть негативными.

Для предупреждения девиаций родительского поведения в подростково-молодежной среде работу с подростками необходимо начинать в школе, наряду с обучающими программами. Проводить просветительские беседы с подростками по вопросам контрацепции, последствий абортов, планирования семьи, консультирование по вопросам интимных отношений. Так же стоит отметить не маловажную работу с юными беременными, а именно: психологическая и физическая подготовка к предстоящему материнству; помощь в решении кризисных социальных ситуаций, связанных с беременностью; подготовка к безопасным родам; обучение уходу за новорожденными и т.д.

Таким образом, комплексная деятельность по оказанию различных видов помощи несовершеннолетним родителям и их детям поможет решить проблему социальной адаптации этой категории населения к современным условиям.

Наряду с этим можно выделить целый комплекс задач в психолого-педагогическом сопровождении для предотвращения девиаций в родительском поведении у подростков. В качестве доминирующих акцентов психолого-педагогического сопровождения определены: стимулирование роста социальной успешности молодых родителей, формирование адекватных эмоциональных отношений с ребёнком в родительских установках и реакциях, гармонизация стиля семейного воспитания, повышение психологической зрелости родителей, накопление позитивного родительского опыта, формирование оптимального взаимопонимания между родителями и ребёнком, коррекция отчуждения в детско-родительских и супружеских отношениях, развитие родительской любви. Актуально повышение роди-

тельской ответственности и гармонизация родительско-детских отношений, особенно в сфере удовлетворения потребностей ребёнка и проецирования на него собственных неудовлетворённых потребностей. Повышение родительской компетентности, формирование позитивного родительского отношения, формирование адекватной системы требований к ребёнку и соответствующей системы воспитательных санкций.

Социальное благополучие человека во многом зависит от того, как приспособлен, адаптирован он к окружающей действительности, каковы его самоощущения в ней. Для комфортного существования в социуме человека необходимо осознание своих возможностей и умение их использовать.

Полноценное развитие ребенка как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав человека на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов, психологов, различных социальных институтов, всего общества в целом [3, с.71].

Список литературы

1. Алёшина Ю.В. Цикл развития семьи: исследования и проблемы //Психология: Вестник МГУ. – 2005. – № 2.
2. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Дисс. канд. психол. наук. – М., 1998.
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение семьи и семейного воспитания. – Курган, 2010.

Казарьянц К.Э., г. Пятигорск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА И ВОСПИТАНИИ НАВЫКОВ ПОВЕДЕНИЯ

Философ М.С. Каган считал, что у человечества есть два величайших изобретения культурного значения: семья и школа. Именно семья использует возможности, предоставляемые культурой для того, чтобы формировать особенное в ребенке, опираясь на его врожденные индивидуальные данные, вырабатывать его как индивидуальность, а не социальную функцию [1, с.306].

Можно ли назвать родителей первыми учителями ребенка? Можно. Об этом свидетельствует народная мудрость, такого мнения придерживались

многие выдающиеся люди: «Воспитание и наставление начинается с самых первых лет существования и продолжается до конца жизни» (Платон); «Воспитание человека начинается вместе с его рождением; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам» (Ж.Ж. Руссо); « Воспитывать не значит только выкармливать и вынянчивать, но дать направление сердцу и уму, а для этого разве не нужно со стороны матери характера, науки, развития, доступности ко всем человеческим интересам?» (В.Г. Белинский). Обратите внимание на последнее высказывание: *«Дать направление сердцу и уму»*. За этими словами скрывается огромная и напряженная жизнь матери и отца, воспитывающих детей [4, с. 14]

Никто не станет спорить с тем, что основные представления о мире, о нравственно-этических нормах, отношение к другим людям формируются в семье, под влиянием той атмосферы, которая царит в родном гнезде. Очень часто родители не дают себе отчета в том, что эмоциональный уровень отношений между собой оказывает огромное влияние на формирование психических, физических, эмоциональных уровней развития личности ребенка. Многие родительские проблемы (частые ссоры в семье, разводы, увольнение с работы одного из родителей, болезни родственников, нехватка денег и т. д.) тяжким бременем ложатся на хрупкие плечи детей. И чем старше ребенок, тем сильнее реакция на то, что в его семье происходит. Не только малышу, но и подростку необходимо чувствовать себя защищенным в семье.

То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учёт того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребёнка. Отличительной чертой семейного воспитания является «ярко выраженная эмоциональная форма отношений между родителями и детьми, в их любви друг к другу» (В. Целуйко). Поведение родителей должно вселять в детские души веру в защищенность и надежность семейных отношений.

В общеизвестной Конвенции о правах ребёнка сказано, что «ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, представляемые государством». Реализация данного положения осуществляется, прежде всего, в семье.

Да, именно семья была, есть и, по-видимому, всегда будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания. Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Известно, что состояние современной семьи обусловлено рядом негативных факторов, произошло разрушение статуса семьи как воспитательно-го института, даже во внешне вполне благополучных семьях отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями. Изменилось и качество семьи, прервалась преемственность педагогической традиции. Родители нередко проявляют неграмотность в вопросах развития и воспитания. Причинами семейных проблем становятся не только социальные трудности, но и неблагоприятный психологический климат, неумение строить внутрисемейные отношения, что наносит значительный вред духовному и психологическому развитию, становлению личности ребенка.

Семья как институт социализации выступает посредником между человеком, государством и другими социальными институтами. Она несет ряд важнейших функций – передачи социального опыта детям, экономическую, гедонистическую, психотерапевтическую. На осуществление их влияют и социально-экономическое положение страны, и нравственный климат в обществе. Поэтому проблемы семьи, причины их возникновения и способы преодоления должны быть в центре социальной политики.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей (матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры), не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Выдающийся философ В.В. Розанов отмечал «...лишь семья, лишь она одна может воспитать в детях существенные стороны культуры, привить ее самые одухотворенные, эфирные частицы» [5, с.81].

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение. Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек и в старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребенка наедине самим с собой.

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Каждый из

родителей видит в детях свое продолжение, реализацию определенных установок или идеалов. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. Родители, принимая решение, должны на первое место ставить не собственные взгляды, а то, что будет более полезным для ребенка. Поведение родителей должно вселять в детские души веру в защищенность и надежность семейных отношений. Даже повзрослевший ребенок нуждается в нашей любви, тем более тогда, когда он, на наш взгляд, ее менее всего заслуживает. Родителей часто раздражают непонятные капризы выросших детей, беспричинные слезы или необоснованные обиды из-за пустякового, на взгляд родителей, замечания. Детям нужны не поучения, а примеры. Невозможно вырастить самодостаточную личность в семье, где никто и никогда не прислушивался к мнению ребенка, который вынужден скрывать свои эмоции, чтобы не вызывать раздражение и недовольство со стороны родителей. Такая ситуация оставляет глубокий след в душе подростка. Дух противоречия и непослушания, который живет в каждом из нас, может проявиться в виде агрессивности, направленной не только на «доставших уже» родителей, но и на весь окружающий мир. Агрессивные черты характера могут развиваться у подростка вследствие защитной реакции, для внутренней самообороны. «Не заставляй детей ронять слезы слишком часто, иначе им нечего будет уронить над твоей могилой» (Пифагор).

При возникновении конфликтной ситуации между родителями необходимо найти общее решение, чтобы ребёнок не видел противоречий в позициях родителей, т.е. обсуждать вопросы лучше без него. Принципы, которые необходимы при общении с ребенком:

- принятие ребенка таким, какой он есть;
- эмпатия (сопереживание): взрослый смотрит глазами ребенка на проблемы, принимает его позицию;
- конгруэнтность (адекватное отношение со стороны взрослого к происходящему);
- безусловная любовь: родители любят ребенка несмотря ни на что: на то, что он некрасив, неумен, на него жалуются соседи и т. д.

Конечно, родители любят ребёнка, когда он соответствует их ожиданиям, хорошо учится и ведет себя, но случается, если ребенок не удовлетворяет запросам родителей, он как бы отвергается, отношение к нему меняется в худшую сторону. Тогда он не уверен в родителях, не чувствует той эмоциональной безопасности. Ребенок может вообще не приниматься родителями, быть безразличен и даже отвергаться ими (например, в семье алкоголиков). Но такое случается и в благополучной семье (напри-

мер, ребенок не долгожданный, мама красива, а девочка некрасива, замкнута, маму ребенок раздражают возникшие тяжелые проблемы и т.д.). Родители могут не осознать этого.

У хороших родителей вырастают хорошие дети. Как часто слышим мы это утверждение, и затрудняемся объяснить, кто «хорошие родители».

При оценке любой человеческой деятельности обычно исходят из некоторого идеала, нормы. В воспитательной деятельности, по-видимому, такой абсолютной нормы не существует. К сожалению, не все учатся быть родителями, постигать секреты мастерства и профессионализма в воспитании. Воспитание в семье – это жизнь, и наше поведение, чувства к детям сложны, изменчивы и противоречивы. К тому же родители не похожи друг на друга, как не похожи один на другого дети. Отношения с ребенком, как и с каждым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы. Если родители во всем совершенны, знают правильный ответ на любой вопрос, то в этом случае они вряд ли смогут осуществлять самую главную родительскую задачу – воспитывать в ребенке потребность к самостоятельному поиску, к познанию нового.

Человеческая жизнь, считал психолог А.Н. Леонтьев, – это разъятое, разделенное существование, главным признаком которого является потребность сближения с другим человеческим существом. Вместе с тем связь ребенка с его родителями внутренне конфликтна. Если дети, взрослея, все более приобретают желание отдаления этой связи, родители стараются, как можно дольше ее удержать. Родители хотят уберечь молодежь перед жизненными опасностями, поделиться своим опытом, предостеречь, а молодые хотят приобрести собственный опыт, даже ценой потерь, они хотят сами узнать мир.

Здоровый психологический климат, постоянный глубокий контакт с ребенком – это универсальное требование к воспитанию. Оно в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям: контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно переживание контакта с родителями дает детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу. Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его детским, пусть самым пустяковым и наивным, проблемам, желание понимать, наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в чувствах, сознании растущего человека. Вполне естественно, что конкретные формы и проявления этого контакта зависят от возраста и индивидуальности ребенка. Но полезно задуматься и над общими закономерностями психологического контакта между детьми и родителями в семье. Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить даже с младенцем. Когда говорить о взаимопо-

нимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребенка и взрослого друг с другом.

Как строить воспитывающий диалог? Каковы его психологические характеристики? Главное в установлении диалога – это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных усилий, действий. Речь идет не об обязательном совпадении взглядов и оценок. Чаще всего точка зрения взрослых и детей различна, что вполне естественно при различиях опыта. Однако первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности деятельности по разрешению проблем. Ребенок должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. С малых лет он становится не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и творцом. Именно тогда, когда ребенок участвует в жизнедеятельности семьи, разделяет все ее цели и планы, исчезает привычное единогласие воспитания, оно уступает место подлинному диалогу. Требование равенства позиций в диалоге опирается на тот неоспоримый факт, что дети оказывают несомненное воспитывающее воздействие и на самих родителей. Под влиянием общения с собственными детьми, включаясь в разнообразные формы общения с ними, выполняя специальные действия по уходу за ребенком, родители в значительной степени изменяются в своих психических качествах, их внутренний душевный мир заметно трансформируется.

Растущий ребёнок ставит перед родителями все новые и новые проблемы. Каждый отец и каждая мать оказывается перед выбором: найти готовое педагогическое решение или выстрадать своё собственное. Об этом очень точно сказал польский врач и педагог Януш Корчак: « Я хочу, чтобы поняли: никакая книга, никакой врач не заменять собственные мысли и внимательного наблюдения... Велеть кому-нибудь дать готовые мысли – это поручить другой женщине родить твоё дитя. Есть мысли, которые надо самому рожать в муках, и они – то самые ценные. Это они решают, дашь ли ты, мать, грудь или вымя, воспитаешь как человек или как самка, руководить или повлечешь на ремне принуждения» [3, с.8-9]. Януш Корчак говорит о том, как важно быть бескорыстным в деле воспитания: «Отдаешь ли ребёнку то, что взяла у родителей, или лишь одалживаешь, чтобы получить обратно. И тщательно записываешь и высчитываешь проценты?» [3,с.10].

В семейном воспитании нет специальных уроков, заранее планируемых бесед о нравственности, природе, красоте. Вся семейная жизнь с её повседневными событиями, заботами, отношениями, радостями, драмами – постоянная череда уроков, которые дают взрослые детям. И эти уроки, как правило, остаются с человеком на всю жизнь, формируя собственные педагогические взгляды на воспитание следующего поколения детей.

Важно помнить, что самое большое влияние на формирование личности ребенка оказывают реальные поступки и поведение родителей, а не их слова и нравоучения:

- Не демонстрируйте своему ребёнку показную вежливость и чуткость.
- Очень скоро он начнёт вам подражать и поступать так в первую очередь по отношению к вам самим.
- Не грубите и не сквернословьте сами. Ваша привычка станет привычкой вашего ребёнка.
- Не говорите о чужих людях плохо и неуважительно. Если вы покажите в этом пример своему ребёнку, ждите, что очень скоро он скажет то же самое о вас.
- Будьте тактичны по отношению к другим людям. Это урок вашему ребёнку добра и человечности.
- Не бойтесь извиниться перед кем-то в присутствии своего ребёнка. В этот момент вы ничего не теряете, лишь приобретаете уважение своего ребёнка.
- Проявляйте благородство даже тогда, когда вам очень не хочется его проявлять, учите этому качеству своего ребёнка.
- Помните, что поведение – это зеркало, в котором отражается истинный облик каждого!

Не демонстрируйте своему ребёнку показную вежливость и чуткость.

- Очень скоро он начнёт вам подражать и поступать так в первую очередь по отношению к вам самим.

Список литературы

1. Кац А.М. Трудности воспитания. – М., 2005.
2. Корчак Я. Как любить ребёнка: Пер. с польского. – М., 1990.
3. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений. Под ред. А.С. Роботовой. – М., 2006.
4. Фалькович Т.А. Нетрадиционные формы работы с родителями. – М., 2005.

Клычникова Н.Н., г. Ессентуки

СТИЛИ И ФОРМЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОРЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Социальный образ современной семьи в развитом обществе характеризуется достаточно устойчивыми тенденциями: рост числа семей с 1-2 детьми, когда практически не реализуется репродуктивная функция семьи; уменьшение числа ежегодно заключаемых браков; увеличение числа разводов; снижение суммарного коэффициента рождаемости; растет внебрачная рождаемость, которая уже достигла 25,3% детей от всех родившихся.

В соответствии с динамикой разводов возросла и доля неполных семей с одним родителем и с детьми до 18 лет.

При этом образ современной семьи характеризуется особенно негативно, если смотреть на нее глазами детей, находящихся в особо трудных жизненных обстоятельствах. Тревожной является социальная статистика, констатирующая эмоциональную депривацию детей и жестокое обращение с ними.

В рамках этих кризисных явлений укорачивается период полноценной и оптимальной семейной социализации, снижается роль родительского авторитета, нарушаются ценности устойчивой полной семьи как социальной нормы. Это приводит к тому, что семья утрачивает свой социализирующий потенциал по выхаживанию и воспитанию детей. По мнению ведущих как отечественных, так и зарубежных специалистов, занимающихся ключевыми проблемами сохранения семьи, описанные социологические характеристики отражают новые формы вербального семейного поведения, которые включают в себя: сексуальную, контрацептивную и бракоразводную революции.

В основе факторов жестокого обращения с детьми необходимо выделить два взаимосвязанных типа воздействия на ребенка, определяемые семейными отношениями и семейным воспитанием.

Для здоровой семьи характерна: сильная родительская позиция с четкими семейными правилами; гибкие, открытые взаимоотношения между младшими и взрослыми членами семьи с определенными «образцами» отношений и поведения; сохраненные, эмоционально теплые связи между поколениями.

Опору семьи создают взаимно солидарные и поддерживающие друг друга родители. Они обеспечивают и чувство безопасности для детей.

Для конфликтной (дисфункциональной) семьи типичны «запутанные отношения». Это семья: с отцом (отчимом), который находится на периферии семейного поля; с разьединенными, конфликтно существующими родителями; с хронической неприязнью между отдельными членами семьи, родственниками по материнской и отцовской линиям [2, с. 29]. В таких семьях часто наблюдаются проблемы с алкоголем. Часто, особенно у женщин, встречаются психосоматические, т.е. связанные с психогенными причинами нарушения со стороны здоровья, поэтому могут наблюдаться хронические, трудноизлечимые заболевания.

Признаками семейного девиантного поведения являются:

- общение внутри семьи находится на низком уровне, в нем отсутствуют забота, юмор, радость общения;
- в межличностных отношениях доминируют разьединение, неприязнь, взаимное перекладывание вины;

- активное нежелание членов семьи обсуждать внутрисемейные проблемы с кем-либо из окружающих, поэтому семья активно избегает поддержки со стороны школы, служб социальной защиты, просто соседей;
- по отношению к семейным проблемам легко возникают состояния тревоги и паники;
- часто наблюдается тенденция разрешать возникающие проблемы на эмоциональном уровне;
- постоянно проявляется несоответствие между словами и действиями;
- между одними посланиями со стороны родителей: «Я тебя люблю» и другими – отталкивающими: «Уйди, надоел, не мешайся», что вызывает противоречивость чувств и реакций со стороны ребенка.

Во многом это определяет и невербальную сторону семейных отношений. В таких семьях дети переживают тревогу перед неопределенностью будущего, они могут тяготиться домом, стремятся больше проводить время на улице. У детей отмечается заниженная самооценка, так как они часто проецируют причину ссор на себя. С началом наркотизации при углублении семейного кризиса наркотицизирующийся ребенок может начинать выступать с одним из родителей против другого [1, с.8].

Для распавшейся семьи характерно соединение неприязненных отношений с застывшими, уходящими в прошлое конфликтами. Такая ситуация утяжеляется в тех случаях, если поведение ребенка, связанное с употреблением алкоголя или наркотиков, помогает сохранить замкнутый, конфликтный круг отношений, т.к. за этим может стоять неосознаваемое ребенком желание восстановить распавшиеся отношения. В подобных случаях дети и подростки могут прибегать к использованию наркотиков для своеобразного «шантажа» и демонстрации своих ожиданий от взрослых.

Для асоциальной семьи с наркологическими проблемами и противоправным поведением членов семьи характерны сочетание затяжных, конфликтных внутрисемейных отношений с криминологической и наркологической отягощенностью, а также нарастающая социальная изоляция с выключением семьи из доверительных или поддерживающих отношений с другими семьями в доме, микрорайоне.

Дети, проживающие в такой семье, испытывают различные формы психологического давления: разьединенность и эмоциональное отвержение со стороны родителей; заброшенность и насилие; чувство вины и стыда за поведение членов семьи. Они вынуждены соизмерять свое поведение с «двойным стандартом правил» – аморальным как нормой поведения внутри своей семьи и моральными требованиями, правилами поведения вне семьи – в школе, в общении с другими. В такой ситуации дети стремятся перенести стиль внутрисемейных «образцов поведения» на свои взаимоотношения с окружающими, навязать его, если не встречают отпора [2, с.40].

Формирующаяся под воздействием тоталитарного сознания взрослых двойная идентификация ребенка (когда есть разделение «я для себя» и «я для семьи») оказывается мощной основой для внутреннего отчуждения ребенка от семьи. И даже при сохранении высокой эмоциональной привязанности ребенка к родителям, им крайне трудно показывать свои ценности (особенно нравственные и духовные) следующим поколениям. Речь идет о трансляции внутриличностного конфликта и агрессивных побуждений из поколения в поколение в условиях тоталитарного воспитания, о деформациях психики ребенка.

Исходя из указанного, нередко случаи психологического насилия в современной семье. А сексуальное, физическое насилие, жестокость по отношению к ребенку представляют собой крайнее выражение психологического насилия.

Строгий стиль воспитания, ориентированный на воспитание детского послушания, приводит к возникновению у ребенка повышенной эмоциональности, делая для него маловероятными размышления о своих действиях или восприятие новой информации о моральных принципах.

Все вышесказанное заставляет серьезно задуматься над следующими проблемами: способны ли современные родители адекватно проявлять свою любовь к ребенку, быть искренними в отношениях с ним.

Главным вопросом о психологических последствиях плохого обращения, который встает перед специалистом, обращающимся к анализу вербальных и невербальных семейных отношений, является вопрос о характере семейного воспитания. Речь идет о том, сколько сил, времени и внимания уделяется родителями ребенку и в какой мере их отношение нацелено на удовлетворение значимых для него потребностей. Последствиями такого воспитания как раз и является отклонение девиантное поведение ребенка и его терпимость к жестокому обращению [1, с.56].

В наши дни российское общество характеризуется таким положением, когда каждая отдельная семья остается один на один с проблемами своих детей (уходы из дома и бродяжничество, алкоголизация и наркотизация, нарушения сексуальной ориентации и другие, грозящие риском проблемного развития нарушения поведения) и вынуждена действовать вслепую. При этом неблагополучные семьи демонстрируют образцы злоупотребления алкоголем и наркотиками; в дисфункциональных, конфликтных семьях, вследствие запутанности семейных отношений, доминирует стремление ограничиться эпизодическим вмешательством в проблемное поведение детей. В благополучных семьях, как правило, преобладает тревога за складывающуюся ситуацию. Однако обычно сочетается с конфронтацией по отношению к влиянию сверстников, друзей ребенка по классу и по дво-

ру, т.е. доминирует установка на изоляцию от детско-подростковой среды, что фактически невозможно и не предупреждает различных форм проблемного, рискованного поведения и саморазрушающих «экспериментов» с наркотиками или злоупотребления ими.

Необходим учет форм и стилей неадекватного семейного воспитания, которые мы обозначим на примере явления наркотизации как наиболее негативного вида девиантного поведения. Гиперпротекция – этот стиль воспитания характеризуется или постоянным контролем над любыми проявлениями поведения ребенка с недоверием к «правильности» его самостоятельных поступков, или некритичным удовлетворением любых запросов ребенка. При употреблении подростком наркотиков в условиях такого воспитательного подхода с его стороны быстро формируются выраженные формы протестно-вызывающего поведения, облегченно закрепляется патологическая лживость. В родительской реакции при начале употребления наркотиков чаще со стороны матери могут возникать реакции со страхом потери ребенка, которые, как правило, усиливают готовность идти у него на поводу. Со стороны отца обычными являются реакции, когда недоумение «почему это случилось с моим ребенком», сменяется попытками отвержения материнского стиля отношений, установления тотального контроля с угрозами наказания, что встречает протестное отношение и со стороны матери, и со стороны ребенка. В итоге фиксируются спутанные и непоследовательные отношения. При таком воспитательном отношении родители не могут установить рамок в поведении ребенка и в своих требованиях. Ребенок продолжает вести себя своевольно, сам определяет круг друзей, время возвращения домой, характер своего времяпровождения.

При воспитании с возложением на ребенка повышенной моральной ответственности требования к ребенку (чаще девочке), как правило, велики и оправдываются необходимостью «строгого контроля». Высокие запросы к ребенку могут сочетаться с пониженным вниманием к его актуальным интересам и потребностям или не соотноситься с его возможностями, что обычно сопровождается риском психогенной травматизации. В складе личности стимулируются черты педантичности, строгого следования установленному порядку в сочетании с неуверенностью в себе и конформностью. Риск наркотизации обычно входит в структуру подростковой реакции эмансипации от родителей в сочетании с пассивным отношением к более активной позиции сверстников, которые раньше начали экспериментировать с наркотиками [3, с.38].

Таким образом, понимание и учет семейных отношений позволяют избежать прямолинейных попыток разъяснительной работы, что оказывается, как правило, неэффективным. Ответы на вопросы о типе семьи, о ха-

рактуре семейного воспитания, о личных проблемах родителей, определяющих особенности воспитательного подхода, приводят к пониманию семьи как живой системы, которая имеет свою историю, традиции, динамику, и позволяют использовать семейный потенциал в предупреждении девиантного поведения подростка, в частности, экспериментирования с наркотиками и «срывов» при воздержании от их употребления.

Список литературы

1. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения подростков – М.: Сфера; Юрайт, 2001.
2. Меньшикова Е.С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия // Психологический журнал. – №6. – 1993.
3. Подростковая делинквентность в России: пути преодоления // Детский практический психолог. – №7. – 1995.

Кульчицкая И.Ю., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ В ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ

Семья, как и вся окружающая действительность, развивается через преодоление ряда противоречий объективного и субъективного характера. Воспитываясь в семье, ребенок попадает в ареол проблемных ситуаций. А ведь именно взаимоотношения в родительской семье, отношение родителей к ребёнку во многом определяют антропоориентированное развитие ребёнка; именно в семье начинается формирование личности ребёнка, закладываются основы его физического, духовного, нравственного и гражданского развития. Современное детство стало, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии на окружающий мир в целом, с другой – более инфантильным в плане социальной направленности. Произошли серьезные смещения в мотивационно-потребностной сфере детей, что выражается в появлении новых, порой весьма «спорных» ценностей, в тревожном сдвиге мотивов и т.д.

Сложилась сложная и неадекватная потребностям детей и задачам воспитания ситуация в построении отношений детей со взрослым миром. С одной стороны, взрослый мир как бы приблизился: дети стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большей доступностью информации, с тем, что почти все ранее запретное стало доступным и дозволенным, появилась определенная независимость детей.

С другой стороны, одновременно взрослый мир отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают

перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. При этом дети старших возрастов – подростки и старшеклассники – сохраняют реально в глазах близких взрослых и взрослого мира в целом положение ребенка. Дети не включаются в сферу деятельности общества и в обсуждение на доступном уровне тех экономических, экологических, социально-политических и других проблем, которыми живут взрослые. В школе до сих пор не создаются в должной мере возможности включения детей в ситуации, требующие проявления ими личностной социальной активности, самоопределения и ответственности.

В современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, значительно усложняющее процесс становления личности растущего человека, – лавинообразная, неуправляемая, неконтролируемая информация с кино-, телеэкранов и экрана монитора компьютера, страниц журналов и газет разного уровня достоинства и сомнительности. Весь специально подаваемый ребенку материал, от учебных предметов до нравственных установок, как бы широк он ни был и как бы ни старались родители и педагоги, находится в одном русле со значительно большим потоком этой свободной информации [3].

В сложных кризисных социальных условиях и проблемах детства семье требуется квалифицированная помощь со стороны государства и конкретно школы. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития личности школьника.

Семья и школа – естественные союзники, два основных фактора в развитии и воспитании детей. Объединить их усилия – значит во многом решить проблему воспитания подрастающего поколения. Для учителей и родителей необходимо единство взглядов на воспитание детей, единство воздействия на их формирование. Главное для них – условия для нормального обучения, развития и воспитания. Во-первых, школа и родители заинтересованы в том, чтобы дети были здоровы, жизнедеятельны и активны. Во-вторых, школа и родители заинтересованы в хорошей успеваемости учащихся. Очень важно, чтобы школы, родители и общественность объединили свои усилия по созданию условий для нормального обучения и воспитания учащихся. Здесь необходимо единство взглядов и воздействий на формирование личности учащихся [4, с.393].

Основной целью остается идея привлечения родителей к сотрудничеству с образовательным учреждением. Сущность идеи заключается в отходе от «формального» типа взаимодействия и переход к взаимопониманию, опираясь на:

- *гуманистический* тип взаимодействия (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк), соответствующий антропологической идее ценности Детства, идее заботы, создания наиболее благоприятных условий для развития; опре-

деляющий гуманистические ценности как базовые и представляющий обществу школу как Школу равных возможностей; привлекающий родителей к совместному решению задач воспитания и поддерживающий уважение к праву родителей на решение жизненно важных проблем ребёнка;

- *социально-педагогический* тип взаимодействия (Н.М. Таланчук), рассматривающий сотрудничество с семьёй в плоскости социальных проблем детства, общества и семейного воспитания, где педагог отталкивается от реалий, которые могут быть связаны с неблагоприятными жизненными условиями, выявляет эти условия, стремится помочь ребёнку, дать ему шанс в обучении и жизненном самоопределении;

- *прагматический* тип взаимодействия (В.П. Созонов), определяемый фактором партнёрства школы и родителей на «рынке» образовательных услуг.

Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности в системе воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка, а роль семьи в создании такой согласованной системе трудно переоценить. Антропологическая компетентность современных родителей в вопросах воспитания детей, их активности, имеющихся проблем и противоречий, к сожалению, находится на неудовлетворительном уровне:

- родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, осуществляют воспитание «вслепую», интуитивно, имеют недостаточный авторитет как воспитатели;

- недостаточное знание социально-психологических особенностей ребёнка способствует разрушению психологического комфорта семьи, препятствует эмоциональному единению детей и родителей, ведёт к росту числа детей с отклонениями эмоционально-волевого развития, где большая часть проблем, как правило, спровоцирована нарушением внутрисемейных родительских и детско-родительских отношений;

- происходит нарушение родовых и семейных связей между поколениями: традиционные отношения послушания, почитания, уважения старших заменены активным противостоянием авторитету взрослых, игнорированием мнения родителей, педагогов. Недостаточно высокий авторитет некоторых родителей как воспитателей, является следствием их недостаточной педагогической просвещённости.

В связи с этим определяется серьезная проблема – организация антропологообоснованного просвещения родителей в образовательном учреждении, где непосредственно учится ребенок.

Работа с родителями – функциональная основа деятельности классного руководителя. По своему статусу классный руководитель в школе – основной субъект воспитательной работы с родителями учащихся. Он выстраивает основную стратегию и тактику взаимодействия с семьей в вос-

питании личности школьника; являясь специалистом в области педагогики и психологии, помогает родителям в разрешении противоречий семейного воспитания, в корректировке воспитательных воздействий окружающей социальной среды. Классный руководитель должен выступать в роли советчика, консультанта-специалиста, непосредственного представителя учебно-воспитательного процесса, осуществляемого школой [2, с.26].

Р.М. Капралова выделяет требования, которые должны обеспечить высокую эффективность родительского просвещения:

1. Вооружение родителей знанием научных основ теории воспитания.
2. Психолого-педагогическое просвещение должно носить опережающий, предупредительный характер.
3. Психолого-педагогическое просвещение должно рассматриваться только как функция всего педагогического коллектива школы: в соответствии с программой, с учетом подготовленности и желания учителя.
4. Психолого-педагогическое просвещение должно рассматриваться как обязательное и принимать форму всеобща родителей.
5. Психолого-педагогическое просвещение должно сочетать теоретическую подготовку родителей с практической направленностью всех занятий, нацеленностью всех форм и методов работы на раскрытие диалектики воспитания, т.е. на обучение родителей методам активного воздействия на психику ребенка.
6. Каждое занятие должно сопровождаться ярким, убедительно раскрытым с психологической и педагогической точки зрения показом методов, средств и приемов воспитания в той или иной семье, имеющей устойчивые положительные воспитательные результаты [1, с.68-71].

И несмотря на то, что просвещение родителей в целом проводится, оно имеет существенные недостатки: затрата усилий педагогов в основном, направлена не на совершенствование содержания знаний, их качество, пропаганду, формирование у родителей подлинного интереса к повышению своей педагогической культуры, а на проведение количества «мероприятий». Из практики ясно, что традиционные формы взаимодействия с семьей (проводимые для галочки) не дают ощутимых результатов, напротив, снижается интерес к нему со стороны родителей, которые начинают относиться ко всем мероприятиям негативно. Самой распространённой формой работы с родителями является родительское собрание, на котором, как правило, детально обсуждаются два вопроса: успеваемость и поведение обучающихся. Такое содержание встреч родителей не устраивает, поэтому они все реже идут в школу. Именно данная форма (родительские собрания) требует срочного совершенствования.

Родительское собрание – основная форма работы родителей, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллектива. Родительское собрание должно созидать духовную поддержку так, чтобы родите-

ли поверили в реальность успехов своих детей, носить характер раздумий о воспитательном процессе становления и развития личности человека. Соответственно Т.А. Стефановская выделяет следующие виды родительских собраний: собрания-беседы на воспитательные темы; собрания по обмену опытом воспитания детей в семье; собрания-консультации; собрания в форме круглого стола [5, с. 44].

При подготовке к проведению родительского собрания, замечает Ф.П. Черноусова, необходимо помнить следующее: родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей в учебе; тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей; собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: разбор ситуаций, тренинги, дискуссии и т.д.; собрание не должно занимать обсуждением и осуждением личностей учащихся [6, с.71].

Каждое родительское собрание должно быть тематическим и поучительным. Тематика собраний должна включать как традиционные теоретические психолого-педагогические аспекты, так и наиболее злободневные вопросы обучения и воспитания школьников. На каждом родительском собрании, кроме круга очерченных классным руководителем проблем и вопросов, есть место творческому отчету классного руководителя и детей о внеклассных делах за рассматриваемый период с отзывами и рекомендациями детей.

Таким образом, за время обучения детей в школе родители имеют возможность параллельно получить «образование» как воспитателя на родительских собраниях через организацию системы педагогического лектория.

Традиционное «донесение» родителям информации об успеваемости детей, об их проступках и прегрешениях с требованием принять меры без педагогического характера причин, результатов наблюдения, рекомендаций – сегодня неприемлемо. Поэтому родительское собрание, на котором родители слышат информацию, важную для себя и своей семьи, уже не будет формальной обязанностью родителя, где родитель «отсиживает» время, а превратится в диалог между школой и семьей. Обязательной практикой по окончании родительского собрания должна стать анкета, которая помогает осуществлять обратную связь между педагогом и родителями после обсуждаемой темы, в которой родители указывают вопросы, требующие детального рассмотрения, излагают свои пожелания и выносят предложения.

Заинтересованность родителей здоровьесбережением и воспитанием своих детей, приобретение ими конкретных знаний (благодаря разработанной системе антропологического всеобуча) приводит к взаимной заинтересованности родителей и школы к расширению форм работы, направленных на пропаганду опыта семейного воспитания, пропаганду здорового образа жизни не только среди детей, но и среди родителей.

Народная мудрость гласит «Дитя – драгоценность, но еще большая драгоценность – его воспитание». Достичь положительных результатов в организации антрополого-воспитывающей деятельности возможно лишь в тесном взаимодействии, сотрудничестве с семьей. Необходимо осуществлять конструктивное общение родителей со школой и школы с родителями, сохраняя имеющееся и используя новые подходы, принципы, формы работы, основанные на сотрудничестве и взаимопонимании.

Список литературы

1. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980.
2. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети: метод. пособие для воспитателей, классных руководителей. – М.: Пед. общ-во России, 2000.
3. Педагогическая антропология: учебное пособие / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005.
4. Степаненков Н.К. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Изд. Скакун В.М., 1998.
5. Стефановская Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Черноусова Ф.П. Направления, содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя на диагностической основе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

Погребная О.С., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ НОРМАТИВНЫЕ СЕМЕЙНЫЕ КРИЗИСЫ

На современном этапе развития общества семья рассматривается как система, обладающая определенной структурой и свойствами. Как и всякую систему, ее характеризует следующий ряд признаков:

- взаимозависимость: взаимовлияние отдельных элементов системы;
- холизм: отдельные элементы системы, объединяясь в целое, приобретают новые свойства, отличные от изначальных индивидуальных характеристик;
- структурная организация, основными параметрами которой являются: иерархичность, или соподчиненность элементов структуры;
- наличие границ, описывающих внутрисемейные отношения и отношения семьи и окружающей среды;
- сплоченность;
- ролевая структура семьи;
- специфичность внутрисистемных процессов (циркулярные, спиралевидные; прерывистые, непрерывные);

- динамичность, или способность развиваться;
- способность к самоорганизации: наличие внутрисемейных сил, позволяющих семье оставаться целостной, сбалансированной системой и не разрушаться.

Сложность анализа семьи как системы заключается в необходимости учитывать тот факт, что любая система является частью других, более крупных систем и находится с ними в непосредственном взаимодействии и взаимовлиянии [4].

В исследованиях Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. семейный кризис рассматривается как состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения.

В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития семьи:

1. Деструктивная, ведущая к нарушению семейных отношений и содержащая опасность для их существования.
2. Конструктивная, заключающая в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень функционирования [4].

Особенностью антропологического сопровождения семей, переживающих семейные кризисы, заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой, физической и экзистенциальной поддержки семье и ее отдельным членам. Человек всегда находится в каком-то контексте, какой-то окружающей среде. С одной стороны, противопоставляя себя ей, а с другой, нуждаясь в ней и, являясь частью её. И только в обмене с этой средой возможно удовлетворение потребностей человека, достижение удовлетворительного способа жить «в комфортных семейных взаимоотношениях».

Антропологическое сопровождение семей, переживающих семейные кризисы, опирается на положения:

1. Философии экзистенциализма с ее представлением о свободе человека и его ответственности за собственный внутренний мир;
2. Гештальттеории, акцентировавшую внимание на феноменологию текущего опыта;
3. Теорию Вильгельма Райха о телесных проявлениях психологических проблем, телесном проявлении сопротивления.
4. Терапии контактов Франсиса Перлза, которая осуществляется по двум направлениям: анализ вербального содержания и анализ телесных проявлений человека в процессе взаимодействия с партнером.

Антропологическое сопровождение семей в кризисных ситуациях осуществляется с учетом «границ контакта» – граница, отделяющая «я» от «не я», которая осуществляет регулирование обмена, это динамическая харак-

теристика процесса. При здоровом, естественном контакте с окружающей средой, с партнером граница функциональна – открыта для обмена и прочна для автономии. В разные фазы контакта граница разная – от полного растворения до непроницаемости. Возможность осознавать свои границы – важный признак здоровья.

5. Творческое приспособление – процесс взаимодействия потребностей организма с возможностями окружающей среды. Творчество здесь необходимо для принятия новых решений, создания новых конфигураций, исходя из тех средств, которые в данный момент предоставляются окружающей средой.

6. Осознание. «Awareness» – немедленное осознание, такая форма осознания, которая является одновременно и двигательной, и сенсорной, т.е. интегрирующая совокупность всех показателей поля.

7. Построение – разрушение контактов. Это процесс постоянный. Утолив голод, человек начинает удовлетворять свои потребности в безопасности, здоровье, любви, карьерном росте и т.д. Личность, находящаяся в затруднительном положении, утратила способность к построению и разрушению таких контактов. Как пример можно привести стереотипы, навязанные нам социальной средой, семьей, культурой, «так должно быть» [3].

Для перехода семьи на новый продуктивный уровень функционирования необходимо учитывать цикл контакта, который может быть представлен как модель, описывающая естественный процесс удовлетворения потребностей, процесс создания и разрушения контактов. Существует несколько описаний цикла контакта. В своем исследовании мы ориентируемся на четырехфазную модель Пола Гудмана [7].

1. Преконтакт – фаза ощущений, от их размытости до возникновения фигуры желания. В фазе преконтакта само ощущение от внешнего мира или зарождающееся в теле возбуждение становится той фигурой, которая возбуждает интерес и желание. Желание может быть направлено либо на получение чего-либо необходимого, либо на избавление от чего-либо ненужного.

2. Контактное взаимодействие – фаза формирования фигуры желания и перевода возбуждения во внешний план. Это активная фаза, в ходе которой человек распознает свое желание и приступает к взаимодействию с окружающей средой с тем, чтобы его удовлетворить. Как правило, эта фаза сопровождается эмоциональными переживаниями.

3. Полный контакт – фаза полного соединения с желаемым объектом и удовлетворения желания. Границы между человеком и желанным объектом стираются. Осуществляется цельное действие, восприятие, эмоция и движение оказываются неразрывно связанными. Например, это соединение с любимым человеком, когда разница между ними не ощущается [5].

4. Постконтакт — фаза ассимиляции, осмысления свершившегося контакта. Желание удовлетворено, границы восстанавливаются. Человек усваивает полученный опыт. Это усвоение сопровождается чувством удовлетворения (облегчения), или какими-то неприятными чувствами, если желание удовлетворено не тем способом или недостаточно. Это важная фаза, способствующая личностному росту и оптимизирующая взаимоотношения между супругами.

Важно отметить, что способы прерывания контакта не являются патологическими сами по себе. По сути это те же самые способы, при помощи которых устанавливаются и развиваются контакты с семьей, только ригидные, фиксированные. Учет этих фаз в процессе взаимодействия партнеров друг с другом позволяет снизить риск развития семейных нормативных кризисов. А результатами эффективного антропологического сопровождения семей, переживающих семейные кризисы, выступят следующие критерии ее функционирования:

- **когнитивный аспект**, который отражает представления членов семьи об их социальном статусе и степени соответствия принятым в данном социуме нормам и требованиям к семье. Происходит идентификация себя как члена семьи, прослеживаются индивидуальные границы, обретаются семейные ценности, семейные нормы и правила, представления о внутренних и внешних границах семьи, представления о семейной иерархии [5].

- **эмоциональный аспект**, отражающий стиль эмоциональной коммуникации, сплоченность, удовлетворенность семьи своим положением в обществе.

- **поведенческий аспект**, в котором проявляются паттерны взаимодействия, формируется социальная адаптация, расширяется взаимодействие семьи с социальными институтами, исчезает семейное взаимодействие, обусловленное действием социальных стереотипов.

Таким образом, антропологическое сопровождение семей, испытывающих семейные нормативные кризисы, является необходимым условием для постоянного расширения опыта осознания и посредством этого достижение все большей целостности, более высокого уровня психологического и физического здоровья всех членов семьи.

Семья в своем развитии проходит определенные этапы, каждый из которых включает в себе как кризисы, так и возможности личностного роста членов семьи и развития семейной системы в целом. Если семья как система пытается избежать изменений, обусловленных ее естественной динамикой, то это может стать источником возникновения негативной симптоматики у ее членов — психосоматических, сексуальных, эмоциональных расстройств. Выход из кризиса сопровождается либо установлением

новых отношений между членами семьи, принятием новых ролей, нового уровня взаимопонимания и взаимодействия, либо (при попытке любой ценой сохранить прежний тип взаимодействий) – нарастанием степени эмоционального отчуждения и нарушением внутрисемейных отношений.

Список литературы

1. Меньшиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – 3-е изд., испр. – М.: Смысл, 2011.
2. Никулина Л.В. <http://www.b17.ru/article/4564/>.
3. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь. – Москва; Обнинск, 2005.
4. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт – терапии. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001.
5. Семейная психотерапия: Хрестоматия / Под ред. Э. Г. Эйдемиллера, Н. В. Александровой, Юстицкиса В.С. СПб.: Питер, 2000.
6. Ярош Н.В. <http://www.b17.ru/article/4564/>.

Симонкина Ю.С., г. Ессентуки

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕТЕЙ

Сегодня проблема семейной педагогики, психофизического благополучия детей в условиях семьи и образовательного учреждения приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Современная экономическая ситуация («отголоски» экономического кризиса, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, растущая материальная и социальная поляризация общества и т.д.) обострила положение современной семьи.

В наши дни проблема конфликта в семье значительно «помолодела»: если раньше период интенсивных конфликтов приходился преимущественно на подростковый возраст, то сегодня обострение отношений между родителями и детьми наблюдается уже в дошкольном возрасте и, зачастую, требует психологического, педагогического, а иногда и медицинского вмешательства. Конфликты выходят за рамки семьи, затрагивая окружающих людей (воспитателей, учителей, сотрудников на работе, сверстников) и ухудшая состояние психического здоровья всех участников конфликта. Возрастает количество детей, у которых проявляются какие-либо признаки

психического нездоровья именно на почве неблагоприятного эмоционального климата в семье, неграмотного разрешения конфликтных ситуаций.

Считается, что в нормальной стандартной семье (полная семья, экономическая состоятельность родителей) ребенок окружен вниманием и заботой ближайших взрослых. Однако и среди детей, воспитывающихся в такой семье, наблюдается весьма высокий процент психических заболеваний, в том числе неврозов, появление которых обусловлено не наследственными, а социальными факторами, т.е. причины заболевания лежат в сфере человеческих взаимоотношений.

Неврозы и социальная адаптация ребенка зависят не столько от наличия в семье двух родителей, сколько от отношений родителей между собой. Более того, благоприятную психологическую картину показывают те семьи, где отсутствовал кто-либо из родителей (чаще всего, папа).

Неврозы у детей не возникают, если родители умеют и хотят справляться со своими личными проблемами и поддерживают теплые взаимоотношения в семье, отзывчивы к своим и детским нуждам и запросам, просты и непосредственны в обращении, позволяют детям выражать свои чувства и вовремя стабилизируют возникающие у них нервные напряжения, действуют согласовано в вопросах воспитания, принимая во внимание соответствующие полу ориентации и увлечения детей.

Дети заболевают неврозами под влиянием неблагоприятных обстоятельств, к которым невозможно адаптироваться и которые невозможно перенести безболезненным образом. Подобно этому ребенок не может перенести разлуку с матерью и привыкнуть к яслям, конфликты в семье и блокаду эмоциональных потребностей, напряжение в результате чрезмерной стимуляции, интенсивных ограничений или непоследовательного отношения взрослых. Возникающий в этих условиях невроз как психогенное заболевание формирующейся личности означает на психологическом уровне нравственно-этическую несовместимость с подобным отношением родителей, несовместимость, которую ребенок не может преодолеть из-за особенностей своей психики и давления обстоятельств, превышающих предел его психофизиологических возможностей.

Деление семейных конфликтов на виды достаточно условно, жесткой границы между различными видами не существует, и на практике возникают конфликты, которые можно классифицировать в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. Так конфликт может быть внутриличностным (между собственными симпатиями и чувством родительского долга), межличностным (между членами семьи).

Перечислить все причины возникновения конфликта не представляется возможным. Но в целом он вызывается, как указывал Р.Л. Кричевский, следующими тремя группами причин, обусловленными:

- трудовым процессом, обязанностями в семье;
- психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, то есть их симпатиями и антипатиями, культурными, этническими различиями людей, действиями родителей плохой психологической коммуникацией;
- личностным своеобразием членов семьи, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью, бестактностью [3, с. 29].

Каждый конфликт, в том числе и семейный, имеет более или менее четко выраженную структуру. В любом конфликте присутствует объект конфликтной ситуации, связанный либо с эмоциональными, финансовыми и организационными трудностями, либо со спецификой личных отношений конфликтующих сторон.

Вторым элементом конфликта выступают цели, субъективные мотивы его участников, обусловленные их взглядами и убеждениями, материальными и духовными интересами. Далее, конфликт предполагает наличие оппонентов, конкретных лиц, являющихся его участниками. И, наконец, в любом конфликте важно отличить непосредственный повод столкновения от подлинных его причин, зачастую скрываемых.

Выбор способа преодоления препятствий будет зависеть от эмоциональной устойчивости личности, располагаемых средств защиты своих интересов, объема располагаемой власти и многих других факторов. Попытка прекратить конфликтную ситуацию силовым давлением либо уговорами приводит, зачастую, к нарастанию, расширению его за счет привлечения новых лиц (бабушки, дедушки, дяди, тети). Психологическая защита личности происходит бессознательно как система стабилизации личности для предохранения сферы сознания индивида от отрицательных психологических воздействий. В результате конфликта данная система срабатывает непроизвольно, помимо воли и желания человека. Необходимость в такой защите возникает при появлении мыслей и чувств, представляющих угрозу самоуважению, сформировавшемуся «я-образу» индивида, системе ценностных ориентаций, снижающих самооценку индивида.

Теоретический анализ и результаты исследования позволили типизировать факторы, вызывающие деструктивные конфликтные ситуации в семье: социально-психологические, социально-культурные и социально-экономические.

К социально-психологическим факторам, влияющим на психическое здоровье детей, относятся прежде всего такие, как дисгармония семейных отношений и дисгармония семейного воспитания, нарушения в сфере детско-родительских отношений.

Социально-культурный характер факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на психическое здоровье, обусловлен ускорением темпа со-

временной жизни, дефицитом времени, недостаточными условиями для снятия эмоционального напряжения и для расслабления. На эмоциональную атмосферу в семье и на психическое состояние ее членов влияют также социально-экономические факторы, среди которых можно выделить такие, как: неудовлетворительные жилищно-бытовые условия; занятость родителей; ранний выход матери на работу и помещение ребенка в ясли.

Помещение детей в раннем возрасте (до 3-х лет) в детское дошкольное учреждение или привлечение няни для их воспитания является сильным психотравмирующим событием, поскольку такие дети еще не готовы к разлуке с матерью: у двухлетнего ребенка сильно развито чувство привязанности к матери, общности, единства с ней. В ситуации нормального эмоционального общения ребенка с матерью к 3 годам у детей формируется чувство «Я», т.е. восприятие себя как отдельного индивида, постепенно уменьшается чувство зависимости от родителей. При частых и длительных разлуках с матерью у детей раннего возраста нарастает потребность в привязанности, что может привести к появлению невротических реакций. В среднем лишь к 3 годам у ребенка появляется желание «расстаться» с матерью и стать более независимым. Кроме того, в этом возрасте уже возникает стойкая потребность в общении со сверстниками, в совместных играх с другими детьми. Поэтому ребенка в возрасте 3-х лет можно помещать в детский сад, не рискуя его психическим здоровьем [1, с.33].

Выделяются типы конфликтных ситуаций у детей, причем есть все основания полагать, что в жизни детей они встречаются не реже, а возможно даже чаще, чем у взрослых.

Развивающийся человек, познавая и осваивая окружающий мир, но, еще не обладая достаточным опытом, непременно будет сталкиваться с чем-то новым, неизвестным, неожиданным для себя. Это потребует от него испытания собственных возможностей и способностей, что далеко не всегда может оказаться успешным и потому может послужить причиной для разочарований. То, что для взрослого выступает как привычное и естественное, для ребенка может быть трудно и сложно.

Конфликтные ситуации, под влиянием которых складываются способы поведения, и формируется отношение к затруднениям, имеют различный характер. Это могут быть переходящие, быстротечные, будничные для ребенка события (не приняли в игру, упал с велосипеда, забыл ключ от дома); кратковременные, но чрезвычайно значимые и острые ситуации (потеря близкого родственника, разлука с любимым членом семьи, резкая смена жизненного стереотипа); или, напротив, ситуации длительного, хронического действия, связанные, как правило, с семейной обстановкой (развод родителей, противоречивое или деспотичное воспитание, алкоголизм ро-

дителей); а также ситуации, возникающие под влиянием факторов эмоциональной депривации (госпитализация, круглосуточное пребывание в детских дошкольных учреждениях).

Наиболее существенное влияние на детей оказывают острые психические травмы и хронические психотравмирующие воздействия, которые являются ситуациями повышенного риска и предрасполагают к возникновению дезадаптивных реакций.

К. Флейк-Хобсон выделял для детей раннего и дошкольного возраста следующие ситуации повышенного риска [4, 58]:

1. Ситуации, связанные с отсутствием или утратой чувства защищенности: враждебная, жестокая семья; эмоционально отвергающая семья; не обеспечивающая надзора и ухода семья; негармоничная семья (распадающаяся или распавшаяся); чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека); появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра); противоречивое воспитание или смена типа; чуждое окружение за рамками семьи (язык, культура).

2. Ситуации, вызывающие беззащитность из-за отрыва от семьи: помещение в чужую семью; направление в детское учреждение; госпитализация.

Такие ситуации, оказывая существенное влияние на весь ход психического развития, способны серьезно нарушить социальную адаптацию ребенка, глубоко деформировать его психику. Различные психосоматические и нервно-психические расстройства у детей, с которыми нередко сталкиваются медицинская и психологическая практика, являются следствием таких долговременных патогенных воздействий. Перечисленные ситуации охватывают наиболее существенные, значимые жизненные отношения ребенка, поэтому их наличие должно предопределять серьезные отрицательные последствия для развития личности. Однако, вопреки этому очевидному положению, в последнее время учеными обнаружен удивительный феномен – неуязвимые дети. Это дети, «которые воспитываются в самых ужасных условиях и все-таки добиваются значительных успехов в жизни. Типичной чертой неуязвимых детей является их способность не реагировать на конфликт и справляться с ним благодаря исключительно интенсивной мыслительной деятельности и компетентности. Эти дети отличаются начитанностью и душевным здоровьем, увлеченно играют, любят жизнь и считают, что жить стоит» [2, с.42].

Существуют и другого типа конфликтные ситуации, которые с большей вероятностью могут встретиться в жизни практически каждого ребенка. Это так называемые «ситуации стресса обыденной жизни» – повседневные, зачастую и повторяющиеся события, способные вызвать затруднения и отрицательные переживания (например, посещение зубного врача, ссора с то-

варищем, ответ у доски). Их влияние на развитие детской личности не менее велико. Это можно объяснить тем, что все подобные «мелочи жизни» нужно преодолевать, каждый раз необходимо находить то или иное решение. Именно в таких обыденных ситуациях ребенок приобретает удачный или неудачный опыт преодоления препятствий, определяет собственное отношение к трудностям, пробует, «примеряет» разные способы действия, вырабатывает наиболее приемлемую для себя тактику поведения [4, с.29].

Таким образом, конфликтные ситуации в семье возникают на основании несовместимости личностных, материальных, эмоциональных потребностей. Не всегда конфликт – это негатив. Некоторые конфликты являются конструктивными, т.е. при разрешении конфликта взаимоотношения членов семьи переходят на более высокий уровень отношений друг к другу. Основой разрешения конфликта является сознательный выбор оптимальной стратегии поведения. От этого зависит и вид конфликта, т.е. какую роль (положительную или отрицательную) сыграет он на взаимоотношениях членов семьи.

Конфликты между родителями, конфликтные ситуации, возникающие в процессе роста и развития ребенка, вызывают в его психике негативные последствия, что в дальнейшем отражается на его социальной активности и адаптации.

Список литературы

1. Агеев В.С Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М., МГУ, 1990.
2. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.П., Чуткина Н.И. /Под ред. Дубровиной М.В./. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. – М., 1995.
3. Кричевский Р.Л. Если вы – руководитель... – М.: Дело, 1993.
4. Флейк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М., 1993.

Францева Е.Н., г.Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Практика психологического консультирования в России сегодня организована на базе стандартизованных психологических центров, с приблизительно одинаковым во всех регионах ограниченным набором услуг, при этом характерна установка преимущественно на консультирование детей и подростков, остро нуждающихся в психологической помощи или информационное просвещение. Кроме того, отмечается слабая интеграция с

организациями других типов, в некоторых из которых ведется социально-психологическая работа по отдельным аспектам помощи населению. За рубежом социально-психологическая работа характеризуется многообразием услуг и давностью традиций психологической работы, широтой использования ресурсов разнообразных организаций и акцентированием активной позиции человека не как объекта оказания помощи, но как активного субъекта деятельности. В связи с этим, важным является переосмысление на основе антропологического знания подходов к психологическому консультированию, позволяющему сохранить семью как фундаментальную социокультурную и психологическую целостность. В настоящее время, достаточно односторонний подход в консультировании не всегда позволяет рассматривать семью с этой позиции.

Процесс становления и развития антропологического подхода к семейному консультированию носит динамический характер, заключающийся в постоянном приращении теоретических и практических знаний, включающих концептуальные основы (центральные идеи, принципы, закономерности и понятия), содержание и методику консультирования семей. Реализация новых научных знаний о ребенке в процессе семейного консультирования на основе антропологического подхода находят свое воплощение в работе с родителями, осуществляемой путем пропаганды психолого-педагогических знаний; организации различных форм работы (курсов, сообществ, семейных групп и т.д.); совместного сотрудничества психолога и родителей, способствующего вовлечению их в психологическую работу по изучению особенностей собственного развития и воспитания ребенка в условиях семьи.

Современная семья представляет собой сложную по структуре и достаточно устойчивую систему, которая создает специфическую атмосферу функционирования и развития, формирует нормы взаимоотношений и поведения растущего человека. Самочувствие семьи и процессы, которые влияют на ее функционирование, не могут не волновать общество и государство, так как устойчивость этого социального института напрямую связана с социальной безопасностью и перспективами национального развития.

Необходимость психологического консультирования родителей детей находящихся в образовательном учреждении, обусловлена возросшим интересом к проблемам современной семьи. Постоянно увеличивается число семей, обращающихся за специализированной помощью к психологам. Запросы родителей обычно формулируются в терминах поведенческих нарушений ребенка, но с точки зрения психологического анализа за ними часто стоит отсутствие у них психологических знаний об особенностях индивидуального и возрастного развития ребенка и односторонность восприятия семейной ситуации.

Антрополого-психологический уровень позволяет определить содержательные аспекты помощи современной семье. В настоящее время особенно остро стоит проблема консультирования родителей детей с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем, поскольку, как правило, эти дети особенно трудны и в плане воспитания. Значительной степени выраженности у них часто достигают такие неблагоприятные черты характера и особенности поведения, как повышенная двигательная активность, неорганизованность, беспокойность, агрессивность или, напротив, заторможенность, робость, эмоциональная ранимость и др. Целесообразно практиковать систематические посещения консультации родителями таких детей, поскольку воспитание в этих случаях должно особенно гибко учитывать их особенности. Необходима профилактика тенденций к гипопеке и гиперопеке, иначе даже относительно небольшие просчеты в воспитании оборачиваются возникновением новых, дополнительных проблем, превращают ребенка в «трудного во всех отношениях». При неправильном воспитании генерализация первоначально относительно локальных проблем, перенос их на новые сферы деятельности и отношений представляют собой весьма распространенное и опасное явление [2].

Антропологический подход обуславливает осознанное использование психологом личностно-ориентированных технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля взаимодействия над информационным. Это позволяет рассматривать психологическое консультирование как коммуникативный процесс, который направлен не только на обеспечение родителей необходимой психологической информацией, но и повышение уровня их психологической культуры и создание возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора ими целей, содержания и методов своих действий. Целью психологического консультирования членов семьи является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком и воспитание его в соответствии с общественными и культурными нормами поведения [3].

Во многих случаях природа отклоняющегося поведения детей связана с семейной ситуацией. Нередко у родителей формируется своя концепция проблемы, возникают вопросы, требующие скорого ответа. В этом случае консультационный процесс позволяет преодолеть психические защитные механизмы семейного реагирования, чтобы возможное решение стало осознанной основой для изменения ситуации в семье. Антропологический подход в консультировании семей позволяет создать *атмосферу свободы и поддержки, так называемых «помогающих отношений»*. Важнейшими составляющими таких отношений являются конгруэн-

тность психолога (его искренность, уверенность в себе на основе доверия родителей к нему, его опыту и возможностям); принятие психологом консультируемых (безусловное и безоценочное принятие личности, уважение и вера в позитивный потенциал и успех); установка в восприятии семьи как социокультурной и психологической ценности. Психологическая антропология отличается многофакторным подходом к истокам и процессам развития семьи. Это предполагает проведение консультирования с учетом биологических, социальных, культурных, этнических и психологических факторов в структуре семьи.

Все аспекты психологического консультирования в основном рассматриваются «под углом» информационно-коммуникативного, кратковременного и психотерапевтически ориентированного характера. Речь идет об общем подходе к психологическим моделям взаимодействия в процессе консультирования. Новый импульс этой области психологического анализа дает антропологическое знание. Антропологический подход, где основной ценностью является человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания, а не только его проблема, позволяет использовать ценностно-смысловой, рефлексивный, культурно-исторический и социальный способы анализа семьи в процессе консультации.

Основными задачами психологического консультирования, как правило, выступают следующие:

- ориентация родителей в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка;
- своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития, направление их к специалистам;
- предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, консультации по психогигиене и психопрофилактике;
- составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для родителей;
- составление рекомендаций для родителей по воспитанию детей в семье;
- психологическое просвещение родителей [5].

Решение данных задач позволяет предупредить многие проблемы, возникающие в семьях и устранить причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье.

В контексте конкретных задач сохранения, защиты и помощи семье психологу важно придерживаться несколько правил, в процессе консультативной работы: правило превентивности – всегда легче предупредить назревающие проблемы, нежели их решать, поэтому в ходе психологического консультирования необходимо изучить сложившиеся взаимоотноше-

ния родителей с детьми и осуществить прогноз их дальнейшего развития, предупредить возможные трудности этого развития; правило гибкости – использование различных форм, способов и стратегий психологического консультирования в зависимости от конкретного случая и контекста работы; правило индивидуального подхода – любое воздействие психолога будет настолько эффективно, насколько он учитывает уникальность и особенности каждого члена семьи (подходить индивидуально означает выявить причины, действительные психологические механизмы, лежащие в основе проблемы, выбрать соответствующие данному случаю способы и методы работы, осуществлять обратную связь и вносить коррективы в реализующую стратегию действий по мере необходимости); правило разумного компромисса – добиваясь изменений во взаимоотношениях родителей и детей, необходимо стремиться к разумному компромиссу; правило привлекательной альтернативы – психологическая работа родителей по проблеме должна сопровождаться выработкой и закреплением привлекательной альтернативы; правило субъектного взаимодействия с каждым из членов семьи – решение проблемы возможно лишь в том случае, если родители будут не объектами, а активными субъектами процесса психологического консультирования [4, с. 68-69].

Наиболее актуальными направлениями в психологическом консультировании семей на современном этапе выступают:

- консультирование молодых родителей: помощь в принятии материнской и отцовской роли, осознание перераспределения ролей в семье (мать – ребенок – отец), помощь в обретении уверенности и принятии ответственности за свою семью и ребенка, работа с негативными переживаниями, чувствами по отношению к ребенку, факту материнства или отцовства;
- консультирование родителей по «детским» проблемам: агрессивность и застенчивость, возрастные кризисы и их проявления, вопросы дисциплины, адаптация к детскому учреждению, проявление ранней сексуальности, детские страхи;
- консультирование родителей в связи с кризисными ситуациями или обстоятельствами в жизни ребенка (болезнь, потеря близкого человека и т.д.);
- консультирование родителей по поводу проблем взаимодействия с ребенком.

Антропологическое знание позволяет уточнить траекторию современных направлений психологической работы с семьей, а именно:

- смещение акцента с просто гарантирования помощи семье в проблемной ситуации на помощь в анализе и переструктурировании жизненных стереотипов родителей в процессе консультации и сохранении их активной субъектной позиции;

- ценностно-смысловой анализ внутрисемейных отношений, определение уровня интегрированности и социализированности семей разных категорий (этнопсихологический, культурный анализ);

- изучение психологической сущности антропогеней – дисквалификации и патологизации субъективности ребенка, обусловленные дисфункциональным состоянием совместности ребенка и значимого взрослого. Типология антропогенных синдромов включает биографические кризисы – переживания безродности, нереализованности, бесперспективности и опустошенности индивидуальной жизни – и крайние (чрезвычайные) формы реагирования и самоопределения ребенка – психогенные нервно-психические расстройства, бытовой экстремизм, сектантство [6] .

Решая возникшие проблемы во взаимоотношениях между членами семьи средствами психологического консультирования, специалист должен помнить о том, что отношения «родитель – ребенок» очень чувствительны к внешним воздействиям. Если поступило обращение к психологу, то это уже первый сигнал их напряженности. Приоритет психологической антропологии объясняется тем, что в ней семья представлена целостно, выработаны общие представления о психологической норме и указания на практические возможности ее обеспечения. Непротиворечивой и наиболее адекватной системой консультирования является психологическая парадигма психотерапии, утвердившая психотерапевтические методы в новом качестве: они являются не только психо-, но и антропотехниками и применимы в соответствии с целями и смыслами развития и саморазвития личности. Психологическая антропология обращается к проблемам и потенциям, а не к болезням и дефицитам; ориентирована на развитие и оптимизацию самобытия человека или семьи; фокусируется на процессе психологической поддержки (а не на методике) и утверждает его диалогическую природу [1].

Таким образом, психологическое консультирование позволяет информировать родителей об имеющихся особенностях психического развития ребенка, эффективности используемых воспитательных подходов, создает психологические условия для адекватного восприятия и понимания родителями ситуации, связанной с проблемами в развитии ребенка или их собственной субъектной позиции.

Анализ современных тенденций в европейской практике, обращение к российской традиции осмысления целей психологической работы позволяют предположить, что в основание процесса психологической помощи семьям могут быть заложены принципы и содержательные положения психологической антропологии.

Психологическая антропология и психологическая парадигма психотерапии наделены существенным эвристическим и проектным потенциалом

в широком плане развертывания и координации образовательной и психологической практики [6].

Отсутствие должного внимания к проблемам семьи, снижение педагогической и психологической подготовки родителей, недостаточно интенсивная разработка проблем семейного воспитания с учетом развития научных подходов, (одним из которых является антропологический), вызывает необходимость переосмысления содержательной стороны процесса консультирования, его возможностей в оказании психологической помощи семьям и перспективах развития.

Список литературы

1. Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. – СПб.: Гармония, 1995.
2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – М.: Сфера, 2000.
4. Рожков М.И., Ковальчук М.А. // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 3. – С.68-69.
5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М., 2005.
6. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4: июль-август. – С.101.

Хорошилова Е.П., г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С СЕМЬЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Современное антропологическое знание позволяет утверждать: каждый ребенок – это не «будущий», а «настоящий» человек, личность и индивидуальность, имеющая определенные права и обязанности перед собой и другими, активно включающаяся в социальные процессы в качестве их субъекта, а не только выступающая как объект заботы взрослых. Более того, каждый ребенок – значимый член общества. Дело в том, что дети выполняют в жизни человечества особую функцию: они делают взрослых более гуманными, заботливыми, нежными, обеспечивают человечеству реальное, а родителям – «идеальное» бессмертие.

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития. Антропологический подход рассматривается как один из важнейших методологических основ педагогики.

Современная система образования перестает ориентировать ученика на преодоление лавинообразных последствий мощного информационного взрыва во многих областях познания. Для педагогической практики стало очевидным, что осмысление возможностей интеграции знаний может произойти лишь с новой методологической позиции.

Построение системы работы школы на основе антропологического подхода предполагает как минимум два важных шага.

Первый шаг – проектирование образовательного процесса и образовательной среды школы на основе антропологических принципов: целостности ребенка в процессе образования, его собственной активности в освоении предлагаемого содержания, ориентации на развитие качеств и способностей человека как субъекта культуры.

Второй шаг – построение системы деятельности всех специалистов школы на основе задач развития школы и ребенка и организация постоянного сотрудничества всех специалистов.

Как правило, семьи педагогически запущенных учащихся характеризуются рядом социально-психологических и педагогических особенностей, которые хорошо должны быть известны педагогу. В целом эти особенности можно сгруппировать следующим образом: структура семьи, ее общеобразовательный и культурный уровень, нравственный облик семьи, отношение родителей к детям и к их воспитанию.

Наиболее типичный недостаток структуры семей педагогически запущенных учащихся – отсутствие отца. Отсутствие отца может произойти по следующим основным причинам: ошибка, допущенная молодой и неопытной женщиной; аморальный облик женщины, ведущей беспорядочную половую жизнь; аморальное поведение отца, бросившего семью или вынудившего жену возбудить дело о разводе; причины сугубо личного характера, побудившие вполне порядочных людей разойтись; смерть супруга. Эти причины по-разному, но большей частью отрицательно, влияют на воспитание детей. Отсутствие отца – само по себе отрицательное педагогическое обстоятельство, т.к. это сказывается и на материальном положении семьи, и на объеме внимания, которое должно быть уделено ребенку,

и на потере того своеобразного положительного влияния, которое может и должен оказывать на ребенка хороший отец.

Не проходит бесследно для детей и развод родителей, даже без предшествовавших ему в присутствии детей конфликтов, потому что в любом случае развод означает какие-либо принципиальные расхождения взглядов супругов на жизнь или отдельные ее стороны, что небезразлично для воспитания детей. Тем более пагубны последствия конфликтов, унижающих в глазах детей одного или обоих родителей, подрывающих их авторитет, отрицательно влияющих на состояние нервной системы и психики детей и подростков. Не легче бывает положение детей и подростков после развода.

Развод не снимает противоречия между родителями, и они находят свое проявление и в последующем отношении к ребенку, и в решении вопроса о том, встречаться или не встречаться ему с родителем, оставившем семью.

Матери, характеризующиеся аморальным поведением, наносят своим детям двойной вред. Во-первых, оказывают на детей прямое аморальное влияние, приобщая их к алкоголю и беспорядочной половой жизни. Во-вторых, в большинстве случаев такие матери просто не занимаются своими детьми, которые становятся безнадзорными.

Для большинства таких семей свойственны невысокое образование родителей, крайне обедненные духовные потребности, общий низкий культурный уровень, мещанское мировоззрение, обладатели которого отдают явное предпочтение материальному благополучию в ущерб запросам и потребностям.

По отношению родителей к воспитанию своих детей семьи педагогически запущенных учащихся можно условно разделить на четыре наиболее типичные группы.

Первая – объективное, педагогически грамотное отношение родителей к своим детям. Трудности воспитания в таких семьях порождаются какими-то непредвиденными внешними обстоятельствами.

Вторая группа – семьи, где ребенок – объект безрассудного обожания, где ему все дозволено, все внимание сосредоточено на нем при безразличном или отрицательном отношении ко всем прочим, окружающим его в школе детям. Категория, несколько более распространенная, чем первая, но тоже сравнительно редкая.

Третья группа распространена среди семей педагогически запущенных учащихся, а среди семей несовершеннолетних правонарушителей составляет почти пятую часть. Это аморальные в разных отношениях родители. Среди отцов – чаще всего лица, страдающие алкоголизмом, среди матерей – лица, ведущие беспорядочную половую жизнь, и тоже нередко увлекающиеся алкоголем; сюда относятся и родители, отбывшие или отбы-

вающие наказание за совершенные ими преступления. Отрицательное влияние таких родителей на своих детей очевидно.

Самая большая группа семей педагогически запущенных учащихся – четвертая, составляющая основную, преобладающую долю. Это родители, которые не занимаются воспитанием своих детей, действуя по формуле: «Мы их отдали в школу, пусть там и воспитывают!» В этой группе семей можно выделить три достаточно четкие и типичные подгруппы: 1) аморальные родители; 2) родители, не желающие утруждать себя воспитанием детей; 3) большей частью одинокие матери, очень занятые своей работой и не имеющие возможности уделять должного внимания ребенку.

Перечислим основные принципы и формы работы с родителями педагогически запущенных учащихся:

- преодолевать все еще встречающиеся неправильные взаимоотношения педагогов с семьями учащихся. Должно быть педагогическое содружество – единственно оправданная форма;
- к любой семье должно быть доброжелательное отношение, стремление, прежде всего, помочь ей;
- требование заботить о детях и обеспечивать их полноценное воспитание;
- с момента подачи заявления о поступлении в школу и до ее окончания изучать его семью, глубоко и всесторонне знать ее, поддерживать с родителями дружеские, доверительные отношения.

Основные формы и методы работы с семьей в зависимости от их целей могут быть сгруппированы следующим образом: педагогическое просвещение родителей; приобщение их к активному участию в жизни школы; меры общественного, административного и уголовного воздействия на родителей, уклоняющихся от воспитания своих детей или оказывающих на них отрицательное влияние.

Педагогическое просвещение осуществляется большей частью в форме лекториев для родителей, работающих в масштабе школы. Лекции читают как работники школы, так и привлеченные специалисты. Полезно создание уголков для родителей, где дается краткая информация о жизни школы, вывешивается список рекомендуемой литературы для родителей.

Приобщение родителей к активному участию в жизни школы и координация воспитательных воздействий на учащихся может идти такими путями: создание и работа родительских комитетов, советов и других форм совещательных органов; систематическое проведение родительских собраний; привлечение родителей к работе с учащимися; беседа и лекции, кружковая работа, спортивная работа и т.п.

К мерам воздействия на родителей, совершающих определенные ошибки или уклоняющихся от воспитания своих детей, относятся: индивидуаль-

ная беседа администрации и отдельных работников школы, прежде всего психолога, социального педагога и классного руководителя; публичная критика на родительском собрании; сообщение на работу или по месту жительства с просьбой о принятии соответствующих мер; обращение в комиссию по делам несовершеннолетних; ходатайство о лишении родительских прав, о привлечении к уголовной ответственности.

Рассмотрим некоторые особенности индивидуальной воспитательной работы с учащимися и их родителями в зависимости от своеобразия семей.

К учащимся, не имеющим отцов, в первую очередь мальчикам, очень желательно прикрепить шефов-мужчин. При этом следует учесть педагогические требования, которые были изложены при подробном рассмотрении вопросов индивидуального шефства, а такие результаты деятельности общественных воспитателей несовершеннолетних.

В случаях отрицательного влияния на детей со стороны разведенных родителей школы должны проводить работу и с отцом, и с матерью учащегося.

Если меры разъяснения и убеждения не дают положительных результатов, необходимо обратиться за помощью к инспектору по охране детства.

Большое внимание должно уделяться учащимся из малокультурных семей. Такие подростки обязательно привлекаются к различным формам внеклассной работы, вовлекаются в кружки, секции, в работу, художественную самодеятельность с учетом их интересов и склонностей.

Особого внимания требуют безнадзорные учащиеся, которые составляют, как уже говорилось, основную долю педагогически запущенных подростков. По существу, за пределами школы они предоставлены сами себе и не испытывают никакого положительного организованного воспитательного воздействия. А оно должно идти по следующим линиям: забота о режиме дня учащегося, о его материальном и бытовом благополучии, о здоровье; особого внимания требует борьба с дурными привычками: курением, алкоголем, наркоманией; изучение личных связей учащегося, приобщение его к жизни и деятельности ученического коллектива; вовлечение учащегося в организованные формы досуга.

Особого внимания требует работа с семьями, в которых родители злоупотребляют алкоголем, а потому нередко и приобщают к этому несовершеннолетних.

Эта работа, как с учащимися, так и с их родителями должна проводиться по трем направлениям: медико-физиологическому, социально-педагогическому и правовому.

Медико-физиологическое направление осуществляется, естественно, врачами, прежде всего наркологами и психиатрами. Основное внимание по содержанию уделяется пагубным последствиям алкоголизма и нарко-

мании на личность в целом, на психическое и физическое (в том числе половое) развитие человека, на влияние алкоголя и наркотиков на потомство (рождение физически и психически неполноценных детей).

Социально-педагогическое направление реализуется преимущественно самими работниками школы, и главная его цель – раскрыть родителям и учащимся отрицательное влияние алкоголя и наркотиков на воспитание подрастающего поколения, на взаимоотношения между людьми, в том числе и на семейные отношения.

Правовое направления имеет своей целью разъяснение последствий от действий и поведения лиц, находящихся в состоянии алкогольного опьянения, под воздействием наркотических средств, и их ответственности перед законом.

Таким образом, антропологический подход как технология развивает педагогическое мастерство педагога, позволяя строить педагогическую деятельность как сотрудничество (с коллегами, администрацией школы, а прежде всего с детьми и их родителями), ориентированное на дальнюю, среднюю и ближнюю перспективы

Изложенная система представлений о ребенке и воспитании составляет содержательную сущность антропологического подхода. Исследования показали, что он актуален в любом возрасте и что педагог, основывающий свою работу на его принципах, выгодно отличается от своих коллег. Владеющий антропологическим подходом педагог «детоцентричен», он видит цель своей деятельности не столько в том, чтобы сообщить детям определенные знания, приучить их к дисциплине, развить их интеллект, сознание, волю, сколько в том, чтобы содействовать их совершенствованию, гармоничному, целостному развитию. Такой педагог, как правило, осознает социально значимый характер своей деятельности.

Шкумат Я.Г., г. Ставрополь

АНТРОПОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ИЗ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЛОЕВ

На протяжении истории человечества семья вносила решающий вклад в воспитание, образование и социализацию детей, в формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, в становление характера растущего человека, развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности. При этом разные семьи осуществляли эти функции с той или иной степенью эффективности.

В настоящее время, когда семья находится в состоянии глубокого социально-экономического кризиса, обостряются проблемы связанные с выполнением семьей своих функций. Претерпевают изменения, прежде всего, базовые функции, связанные с воспитанием, образованием и развитием ребенка. Родители подчас просто не имеют возможности в силу объективных и субъективных обстоятельств заниматься своими детьми, особенно их образованием. Ситуация усугубляется и тем, что российское государство не оказывает семье должной социальной поддержки. Родители заняты решением проблем обеспечения жильем, работой, образованием, медицинской помощью и отдыхом. Они отдают ребенка в школу и считают, что образовательное учреждение в состоянии самостоятельно справиться со всеми проблемами, возникающими у их чада. Наблюдается неготовность семьи воспользоваться своим образовательным правом, что вызвано негативными ценностными установками семьи по отношению к образованию ребенка, рассогласованностью требований семьи и общества, пассивностью членов семьи в оказании образовательной помощи ребенку. Происходит своеобразное перекладывание функций воспитания и образования на образовательное учреждение, что является антропологически неприемлемым. А учителя, в свою очередь, сталкиваются с проблемой вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс. Особенно это проявляется в начальной школе, когда практикуются группы продленного дня.

Опыт показывает, что многие современные родители не способны ориентироваться в многообразии окружающего мира, грамотно выстроить образовательный маршрут своего ребенка, вовремя помочь ему адаптироваться в меняющемся мире. В частности при решении образовательных задач наблюдается направленность родителей на результат как таковой, отсутствие потребности в необходимости сформировать у ребенка значимые компетенции. Это, например, проявляется в том, что при оказании помощи в выполнении домашнего задания, деятельность родителей сводится к собственно решению той или иной задачи, без объяснения ребенку сути проблемы и логики действий.

Всё перечисленное выше позволяет говорить о необходимости усиления образовательного потенциала семей из разных социальных слоев.

В педагогической науке нет четкого определения термина «образовательный потенциал семьи». Наиболее часто в современных публикациях термин «образовательный потенциал» используется в следующих сочетаниях: образовательный потенциал страны, учреждения, компании и т.д. И здесь, как правило, под образовательным потенциалом понимается комплекс характеристик, описывающих способность решать не только текущие, но и будущие задачи, реализация своего предназначения, расширенный (или углуб-

ленный) уровень решения поставленных задач, создание широкого спектра возможностей для субъектов пространства, совокупность материальных и нематериальных средств, необходимых для эффективной деятельности и т.д. Грибоедова Т.П. отмечает, что при объяснении сути данного явления уделяется внимание структуре того или иного потенциала [2, с. 62].

Для того чтобы лучше разобраться в феномене образовательного потенциала семьи, обратимся к пониманию сути термина «потенциал».

В «Русском толковом словаре» под потенциалом понимается совокупность средств, возможностей в какой-нибудь области.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дается следующее определение потенциала: «...степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность каких-нибудь средств, возможностей...».

В советском энциклопедическом словаре приводится такое определение: «Потенциал – источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области».

Во всех перечисленных выше определениях можно выделить общее. В них говорится о совокупности каких-либо средств (возможностей, условий, источников, ресурсов) в какой-то сфере. Рассматривая существующие определения образовательного потенциала семьи, так же можно выделить наличие этого инвариантного компонента.

Так Хоменко И.А. под образовательным потенциалом семьи понимает совокупность всех видов ресурсов семьи, направленных на развитие ребенка [3, с. 6].

Грибоедова Т.П. дает следующую трактовку этому термину: «Образовательный потенциал семьи – это совокупность условий, направленных на полноценное осуществление ее образовательной задачи» [2, с. 61].

Несмотря на общность понятий можно выделить и вариативный компонент в перечисленных выше определениях. В большинстве определений указывается, что совокупность каких-либо возможностей или способностей направлена на достижение цели в той или иной области. В частности различия касаются понимания того, на что направлен инвариантный компонент, т.е. целевого компонента: осуществление образовательной задачи (Т.П. Грибоедова); развитие ребенка (И.А. Хоменко).

Анализ подходов к пониманию образовательного потенциала и потенциала в целом, роли семьи в развитии личности ребенка позволяет в нашем исследовании под образовательным потенциалом семьи понимать совокупность ресурсов семьи, обеспечивающих её готовность и способность выполнять образовательные задачи в настоящем и будущем, ставить и решать новые обра-

звательные задачи с целью создания широкого спектра возможностей для ребенка, а также координировать, контролировать и руководить аналогичными процессами, реализуемыми другими институтами социализации.

В качестве ресурсов нами определены следующие: ценности семьи, определяющие ее целевые ориентировки; потребностно-мотивационная сфера; особенности отношений в семье (стили и типы); структура семьи; образовательный уровень родителей и их образовательные запросы; материальные возможности семьи.

Таким образом, говоря об усилении образовательного потенциала семьи можно выделить способ решения проблемы: развитие внутренних ресурсов семьи в процессе её взаимодействия с образовательным учреждением. Особенно это становится необходимым в ситуации многообразия семей, отношения их к различным социальным слоям.

К сожалению, нельзя сказать, что сегодня взаимодействие школы и семьи находится на удовлетворительном уровне. Проблемы взаимодействия семьи и школы рассматриваются как отечественными, так и зарубежными учеными.

Все они отмечают, что суть взаимодействия школы и семьи заключается в том, что обе стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и способностей. В основе такого взаимодействия лежат антропологические принципы: взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу, ценности личности. Их соблюдение поможет педагогам и родителям объединить свои усилия в создании условий для формирования у ребенка тех качеств и свойств, которые необходимы для его самоопределения и самореализации, для преодоления трудностей и самореабилитации в случае неудачи.

Однако при этом исследователи отмечают, что инициатива в процессе организации взаимодействия школы и семьи всё-таки должна принадлежать образовательному учреждению, а именно учителю. Обществу сегодня необходим педагог, стремящийся и способный к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации.

В результате сотрудничество школы и семьи понимается как результат целенаправленной и длительной работы классного руководителя, администрации, психолога и др. которая, прежде всего, предполагает всестороннее и систематическое изучение семьи как антропологического феномена и в дальнейшем использование различных форм взаимодействия с ней с целью решения определенных задач. Традиционными считаются следующие направления в процессе взаимодействия с семьей: изучение, информирование, просвещение, консультирование, обучение, осуществление со-

вместной деятельности. Однако формальное отношение к выполнению своих обязанностей сотрудниками образовательных учреждений ведет к неэффективности перечисленных выше направлений работы. Осуществление деятельности в рамках этих направлений предполагает учет индивидуальных особенностей каждой семьи.

Поскольку семья в настоящее время все больше становится автономной образовательной системой, необходимо своевременно определять ее специфику, способы функционирования и образовательный потенциал; необходима разработка полного диагностического инструментария, способного изучить все стороны ее реальных и потенциальных возможностей; необходимо рассматривать ее не только как среду, в которой развивается ребенок, а как своеобразное педагогическое сообщество людей, заинтересованных в саморазвитии. Все это позволяет говорить о том, что необходимо выстраивать не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка, но и ввести в педагогику понятие индивидуального образовательного маршрута семьи [3, с. 10].

Говоря об образовательном потенциале семьи, заметим, что характер взаимодействия педагогов с семьей зависит, прежде всего, от позиции родителей, которые по-разному относятся к школе, видят свою роль в организации воспитательной работы в школе и классе, по-разному воспитывают ребенка в семье, имеют различный интеллектуальный уровень.

Антропологическая направленность педагогического мировоззрения проявляется в необходимости дифференцированно строить работу с семьей и родителями, не навязывая всем одинаковые формы взаимодействия, а ориентируясь на потребности, запросы родителей, особенности семьи и семейного воспитания, терпеливо приобщая их к делам школы, класса, своего ребенка. Основу составляют групповые и индивидуальные формы работы с семьей и родителями. В то же время есть проблемы, которые волнуют всех родителей или имеют отношение к воспитательной деятельности детей в данном классе. Такие вопросы обсуждаются на общих собраниях.

В результате возникает необходимость построения различных антропологических моделей взаимодействия с семьями, вызванная многообразием семей.

Общими для всех моделей будут перечисленные выше направления сотрудничества школы с семьей. Однако содержание, формы взаимодействия, методы и приемы будут отличаться.

Необходимо стремиться к выстраиванию таких, антропологически обусловленных взаимоотношений с семьей, которые называются партнёрством, но его достижение требует больших усилий с обеих сторон и возможно лишь при наличии их готовности к открытому и взаимовыгодному сотрудничеству и компетентности педагогического коллектива в вопросах организации условий партнёрского взаимодействия с семьей.

В своих работах Джойс Эпштейн использует в отношении взаимодействия семьи и школы термин «партнерство», для того чтобы подчеркнуть их совместную ответственность за детей.

Эми Сьюсна Клейн и Мариан Миллер говоря о необходимости взаимодействия школы и семьи, отмечают, что последняя является ценным источником для изучения ребенка. Благодаря партнерству семьи и учителя решаются многие проблемы. Однако, как отмечают ученые, на пути успешного взаимодействия семьи и школы встречаются различные препятствия, бороться с которыми должны совместно родители и учителя [1].

Школа должна не только поддерживать тесные связи с семьей и ответственностью, но и оказывать воздействие на активизацию образовательной деятельности родителей, повышать их ответственность за образование и воспитание детей.

Еще раз отметим, что взаимодействие школы и семьи является необходимым условием для построения индивидуального образовательного маршрута ребенка и семьи в целом, что невозможно в ситуации отсутствия должно уровня образовательного потенциала семей из разных социальных слоев. Таким образом, именно учет педагогических усилий учителей и родителей позволит справиться с теми проблемами, над решением которых им следует работать совместно.

Список литературы

1. Earlychildhood news – интернет-ресурс для учителей и родителей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.earlychildhoodnews.com>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.
2. Грибоевдова Т.П. Образовательный потенциал современной семьи. / Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 10 (61). Серия: Педагогика.
3. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи. // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20-21 апреля 2005 года, Санкт-Петербург / Под общей редакцией И.А. Хоменко – СПб. – 2006.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акименко В.М. – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Алексеева О.В. – декан гуманитарно-технического факультета филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Ануприенко И.А. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Атарищикова Е.Н. – д.юр.н., к.филол.н., профессор, декан историко-филологического факультета ГБОУ ВПО СГПИ.

Аль-Момани Е.А. – к.п.н., преподаватель кафедры иностранных языков (отдел азиатских стран) Иорданского государственного университета.

Бгуашев А.Б. – к.п.н., профессор, директор Института физической культуры и дзюдо ФГБОУ ВПО АГУ.

Белоцерковец Н.И. – к.пед.н., доцент кафедры теории и истории педагогики, декан факультета заочного обучения ГБОУ ВПО СГПИ.

Бобренко О.С. – к.п.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Бобрышов С.В. – д.пед.н., профессор, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГБОУ ВПО СГПИ.

Бородёнкова О.П. – декан психолого-педагогического факультета филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Веселова В.Г. – к.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии, директор филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Волков А.А. – д.психол.н., доцент, профессор кафедры педагогики и психологии СКИРО ПК и ПРО.

Володькова Е.Н. – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Высоцкая М.Е. – учитель начальных классов высшей категории МБОУ СОШ № 22 г. Ставрополя.

Гапонова В.М. – старший преподаватель кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.

Гончаров В.Н. – д.филол.н., профессор кафедры андрагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Горбушина И.А. – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Гостунская Я.И. – к.псих.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Грузков В.Н. – д.филол.н., профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

- Гукасова Г.С.* – соискатель ГБОУ ВПО СГПИ.
- Дворникова Е.И.* – д.пед.н., доцент, зав.кафедрой русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.
- Джегутанова Н.И.* – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков, зав. аспирантуры ГБОУ ВПО СГПИ.
- Долганина В.В.* – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.
- Евмененко Е.В.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.
- Евченко В.К.* – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.
- Ершова В.В.* – к.псих.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.
- Жукова С.В.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.
- Загирняк М.В.* – д.тех.н., профессор, ректор Кременчугского национального университета им. Михаила Остроградского (Украина).
- Затеева Т.Г.* – старший преподаватель кафедры математики, заместитель декана психолого-педагогического факультета ГБОУ ВПО СГПИ.
- Зиненко В.Н.* – старший преподаватель кафедры физической культуры ГБОУ ВПО САУ.
- Иохвидов В.В.* – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.
- Истомин В.Н.* – к.воен.н., доцент кафедры физической культуры ГБОУ ВПО СГПИ.
- Истомина А.П.* – к.соц.н., старший преподаватель кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.
- Кабушко А.Ю.* – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.
- Казарьянц К.Э.* – к.п.н., профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО ПГЛУ.
- Клычникова Н.Н.* – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.
- Книевский С.А.* – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.
- Кобзарева И.И.* – к.психол.наук, доцент, ведущий специалист отдела государственной службы кадров министерства финансов СК.
- Козырева И.В.* – к.пед.н, доцент кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.
- Коломасова Т.А.* – учитель начальных классов МБОУ лицей № 14 г. Ставрополя.

Колтачев В.В. – д.п.н., профессор, действительный член Международной педагогической академии, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Косов Г.В. – д.полит.н., профессор кафедры международных отношений, мировой экономики и международного права Института международных отношений ФГБОУ ВПО ПГЛУ.

Красильников В.В. – к.тех.н., профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Красова Н.Н. – начальник отдела образования администрации Новоалександровского муниципального района.

Красюков К.А. – аспирант ГБОУ ВПО СГПИ.

Кулешин М.Г. – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Кульчицкая И.Ю. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Лидак Л.В. – д.психол.н., профессор ФГБОУ ВПО ПГЛУ.

Литвинова Т.В. – к.филос.н., доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

Лобейко Ю.А. – д.п.н., профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой андрагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Любенкова Е.П. – к.экон.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

Магомедов Р.Р. – д.пед.н., профессор кафедры физической культуры ГБОУ ВПО СГПИ.

Макаренко Е.А. – к.пед.н., доцент, зав.кафедрой иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

Медведева Л.М. – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Мельникова Д.М. – студентка 5-го курса факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Мельникова М.И. – к.психол.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Морозова А.В. – к.пед.н., доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

Назаренко Н.Н. – старший преподаватель кафедры русского языка, зам.декана историко-филологического факультета ГБОУ ВПО СГПИ.

Немаишалоу П.Г. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Немаишалоу С.И. – аспирант ФГБОУ ВПО СГУ.

Новикова О.Н. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.
Носенко М.А. – к.биол.наук, доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Орлова Е.А. – учитель математики МОУ СОШ №27 г. Ставрополя.

Пащикова Я.В. – аспирант ГБОУ ВПО СГПИ.

Пономарев Е.Г. – д.юр.н., к.ист.н., профессор, зав. кафедрой истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Петрова Л.Е. – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

Погребная О.С. – к.псих.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Попова М.Р. – ассистент кафедры специальной клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Приленко Ю.В. – к.псих.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Прилепских О.С. – к.психол.н., доцент, зав. кафедрой психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Редько Л.Л. – д.п.н., профессор, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой философии и культурологии, ректор ГБОУ ВПО СГПИ.

Ромаева Н.Б. – д.пед.н., профессор кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Рубанова Л.М. – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

Садченко В.Н. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Саенко Л.А. – д.соц.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Сапожников А.И. – к.п.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Сапунова В.М. – к.п.н., доцент, директор школы гимназия № 9, г. Ставрополь.

Сёмина О.В. – учитель-логопед МБДОУ №27, г. Ставрополь.

Симонкина Ю.С. – специалист научного отдела филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Ситникова О.В. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Слюсарева Е.С. – к.психол.н., доцент, зав. кафедрой специальной и клинической психологии, декан факультета специальной педагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Сляднев А.А. – к.психол.н., доцент кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

Сляднева Л.Н. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

Смагина М.В. – к.соц.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Тарасова Н.Я. – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

Тинькова Е.Л. – к.вет.н., доцент, зав.кафедрой биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Тоискин В.С. – к.техн.н., профессор, зав. кафедрой прикладной информатики и информационных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Трущелева А.В. – старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Туренкова С.А. – к.пед.н., доцент, начальник учебно-методического управления ГБОУ ВПО СГПИ.

Францева Е.Н. – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Халилова Ф.А.-К. – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Хижнякова О.Н. – к.п.н., зав. кафедрой начального образования СКИРО ПК и ПРО.

Хорошилова Е.П. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Хорошилова Н.Ю. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Черникова Т.В. – зам. по УВР МБДОУ ЦРР – детский сад № 38, г. Ставрополь.

Чуприна А.А. – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Шамраева Н.А. – заведующий МБДОУ ЦРР – детский сад № 38, г. Ставрополь.

Шаповаленко З.И. – к.психол.н., доцент кафедры специальной клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Швецова О.В. – к.псих.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Шеховцова Т.С. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Шкумат Я.Г. – ассистент кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Шумакова А.В. – д.пед.н., профессор кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе ГБОУ ВПО СГПИ.

Ямбург Е.А. – член-корреспондент Государственной академии наук «Российская академия образования», д.п.н., профессор, директор Центра образования №109 г. Москвы.

Содержание

<i>Ямбург Е.А.</i> КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЕТСЯ? (<i>Вместо введения</i>)	3

РАЗДЕЛ 1. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И РЕАЛИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ РФ

<i>Атарщикова Е.Н., Пономарев Е.Г.</i> Антропологический, правовой и образовательно-культурный статус государственного языка в Российской Федерации	13
<i>Володькова Е.Н.</i> Нормативно-правовая база деятельности судов для несовершеннолетних в дореволюционной России в структуре юридической антропологии	17
<i>Гончаров В.Н.</i> Антропологический потенциал информационного общества в формировании системы образования	22
<i>Книевский С.А.</i> Антропологические аспекты правовой модернизации системы ювенального правосудия в РФ	27
<i>Косов Г.В.</i> Социокультурные и политические модели и реалии развития современного общества как отражение системного кризиса: культурфилософский и политантропологический анализ	33
<i>Красюков К.А.</i> Творчество и творческая деятельность в контексте антропологического дизайна	38
<i>Назаренко Н.Н.</i> Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в аспекте педагогической антропологии	42
<i>Немашкалов П.Г.</i> Религиозная социализация личности в поликультурном регионе как антропологическая проблема	48
<i>Новикова О.Н.</i> Специфика развития религиозного образования в полирелигиозном обществе Боснии и Герцеговины конца XIX – начала XX вв. как предмет изучения социальной антропологии	52
<i>Рубанова Л.М.</i> Антропологический подход к процессу билингвизации в условиях Северо-Кавказского региона	58
<i>Сапожников А.И.</i> Духовное наставничество как важнейший фактор преодоления культурного кризиса в образовании	63
<i>Гайфулина Т.Н., Красильников В.В., Тоискин В.С.</i> Информационная безопасность человека как антропологическая проблема	68

Швецова О.В. Ювенальная юстиция: актуальность изучения педагогической антропологией	75
Кулешин М.Г., Смагина М.В. Антропологические принципы современной государственной политики по защите детей от семейного насилия	80

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КРИЗИСОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Биджиева С.М. Основные психологические индикаторы карьерного пространства личности	86
Биткин В.Ю., Сляднев А.А. Физическая выносливость человека как основа нивелирования его личностных кризисов: антропологические смыслы и контексты	90
Веселова В.Г. Социокультурные и педагогические факторы роста агрессии и жестокости детей и подростков	94
Волков А.А. Кризисы профессиональной самореализации	99
Евмененко Е.В. Антропологический подход к оценке факторов риска формирования личности детей и подростков в условиях системных изменений социальных ценностей	102
Исаева Л.В. Проблема неуспеваемости школьников в современных условиях модернизации образования и пути её преодоления	107
Лидак Л.В. Историко-рефлексивный анализ развития подростков как проблема возрастной антропологии	112
Литвинова Т.В. Психологическая помощь ребенку в ситуации развода родителей: антропологическая рефлексия опыта	122
Лобейко Ю.А. Здоровьесберегающее сопровождение будущих педагогов в контексте антропологического подхода	128
Мельникова Д.М., Мельникова М.И. Экзистенциальный подход к переживанию времени при личностных расстройствах	134
Сапунова В.М. Здоровьесберегающая образовательная среда: принципы организации и подходы к достижению	137
Тинькова Е.Л., Носенко М.А. Антропологический подход к физиологическим характеристикам адаптации студентов к обучению в вузе	142
Шапалов В.К. Старшеклассники, родители и учителя о трудностях реализации жизненных стратегий и карьерных планов выпускников школы	145

РАЗДЕЛ 3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Атарицкова Е.Н., Аль-Момани Е.А.

Социолингвистические основы обучения русскому языку как
иностранному в ракурсе антропологической парадигмы 151

Ануфриенко И.А. Антропологические концепции воспитания:
от средневековья к итальянскому кватроченто 163

Белоцерковец Н.И. Антропологические основания воспитательного
потенциала образовательного процесса вуза 167

Бобрышов С.В., Кобзарёва И.И. Антропологические принципы личностно
ориентированного педагогического взаимодействия как инструмент
реализации психолого-педагогической поддержки детей 174

Гапонова В.М. Антропологические основы образования, воспитания
и развития детей и юношества в условиях модернизации образования ... 179

Дворникова Е.И. Воспитание духовности и формирование культурной
идентичности будущего учителя в системе литературного образования:
антропологический подход 186

Истомина А.П. Антропологическое измерение организационного
климата как феномена социокультурного пространства высшего
учебного заведения 193

Козырева И.В. Воспитание патриотизма как приоритетное направление
в работе с молодёжью 199

Колпачев В.В. Антропологические основы изучения проблем образования
в структуре историко-педагогических процессов и явлений 204

Любенкова Е.П., Затеева Т.Г., Любенкова А.С.

Антропологическое измерение инновационных образовательных
технологий деятельности вуза 208

Орлова Е.А. Развивающая образовательная среда как условие
формирования исследовательских компетенций у старшеклассников 214

Редько Л.Л., Джегутанова Н.И. Антропологическая архитектура
взаимосвязи феноменов «духовность» и «нравственность» 218

Садченко В.Н. Проблема формирования коллективной францисканской
идентичности в XIII-XV вв. в структуре исследований исторической
антропологии 224

Чуприна А.А. Антропологический потенциал гуманитарного знания в
условиях системной модернизации образования 229

Шумакова А.В., Тоискин В.С., Красильников В.В. Основания и проблемы информационной антропологии	237
Ситникова О.В. Антропологические предпосылки успешной адаптации студентов к музыкально-педагогической подготовке	242

РАЗДЕЛ 4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Бобренко О.С. Антропоориентированная подготовка и психологическое сопровождение педагогов-психологов в работе с ситуацией суицида	249
Долганина В.В. Особенности профилактической работы с подростками суицидального поведения	254
Иохвидов В.В. Антропологические основы диагностики и предупреждения подросткового суицида	259
Красова Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подвергшихся жестокому обращению	264
Прилепских О.С. Проблема суицидального поведения подростков в контексте антропологического подхода	269
Тюренкова С.А., Тинькова Е.Л., Носенко М.А. Антропологический подход в психофизиологическом сопровождении адаптации студентов к условиям вуза	275
Шаповаленко З.И., Тюрденева И.Ю. Психолого-педагогическая коррекция подростков, имеющих девиантное поведение	279
Хорошилова Н.Ю. Антропологические основы оказания помощи детям – жертвам насилия	282

РАЗДЕЛ 5. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ

Акименко В.М. Антропологические параметры организации обучения в группах дошкольной подготовки	289
Горбушина И.А. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в период их адаптации к школе	293
Загирняк М.В., Магомедов Р.Р., Ромаева Н.Б., Попова М.Р., Зиненко В.Н. Электронные физкультурные минутки для детей старшего дошкольного возраста в контексте антропологии здоровья	299
Коломасова Т.А. Использование проектной методики на этапе начального образования	307

Лайпанова Л. Х.-Д. Коммуникативная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения как фактор формирования здоровьесберегающей среды развития ребенка	310
Магомедов Р.Р., Ромаева Н.Б., Зиненко В.Н., Истомин В.Н. Антропо-здоровьесберегающие технологии в современном дошкольном и школьном образовании	314
Магомедов Р.Р., Бзуашев А.Б. Антропологический путь адаптивной физической культуры в системе знаний о человеке	321
Макаренко Е.А. Антропологический подход к формированию коммуникативных универсальных учебных действий при обучении иноязычному общению детей в предшкольном образовании	324
Медведева Л.М., Халилова Ф.А. Использование антропологического подхода в работе с детьми младшего школьного возраста по преодолению педагогической запущенности	329
Пашкова Я.В. Антропологические параметры социальной готовности детей к обучению на этапе предшкольной подготовки	335
Ромаева Н.Б., Хизнякова О.Н. Антропологический подход к проектированию образовательного процесса в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО	341
Черникова Т.В., Жукова С.В., Шамраева Н.А. Мониторинг сформированности межанализаторного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста в условиях антропоориентированной модели обучения грамоте	346

РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ; ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Гостунская Я.И. Современные антропологические подходы к проблеме интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	353
Ершова В.В. Антропологический подход к развитию у младших школьников с нарушениями слуха зрительного восприятия окружающего мира	358
Жукова С.В., Сёмина О.В. Использование технологии «бос-здоровье» как условие реализации антропологического подхода при коррекции речевых нарушений у детей	361
Кабушко А.Ю. Антропологический подход к организации адаптивной образовательной среды в системе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья	365

Попова М.Р. Проблемы использования потенциала адаптивной физической культуры у детей с ограниченными возможностями здоровья	371
Приленко Ю.В. Антропологические основы помощи специального психолога семье в воспитании ребенка с нарушениями интеллекта ...	374
Слюсарева Е.С. Антропологическое обоснование подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования	380
Сляднев А.А. Двигательно-символическая интенциональность ребенка с нарушением интеллекта как мотивационная основа его двигательной активности	385
Трущелева А.В. Антропологический аспект готовности перехода отечественной системы образования к образованию инклюзивному	391
Трущелёва А.В., Еришова В.В. Социально-психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с комплексными сенсорными нарушениями, в свете антропологических идей специального образования	395
Шеховцова Т.С. Антропологическая система организации взаимодействия учителя-логопеда с семьёй в процессе предшкольной подготовки детей ...	399

РАЗДЕЛ 7. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; ДИАГНОСТИКА И НИВЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

Высоцкая М.Е., Евченко В.К., Тарасова Н.Я. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства	407
Грузков В.Н. Антропологический аспект формирования и развития эстетического вкуса личности средствами искусства в системе вузовского воспитания	416
Морозова А.В. Идеи философского антропологизма в творчестве Ф.М. Достоевского: противоречивость внутреннего духовного мира человека	423
Немашкалова С.И. Искусство как фактор становления субъектности студентов: антропологический подход	426
Петрова Л.Е. Антропологический подход к эстетическому воспитанию детей и подростков как основа личностного развития учащихся	432
Сляднева Л.Н., Сляднев А.А. Художественное творчество ребенка как антрополого-педагогическая основа его развития	436

РАЗДЕЛ 8. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И КОРРЕКЦИИ ФАКТОРОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Бородёнкова О.П., Алексеева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение кризисных отношений детей и родителей	443
Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Обеспечение психолого-педагогической грамотности родителей, склонных к проявлению девиаций в родительском поведении	447
Казарьянц К.Э. Реализация потенциала семьи в формировании личности ребенка и воспитании нравственных привычек и культуры поведения	450
Клычникова Н.Н. Стили и формы семейных отношений как факторы жестокого обращения с детьми в семье	456
Кульчицкая И.Ю. Антропологический акцент в просвещении родителей	461
Погребная О.С. Антропологическое сопровождение семей, переживающих нормативные семейные кризисы	466
Симонкина Ю.С. Социальные и педагогические параметры возникновения семейных конфликтов и их влияние на детей	470
Францева Е.Н. Антропологические аспекты психологического консультирования семей в современных условиях	475
Хорошилова Е.П. Антропологические принципы работы образовательных учреждений с семьями педагогически запущенных учащихся	481
Шкумат Я.Г. Антропологический аспект взаимодействия образовательного учреждения с семьями из разных социальных слоев	486
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	492

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ
СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

МАТЕРИАЛЫ

*IX Международной научно-практической конференции
(15-16 июня, 2012 г.)*

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60х84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 29,29	Подписано в печать 25.05.12
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Уч.-изд.л. 28,63
		Заказ 8

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».