

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



**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА  
СТАНДАРТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДЛЯ НОВОЙ  
ШКОЛЫ**

**МАТЕРИАЛЫ  
X Международной научно-практической конференции  
(декабрь, 2013 г.)**

**Часть II**

**Ставрополь  
2013**

УДК 378  
ББК 74.00  
А - 72

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

**А – 72 Антропологические особенности педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы:** Материалы X Международной научно-практической конференции (декабрь, 2013 г.) Часть II/ Под. ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 358 с.

Сборник включает материалы исследований российских и зарубежных ученых, сотрудников образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций, которые ведутся в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

Представленные работы отражают актуальные теоретические и прикладные аспекты педагогической, психологической, исторической, экономической, художественной, информационной и лингвистической антропологии, обуславливающие состояние и тенденции развития педагогической профессии, подготовки педагогических кадров, функционирования образовательных организаций в условиях системной модернизации образования в нашей стране.

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  
А – 72

**ISBN 978-5-91090-086-2**

© Коллектив авторов, 2013  
© ГБОУ ВПО «Ставропольский  
государственный педагогический  
институт», 2013

## **РАЗДЕЛ 4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ**

*В.М. Акименко г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Современная научная и образовательная ситуация во многих исследованиях характеризуется как определенный «антропологический поворот». И это закономерно, ведь антропология как наука накопила огромный потенциал знаний о феномене человека, его многомерности и многоаспектности. Более того, антропология как ориентированность на человека может обеспечить целостность современного педагогического образования.

Исследованием ориентации педагогики на разработку и применение особого антропологического подхода занимается педагогическая антропология. Антропологический подход предполагает соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека, связывает получение педагогического знания методом, обеспечивающим интеграцию человека в педагогику, опирается на антропологическую аксиоматику, на основе которой строятся теория и методология проблем становления и развития личности. В этом смысле педагогическая антропология исследует развивающегося человека.

Особое значение приобретает практика инновационной деятельности в специальном образовании, поскольку воспитание и обучение детей с проблемами развития требует особых методов и особого подхода.

В настоящее время достигнуты значительные успехи в развитии разных отраслей дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии, многочисленные исследования посвящены детям с нарушениями речи. Исследования Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, А.К. Марковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и др. показывают, что у детей с нарушениями речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Они не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют оперировать им, что говорит о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности.

У детей с нарушениями речи оказываются несформированными те языковые операции, в процессе которых происходит грамматическое конструирование речи (Т.В. Ахутина, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Дошкольники затрудняются в выборе языковых единиц и элементов из парадигмы и в образовании определенных синтагматических структур. Аппарат их внутренней речи не позволяет перекодировать исходный замысел в связное и последовательное высказывание из-за возникших трудностей на одном или нескольких этапах программирования речи — внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование, моторная кинетическая организация высказывания.

Трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения (Б.К. Гриншпун, В.И. Селиверстов и др.).

Как показывают исследования Е.М. Мастюковой, клиническое и психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи нередко выявляет у многих из них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. В познании окружающей действительности первостепенная роль принадлежит ощущению и восприятию, на основе которых могут в дальнейшем формироваться такие процессы, как память, воображение, мышление (С.И. Маевская, Е.С. Мастюкова, Т.И. Обухова, С.К. Сиволапов, Л.Ф. Спирова, Л.С. Цветкова и др.).

Дошкольники с нарушениями речи не владеют в одинаковой степени всеми необходимыми сенсорными эталонами, у них наблюдается отставание в формировании перцептивных действий, что в свою очередь сказывается на успешности называния тех или иных свойств объектов. Недостаточность процессов восприятия задерживает развитие всей познавательной сферы ребенка. Для многих детей с нарушениями речи характерна недостаточная выраженность познавательных интересов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации. Наблюдается неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, трудности воспроизведения, отставание в развитии словесно логического мышления (Ю.Ф. Гаркуша, Г.М. Гуровец, Е.М. Мастюкова, Н.В. Новоторцева и др.).

Дошкольники с патологией речи отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью. Поскольку с функцией речи тесно связано движение рук (В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова), у детей с нарушением речи многими исследователями выявлены нарушения ручной моторики, проявляющиеся в основном в нарушении точности, быстроты и координированности движений. В большинстве случаев оказывается затруднительным или невозможным быстрое и плавное воспроизведение движений по инструкции. При этом отмечаются добавочные движения, персеверации, перестановки, нарушение оптико-пространственной координации. Переключения движений часто осуществляются сопряженно, по речевой инструкции и с проговариванием последовательности. Наиболее нарушенной является возможность одновременного выполнения действий.

Отмечается и своеобразие словесного мышления детей с нарушениями речи (И.Т. Власенко). Им практически недоступно самостоятельное овладение языковыми обобщениями (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

Для оказания помощи детям с нарушениями речи необходимо внедрение новых технологий. И здесь, большую помощь в проведении коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения, могут оказать инновационные технологии. Термин «инновация» в буквальном переводе может быть понят как отрицание нового, так как ин- «может означать отрицание, «не», например «индетерминизм» означает отсутствие детерминации, неопределенность. И тогда можно говорить о «неновации», но это слишком уж узко и не употребляется в сложившейся практике изучения нововведений и изменений, но и не является настолько ошибочным, чтобы о нем не упоминать. Дело в том, что глубинный смысл инноваций не сводится только к нововведениям и изменениям, а подразумевает изменение существующих традиций, т.е. с некоторыми допущениями можно говорить о том, что «корень» термина инновация – не новация, а традиция, так как об изменениях мы говорим только тогда, когда уже существуют традиции, стереотипы, привычки. В этом понимании инновация – изменение, нарушение привычных традиций и стереотипов, временной перспективы. И в этом смысле изменение временной перспективы не обязательно есть нечто новое, это может быть и «хорошо забытое старое», но происходящее в других обстоятельствах или на другой точке временной перспективы. В сущности можно говорить о том, что инновации психологически переживаются как нарушения временной перспективы, когда будущее прогнозируется с трудом, возрастает неопределенность планирования.

Практика инновационной деятельности показывает, что существуют трудности в освоении новшеств. Анализ психолого-педагогических исследований указывает на дефицит работ, в которых представлено обобщение практики инновационной деятельности в специальном образовании [2]. Психологической наукой изучаются факторы, оказывающие влияние на успешность внедрения нововведений в процесс обучения детей. Данной проблеме посвящены исследования Г.М. Андреевой, В.И. Антонюк, В.И. Белоусова, А.И. Пригожина, Г.И. Максимова, Л.И. Подлесной и др. Авторы инновационных технологий предлагают свои педагогические парадигмы, иное содержание обучения, иной образец профессионального мышления педагога, зачастую кардинально изменяя характер традиционного построения учебно-воспитательного процесса [1].

На наш взгляд, среди условий развития инновационной деятельности учителей является желание и умение учителей-логопедов проектировать развитие и обучение ребёнка, позволяющее ему в дальнейшем быть успешным учеником.

Анализ психофизического развития детей с нарушениями речи играет особую роль в развитии речи и состоянии психомоторных функций. В этой связи рассмотрим совершенствование инновационной деятельности учителя-логопеда в развитии психомоторных функций. Можно выделить следующие пошаговые действия учителя-логопеда по проектированию развития психомоторики ребёнка:

Шаг 1. Влияние развития психомоторных функций на речевое развитие ребёнка. В детском возрасте связь между телом и психикой еще очень тесная, которые развиваются неразрывно друг от друга. Но одновременно с этим, любое нарушение развития в детском возрасте затрагивает также и двигательную сферу. Движение как сложная, многослойная система, является как бы «зеркалом» состояния ребенка, с одной стороны, и «окошком», через которое мы можем воздействовать на его развитие – с другой.

Шаг 2. Анализ инновационных методов и приёмов развития психомоторных функций. Важным звеном при организации полноценной коррекционной работы с ребенком является метод кинезиотерапии. Основной метод кинезиотерапии – это многократные повторения специально подобранных движений, воздействующих на мышцы, связки и суставы, в которых есть блоки и зажимы. Детская кинезиотерапия, представляет собой программу развития, которая развивает чувствительность, нормализует тонус, формирует адекватные представления о собственном теле, автоматизирует простые

двигательные акты, стабилизирует функции равновесия, улучшает контроль над собственными движениями, развивает сенсомоторную координацию, формирует внимание. В работе с детьми по развитию психомоторных функций можно применять так же массажи пальцев рук, такие как: «Ручки здороваются», «Массаж грецкими орехами», «Массаж чётками», «Массаж шариками «Марблс», «Щелчки», «Цепочки», и т.д. В гимнастике и массаже пальцев важно сочетать приёмы сжатия, растягивания и расслабления. По этим принципам построена программа пальчикового тренинга М.С. Рузиной (Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг).

Шаг 3. Рекомендации по применению инновационных методов и приёмов развития психомоторных функций. Одной из основных задач воспитания и обучения дошкольника является подготовка его к школе. Среди показателей готовности к обучению выделяется уровень развития мелкой моторики. Существует тесная связь между координацией движений и речью. Систематические упражнения по развитию мелкой моторики помогают выработать навыки самоконтроля и саморегуляции движений рук не только под контролем зрительного анализатора, но и при участии осязания, тактильно-двигательных ощущений. Кинестетический контроль за движением руки во время выполнения практических действий (штриховка, обводка, рисование) – эффективное средство компенсации и коррекции зрительной недостаточности и формирования двигательных навыков. Для успешного развития тонкой моторики важно тренировать обе руки. Как правило, одна рука у большинства людей оказывается ведущей, с ней обычно и проводится основная работа, в то время как не ведущая рука оказывается ущербной. Важно в играх равным образом развивать тонкие движения пальцев обеих рук, а в быту стремиться распределять различные действия между правой и левой рукой. Так, в упражнениях типа «Собери зерна» ребенок по заданию педагога действует сначала правой рукой, а затем левой, что способствует развитию функций захвата и скоординированности работы пальцев рук. В процессе наблюдения педагог может определить ведущую руку ребенка, а также скорость выполнения задания каждой рукой.

Предлагаемые поэтапные пошаговые действия по внедрению инновационных технологий помогут эффективному и осознанному их внедрению, повысят инновационную активность педагога, а также проектировать развитие и обучение ребёнка. Инновационная активность учителя-логопеда может появляться в освоении различных форм новшеств, таких как: участие в работе конференций, семинаров, дискуссий и других формах обмена информацией о новых разработках и

передовом педагогическом опыте, в экспертизе новшеств, предлагаемых к внедрению в школе, дошкольном учреждении в реализации программ опытно-экспериментальной работы. Поэтапные действия по внедрению инновационных технологий могут способствовать увеличению внутреннего интереса к освоению новшеств в коррекционном процессе, а инновационная активность педагогов, вызванная внутренней мотивацией, будет более продуктивной и устойчивой, нежели активность, основанная на внешней системе контроля, оценивающей достижения учителей в инновационной деятельности.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического характера. – М.: Смысл, 2001.
2. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.

*А.С. Амиров, г. Ставрополь*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ АНТРОПОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Реализация современной концепции образования требует новых моделей определения содержания образовательных областей и дисциплин. В последнее время достаточно популярной становится антропоэкологическая модель образования, формируемая научной школой А.А. Макаренко. В ее основе лежат представления о самооценности, самобытности, индивидуальности каждого учащегося; знания человеческой природы (учет возрастной физиологии и кризисов онтогенеза, законов саморазвития, самореализации, самоутверждения и идентификации); представления о субъект-субъектных отношениях, учитывающих требования гуманистической концепции образования (содейтельность, педагогическая поддержка, толерантность и т.д.). Такой подход позволяет превратить экологическое образование в действенный фактор изменения личности учащего, способствует разработке в педагогике новых моделей формирования экологического сознания учащихся.

В частности, в этом плане заслуживает внимания психолого-педагогический подход, нашедший отражение в работах Г.В. Аконова и Е.И. Чердымовой [1]; С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [2]; В.И. Медведева и



А.А. Алдашевой [3]; О.В. Овсянниковой, А.В. Гусевой и О.В. Яковенко [5] и др.

Г.В. Акопов и Е.И. Чердымова под экологическим сознанием понимают сложное психическое образование, которое состоит из структурных (экологическая память, экологическое внимание, экологическое мышление, экологическая воля, экологический аффект, экологическая перцепция) и функциональных (экологические знания, экологическое программирование, экологическое целеполагание, экологическое прогнозирование, экологическое планирование, экологическое принятие решения, экологическое отношение, экологический самоконтроль, экологическое самосознание, экологическая оценка, экологическая самооценка, экологическая ответственность) компонентов. В экологическом сознании, как отражении взаимодействия человека с природой, необходимо выделить знания о природных закономерностях и явлениях, понимание содержания, целей и способов деятельности с объектами природы, самооценки личной позиции в отношениях с природой, оценки внутреннего и внешнего мира и др. [1, с. 169-174].

В работе В.И. Медведева и А.А. Алдашевой экологическое сознание трактуется как «сформированная в виде понятийного аппарата система отношений человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы, и их взаимные связи с человеком» [3, с.5].

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин определили экологическое сознание как «совокупность экологических представлений о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней» [2].

В психолого-педагогических исследованиях существуют и другие определения понятия «экологическое сознание», анализ которых показывает, что под данным феноменом понимается, прежде всего, совокупность определенных структурно-функциональных компонентов, которые отражают те или иные аспекты взаимодействия человека с природой.

На основе анализа определений выше указанных авторов, мы считаем целесообразным выделить следующие структурные компоненты экологического сознания:

- интеллектуально-познавательный или когнитивный компонент, включающий в себя совокупность экологических представлений и знаний, экологическое мышление, память и внимание; экологичность представлений о взаимосвязях в системе «Человек-Природа»;

- эмоционально-волевой и перцептивно-аффективный компонент, содержащий экологическую перцепцию и волю; общее отношение человека к природным объектам;

- мотивационно-поведенческий компонент, основанный на практическом опыте, навыках непосредственного взаимодействия человека с природными объектами. Здесь необходимо выделить его стремления и готовность к данному взаимодействию; соответствие личных стратегий и целей предполагаемого поведения (экологическое целеполагание, экологическое принятие решения, учет его последствий, прогнозирование, программирование, технологии взаимодействия человека с природой, нормативы в сфере поведения во взаимодействии с природой);

- ценностно-ориентационный компонент, включающий эколого-ориентированные ценности, которые обуславливают соответствующее поведение человека в природе посредством применения имеющихся представлений и знаний, практических навыков и практического опыта взаимодействия человека с объектами природы, освоение которых связано с самовоспитанием, а, соответственно, с экологической самооценкой, ответственностью, самоконтролем, экологическим сознанием.

Отметим, что С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин для построения классификации экологического сознания в качестве исходного основания использовали разработанную ими типологию субъективного отношения к природным объектам, позволяющую выделить следующие параметры, определяющие тип экологического сознания: психологическая непротивопоставленность (человек часть природы) или противопоставленность человека и природы, субъектный или объектный тип личностного отношения к природным объектам и природе, непрагматический или прагматический характер взаимодействия человека с природными объектами. На основе различных сочетаний этих параметров ими было определено два типа экологического сознания: антропоцентрический и экоцентрический.

1. *Антропоцентрический тип экологического сознания* характеризуется: противопоставленностью Человека и Природы, что находит отражение в иерархической картине мира, где Человек утверждается как высшая ценность; прагматическим характером взаимодействия человека с природой (природа воспринимается как объект

человеческих манипуляций, обезличенная «окружающая среда» используется в целях удовлетворения потребностей человека); прагматическим характером природоохранной деятельности (сохранение природной среды для будущих поколений); распространенностью этических норм и принципов только на мир людей; дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, подчиненный процессу развития человека.

2. *Экоцентрический тип экологического сознания* отличается проявлением отказа от иерархической картины мира, согласно которой человек, на том основании, что он имеет разум, обладает какими-то особыми привилегиями. Напротив, подчеркивается, что разумность человека налагает на него по отношению к окружающей его природе дополнительные обязанности. Природному миру не противопоставлен мир людей, они оба являются элементами единой системы; в виде высшей ценности признается гармоничное развитие человека и природы, характеризующееся признанием того, что природное изначально самоценно, имеет право на существование вне зависимости от того, бесполезно (а возможно и вредно) или полезно для человека. Человек один из членов природного сообщества, а не собственник природы; признаются равные права на удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества, т. е. осознание необходимости не воздействовать на природу, а взаимодействовать с ней. По взаимодействию с человеком природа и все природное воспринимается как полноправный субъект. Равным образом распространяются на взаимодействие с природой и между людьми этические правила и нормы. Воздействие на природу сменяется взаимодействием с ней; обозначено принятие и выполнение при взаимодействии с природой «экологического императива», в соответствии с которым правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие. Развитие природы и человека мыслится как процесс взаимовыгодного единства и сотрудничества, коэволюции; подчиненность природоохранной деятельности собственной, естественной логике существования природы. Деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранения природы ради нее самой, а не «для последующих поколений». Таким образом, экоцентрическое экологическое сознание создает возможность изменить отношение Человека и Природы в сторону субъект-субъектного, ценностного [2].

Данная классификация является одной из наиболее часто используемых в научных педагогических исследованиях и подвергается

лишь некоторым доработкам. Так, например, В.И. Панов выделяет в дополнение к вышеназванным типам *природоцентрический тип экологического сознания*. Основной отличительной чертой его, с точки зрения ученого, является то, что природные объекты изначально признаются как субъекты развития Природы в целом, включая мир неживой и живой природы, человека, планету, а не наделяются свойствами выполнять субъектные функции. Природоцентрический тип экологического сознания предполагает осознание Человеком своего единства с Природой как единства принципов своего развития с универсальными принципами развития Природы в целом. Человек – это субстанциональная часть Природы. Система «Человек – Природа» понимается и воплощается в действиях Человека как единого с Природой субъекта совместного развития, становление которого осуществляется через и посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов развития Природы. Природа выступает как подлинный субъект совместного развития («со-развития», «события»), как «со-субъект» становления системы «Человек – Природа» в целом [6, с.20-22].

Н.В. Скалон предлагает для научного использования *антропоэкоцентрический подход* к формированию экологического сознания, основанный на наличии взаимодополняющих антропоцентрических и экоцентрических ценностей у личности в окружающей, например урбанизированной, среде [7].

Не менее актуальным, чем определение содержания и структуры экологического сознания, является вопрос технологического обеспечения его формирования. Так, В.В. Мосолов в рамках психолого-педагогического подхода предложил следующую систему методов формирования экологического сознания учащихся в школах [4, с.86-88]: проблемные (диспуты, обсуждения, конференции, решение учебных задач); объяснительно-иллюстративные (беседа, объяснение, работа с литературой, экскурсия, семинар, лекция, демонстрация); практические (социально-экологический и полевой практикум, лабораторная и практическая работа, упражнения); личностно-коммуникативные (совместное (учитель-ученик) создание и разрешение учебных ситуаций, ролевые игры, учебные дискуссии, встречи со специалистами); исследовательские (составление экологических паспортов –своей комнаты, школы, дома, леса и т.д., метод коллективных творческих проектов, изучение экологии отдельных видов); систематизирующие (аннотирование, обобщающие уроки, рецензирование, составление обобщающих схем, таблиц, моделей); природно-коммуникативные

(специальные выходы в природу для наслаждения природными явлениями как эстетическими ценностями – закат солнца, цветение яблонь, пение птиц и т.д.); дискуссионные, диалоговые, полилоговые методы; контрольные (контрольные работы, опросы, сочинение, тестирование, в том числе и компьютерное); эстетизация окружающей среды (выращивание декоративных газонов, цветов и др.); социально-деятельностные (международные акции по защите природы, экспедиции, участие в обсуждении экологических проблем, организация поставок экологических сказок для младших школьников); проведение литературных, направленных на эстетическое воспитание природы, поэтических вечеров (стихи и проза о красоте природы); методы оценки и самооценки (стимулирование саморегуляции поведения, самооценки, самовоспитания, саморефлексии и оценки поступков; использование методик проведения психологических занятий по самовоспитанию экологической культуры школьников на основе самопознания и самоизучения (примеры занятий: «Мои потребности и экология», «Я и окружающий мир», и др.); оценивание мотивов, совершаемых по отношению к природе, поступков и деятельности). К этому своему подходу автор также добавляет группы методов, описанных Я.С. Турбовской (методы педагогического действия [8]) и В.М. Шепелем (методы самопознания [9]).

Совокупность выше описанных методов помогает сформировать у учащихся экоцентрический тип экологического сознания.

Итак, можно сделать вывод о том, что экологическое сознание в психолого-педагогических исследованиях представляет собой сложное психическое структурно-функциональное образование, совокупность экологических и природоохранных представлений; мировоззренческих позиций и отношения к природе; стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты (предполагаемое поведение, его цели, учет его последствий); эколого-ориентированных ценностей. Задача современной системы образования в рамках реализации антропоэкологической модели заключается в формировании у учащихся экоцентрического типа экологического сознания, отражающего субъект-субъектное отношение человека к миру природы.

### **Список литературы**

1. Акопов Г. В., Чердымова Е. И. Проблема соотношения экологической установки и поведения в концепте экологического сознания // 2-я Российская конференция по экологической психологии.

Материалы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. – М. – Самара, 2001. – С. 169-174.

2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Диалектика развития общественного экологического сознания [Электронный ресурс]/ режим доступа: <http://www.mrezha.ru/ehopsy/vvorks/sociogen>.

3. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание. – М.: Логос, 2001.

4. Мосолов В.В. Формирование экологической культуры учащихся в условиях сельской школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000.

5. Овсянникова О.В., Гусева А.В., Яковенко О.В. Экологическое сознание: сущность и пути становления // Экологическое образование: концепции и методические подходы. – М., 1996. – С. 24.

6. Панов В.И. Экологическое образование и формирование экологического сознания // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – М., 2000. – № 1(6). – С. 20-22.

7. Скалон Н. В. Теория и методика изучения экологии города в школе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2001.

8. Турбовской Я. С. Средства и методы педагогического действия. – М., 1980.

9. Шепель В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. – М., 1994.

*Е.Н. Атарщикова, г. Ставрополь*

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИКИ НЕОГУМАНИЗМА В ГЕРМАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII - НАЧАЛА XIX В.**

В период активных социальных преобразований в нашей стране усилилось внимание к образованию как к радикальному средству самообоснования, самопроектирования личности и общества. Именно в этих условиях все чаще стали звучать понятия «гуманизация воспитания», «гуманизация образования», в которых отражается множество смыслов. В них проявляется стремление к обогащению общекультурного содержания образования и углублению связи подрастающих поколений с отечественной и мировой культурой, звучит надежда на возрождение подлинных духовно-нравственных ценностей, способных служить социальному сплочению, проявляется вера в возможность обновления духа и смыслов жизни и труда людей.

Одновременно с этим имеет место активная, но, к сожалению, нередко не получившая единого методологического основания и потому

внутренне противоречивая, деятельность по реальному воплощению идей гуманизации образования. Наряду с действительно ценными «свободами» школа получила научно не обоснованное и не регулируемое в достаточной мере поле для инновационной самостоятельности, где наряду с преобразованиями по-настоящему значимыми уживаются педагогические импровизации, лишенные сколько-нибудь серьезных теоретических оснований. По-прежнему нуждается в научном фундаменте и государственная политика в области образования. Очевидно, что решение этих актуальных задач невозможно без систематического изучения педагогического наследия крупнейших мыслителей прошлого, поскольку переосмысление педагогических реалий требует их ретроспективного изучения, анализа и обобщения. Потребность в актуализации историко-педагогического знания определяется прежде всего тем, что оно дает новые ценностные ориентиры для сегодняшнего дня, позволяет более точно наметить стратегию развития современного образования. Обращение к историко-педагогическому опыту, накопленному российской и зарубежной педагогической наукой в процессе становления и развития ее теоретического фундамента и методологического аппарата, должно быть направлено на выявление его значения и возможностей использования в конкретной исторической обстановке нашего времени, условиях совершенствования правового государства.

История педагогики свидетельствует о том, что разработка теоретической базы масштабных реформ в области образования является исключительно сложным делом, поскольку затрагивает целый круг фундаментальных вопросов: общественно значимых и признанных ценностей, идеала человека, принципов отношения гражданского общества и государства, форм и методов воспитательного воздействия на личность и т.п. Наиболее успешным этот процесс является тогда, когда он осуществляется целенаправленно, сопровождается широким обсуждением заинтересованной общественности, находит понимание в кругу лиц, ответственных за выработку государственной политики в области образования. Примером может служить Россия пятидесятих-шестидесятих годов XIX столетия или Германия последней трети XVIII века.

Без сомнения, реформа образования в Германии на рубеже XVIII – XIX вв. была одной из наиболее продуманных и теоретически обоснованных в истории педагогики, опиравшейся на теоретический фундамент немецкой классической философии, методические наработки молодой филологической науки, воспринявшей историзм мировоззрения Гердера, Шиллера, немецких романтиков, критически переработавшей

опыт педагогических новаций Просвещения. Одним из итогов реформы стало создание классической гимназии нового типа, отличавшейся в равной мере и от новоевропейской гимназии, и от образцов первых классических школ гуманистов Ренессанса. Эта гимназия стала ориентиром при проведении аналогичных реформ в целом ряде стран, включая и Россию. Таким образом, неогуманизм опосредованно является одной из предпосылок создания образовательной системы дореволюционной России. Его изучение тем более актуально в современных условиях, когда формирование единого общеевропейского образовательного пространства, усиление образовательных связей, стремление к диалогу культур настоятельно требует от российской педагогической науки переноса центра тяжести своих исследований в область изучения педагогической теории и практики зарубежных стран.

Сегодня представляется исключительно важным и актуальным изучение и обобщение опыта теоретической разработки педагогических идей немецкого неогуманизма и их практического внедрения в условиях реформирования системы образования на рубеже XVIII- XIX веков. Важно выявить научные и мировоззренческие предпосылки описываемого научно-педагогического течения, сравнить его с конкурирующими школами, показать связь с важнейшими педагогическими инновациями своего времени.

В нашей стране идут активные исследования в области истории педагогики и педагогических идей, включая и историю педагогики Германии. Однако систематического анализа педагогического учения неогуманистов – одного из наиболее значительных как по содержанию, так и по влиянию на развитие педагогической практики до настоящего времени еще не было осуществлено. Поэтому актуальной является задача восполнения существующих пробелов в данном вопросе.

Время расцвета неогуманистического направления в педагогике и образовательной культуре Германии на рубеже XVIII – XIX веков представляла собой движение человеческой мысли к поиску новых ориентиров – нового мировоззрения, нового взгляда человека на себя. Во многом это было новое обращение к античной культуре и ее образцам, но интересна эта эпоха и ее педагогические и образовательные концепции собственными идеями. Подготовленное и вызревшее в лоне немецкой классической философии духовных и волевых усилий легло в основу всех основных педагогических концепций неогуманистического направления. В рамках этого направления было создано уникальное учение о ценности индивидуальности, о языке как основе культуры и становления человека, обозначены положения о роли «другого» в его развитии, о месте чувств,



переживаний в приобретении личностью ее самосознания, семьи как определяющей человека среды.

Относительно воспитания, образования прозвучало утверждение о необходимости изучения внутреннего мира детей, опоры на внутренние силы самого ребенка. Были высказаны вполне актуальные и для нашего времени идеи единства теории и практики в образовании и воспитательном процессе, определены и обоснованы такие принципы обучения как культуросообразность, принцип единства национального и личностного начала в педагогической деятельности и индивидуальном развитии человека, а среди принципов воспитания такие как: принцип духовной самостоятельности, педагогического взаимодействия, поддержки стремлений ребенка, преемственности воспитания.

Согласно воззрениям неогуманистов, изучение классических языков дает возможность для правильной интерпретации и наиболее глубокого усвоения античной литературы и философии, что абсолютно необходимо для развития способности мышления, становления художественного вкуса личности, воспитания в ней духа человечности. Вхождение в античное наследие рассматривалось если и не в качестве единственного возможного, то, по крайней мере, в качестве единственного известного в то время пути образования разума и воспитания души человека. Постигание античной культуры как путь к утверждению культуры национальной – таково кредо неогуманизма.

Для неогуманизма был характерен особый акцент на идее целостности национальной культуры. С рождения, формируясь в пределах этой целостности, человек неразрывно слит с ней в своих привычках, образе мышления, ценностных ориентирах. Пребывая в стихии национальной культуры, человек не отличает себя от нее. Обретение самосознания носителем культурной традиции возможно лишь в процессе его вхождения в целостность «иной» культуры, в процессе сравнения, в постоянном имплицитном «диалоге культур», составляющем сердцевину действительного образования. Причем эта «иная» культура не должна быть абсолютно чужой, должна оставаться родственной по духу – именно такой была в представлении неогуманизма античность для новоевропейских народов. В результате получается, что сама национальная культура обретает свое самосознание только тогда, когда ее носителями становятся индивиды, образованные в данном, достаточно специфическом смысле слова. Такого рода педагогическое воздействие противопоставляется прагматическому принципу филантропизма и прагматической педагогики в целом.

Современное видение этой проблематики может быть резюмировано следующим образом. Обновление образования может быть и связано, и не связано сегоуманизацией – в зависимости от его стратегических целей. Поэтому когда говорится о гуманизации образования, это значит, что речь идет не о простом его изменении – обновлении содержания, методов, форм организации (ведь так может быть и при установке на тотальное общество), а о смене ориентации – от знаниевой к личностно-смысловой, при которой происходит его системное преобразование: в принципе изменяется цель образования (человекоцентрированная, ценностно-личностная ориентация педагогического процесса), его содержание (гуманитаризация, регионализация, антропологизация, фундаментализация и пр.), методы образования (активные, будирующие самостоятельность и творчество обучающихся, их личностный рост), способы педагогического взаимодействия учителя и воспитанника (диалог, открытость, снятие психологических защит при общении и др.).

С учетом теоретических наработок неогуманистов, можно указать на то, что сегодня в школьном образовании следует отдавать приоритет развивающим целям обучения, содержание образования должно быть гибким и вариативным, учитывать индивидуальные склонности и способности учащихся, соответствовать их интересам и жизненным целям. В выборе методов обучения и воспитания необходимо опираться на личностно-деятельностный подход, использовать проблемные, активные формы включения учащихся в продуктивные виды учебной деятельности в основе отношений ученика и учителя должны лежать идеи педагогики сотрудничества: уважение личности ребенка, учет ее своеобразия, совместное равноправное достижение учебных целей.

Выход на гуманизацию образования всегда связан со сменой его парадигмальных оснований, то есть с изменениями в общественном сознании (смещение общественных ценностей в сторону приоритетности человека, осмысление образования как пути возрождения человека и общества и т.д.), также в переоценке существующего и развитие нового опыта социальных взаимодействий, в том числе и педагогического (осознание ценности духовно-нравственных связей людей, видение образования как процесса консолидации общества и др.)

Гуманизация образования – это, с одной стороны объективный процесс, отражающий саморегуляцию и самодвижение образования как системного феномена, являющегося подсистемой материального мира, тогда его можно рассматривать как процесс спонтанный, то есть развивающийся по собственным внутренним законам, естественно отражая влияния внешнего по отношению к нему мира, в контексте

которого он протекает. Фактически тут мы имеем дело с историческим процессом развития – на основе углубления самосознания человечества, развития философии, обогащения наук, в том числе и наук о человеке, расцвета искусств, опыта взаимодействия человечества – общих представлений о сущности образования, о его роли в общественном развитии, смыслах для личностного становления индивидуума. То есть происходит развитие общественного педагогического сознания, поиск обществом философских оснований для наилучшего использования, а значит, и организации образования в целях социального прогресса.

С другой стороны, гуманизация образования – это процесс специальной, целенаправленной деятельности общества и государства по обогащению духовных смыслов образования, процесс, который становится одной из важнейших целей общественного развития, государственной политики, а также целенаправленных индивидуальных усилий деятелей образования, осознавших личное участие в нем как свое общественное предназначение, как смысл своей социальной самореализации.

В сущности, оба представления о гуманизации образования – это две стороны одной медали, однако их связь сложна и ни в коем случае не носит характера «кальки», полной конгруэнтности. Первый процесс, естественно протекающий в рамках общего исторического процесса, является общим по отношению ко второму, более частному. Оба эти процесса связаны по диалектическому закону единства общего, особенного и единичного. Общеисторическое развитие педагогического самосознания общества и углубление гуманистических представлений о сущности, смыслах и адекватном им практическом опыте организации образования выступает «родовым местом» специального, «особенного» процесса обновления образования как целостной системы в стране, обогащения и высвобождения его человекообразующих элементов. В то же время процесс гуманизации в условиях каждого типа образовательного учреждения будет «индивидуализирован» их организационными и педагогическими условиями в любой образовательной подсистеме – школе, гимназии, лицее, колледже, вузе – станет своеобразным, «единичным».

Таким образом, чтобы по-настоящему осмыслить этот целенаправленный процесс гуманизации образования, идущий в условиях конкретной страны, своеобразно развертывающийся в конкретном образовательном учреждении, необходимо рассмотреть и протекание более широкого, родового процесса вызревания сознания людей относительно ценности и необходимости гуманизации образования,

накопления той философско-психолого-педагогической «кладовой потенциалов» для обновления образования – процесса, протекавшего в мире с ранних времен развития его самосознания. Важно увидеть и то, что процесс целенаправленной гуманизации образования в любой из стран не может быть изолированным, абсолютно автономным, самозамкнутым, поскольку в современных условиях коэволюционного развития человечества и мира, углубления культуры «общественного договора» между народами и странами, возникновения и углубления единого научного пространства.

Очевидно, что от уровня культуры, крепости нравственных устоев, образованности населения, наличия или отсутствия благоприятных условий для развития науки и творческой мысли во многом зависит благосостояние страны, ее место в мире. Здесь роль педагогической науки и практики поистине трудно переоценить.

*Н.И. Белоцерковец, Л.С. Кириллова, г. Ставрополь*  
**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА СРЕДСТВАМИ ВНЕКЛАССНОЙ  
РАБОТЫ**

Современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет гуманную природу общества, тем самым не просто создает условия для развития социума и продуктивного существования личности, а позволяет снять противоречия современной педагогической науки. На наш взгляд, самым существенным противоречием современности является противоречие между индивидуальным и коллективным, которое можно решить в процессе формирования детского коллектива.

Отдельная задача, очень непростая, но понятная в контексте общих антропологических положений – это психолого-социальное и педагогическое сопровождение личности в период перехода ребенка на новый образовательный уровень (из дошкольного учреждения в начальную школу) обеспечивает благоприятные условия личностного развития учащегося в средней и старшей школе. Основной акцент педагогической школы должен сделать на создании комфортных психолого-социальных условий пребывания учащегося в детском коллективе как необходимом условии его развития.

Формирование детского коллектива учащихся начальных классов без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Активное развитие личности, формирование

базисных качеств, происходит в школьные годы, и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. Особое значение в этом смысле (становление личности) представляет младший школьный возраст, что обуславливает актуальность разработки проблемы формирования коллектива в начальных классах.

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую историю. Рассмотрим основные этапы развития теории формирования коллектива и внеклассную работу как средства сплочения детского коллектива.

С первых лет функционирования школы советского периода одной из центральных задач образования было создание сплоченного самостоятельного коллектива учащихся. В «Основных принципах единой трудовой школы» утверждалось, что «в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом...». Необходимость развития коллективизма у школьников в процессе планомерной внеклассной воспитательной работы широко пропагандировали Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий и другие ведущие педагоги и видные общественные деятели того времени [3].

Луначарский А.В. считал, что основной целью воспитания должно стать всестороннее развитие личности, способной жить в гармонии с другими; личности, умеющей «содружествовать», которая социально связана с другими людьми сочувствием и мыслью. Анатолий Васильевич так же отмечал, что только коллектив создает условия для наиболее полного развития особенностей человеческой личности [4, с. 445].

Всесторонне описала преимущества коллективного воспитания молодежи Н.К. Крупская. В своих многочисленных выступлениях и статьях Надежда Константиновна представила теоретические основы и указала конкретные средства формирования детского коллектива. Разработанная ею теория коллективного воспитания получила свое практическое воплощение в опыте создания первых школ-коммун, которые в свою очередь оказали большое влияние на становление коллективистической системы воспитания в масштабах молодого государства.

Особенно весомый вклад в создание теории и практики коллектива внес Макаренко А.С. Антон Семенович доказал, что «никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель и ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива» [2]. Он впервые научно обосновал концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Отношения ответственной зависимости, система перспективных линий,

принцип гласности, принцип параллельного действия и другие были направлены на развитие в человеке лучшего, обеспечение ему положительного самочувствия, чувства защищенности, уверенности в своих силах, наличия постоянной потребности движения вперед.

Идеи А.С. Макаренко получили свое последовательное развитие в педагогических трудах В.А. Сухомлинского. Василий Александрович предпринял и удачно реализовал попытку построения целостного педагогического процесса через обеспечение творческого саморазвития личности школьника в коллективе [2].

Многолетняя педагогическая практика В.А. Сухомлинского в качестве директора школы позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые можно положить в основу формирования школьного коллектива: руководящая роль школьного коллектива; богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; организационное единство школьного коллектива; руководящая роль педагога; самодеятельность, творчество, инициатива; ярко выраженная гражданственность духовной жизни воспитанников и воспитателей; гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; постоянное умножение духовных богатств; интеллектуальное, эстетическое богатство взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение, эмоциональное богатство коллективной жизни.

С начала 20-х до 60-х гг. XX века вопросы развития коллектива считались только педагогическими, хотя отдельные аспекты коллективной жизни изучались и в рамках других наук: философии, психологии, политологии, социологии, юриспруденции и т.п.

В последние десятилетия педагогические исследования были направлены на разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива (Э.С. Кузнецова, Н.Е. Щуркова и др.), на разработку методов и принципов стимулирования коллективной деятельности (Л.Ю. Гордин, М.П. Шульц и др.), на развитие самоуправления и воспитательных функций коллектива (В.М. Коротов и др.), на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения (А.В. Мудрик, Т. Е. Конникова, М.Д. Виноградова, О.С. Богданова, И.Б. Первин, Л.И. Новикова, и др.). Современная концепция воспитательного коллектива (Т.А. Куракин, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу,

которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята [3].

В настоящее время исследуются такие вопросы теории коллектива, как формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива; массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания; единство педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции; идентификация и обособление в коллективе в их единстве; тенденции развития коллектива как субъекта воспитания и др. В основе сплочения детского коллектива лежит внеклассная работа.

Внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная работа в дореволюционной России проводилась учебными заведениями главным образом в виде занятий творчеством, организации тематических вечеров и др. Большое развитие внеклассная работа получила в 20е годы XX века, когда в школах начали активно создаваться разнообразные кружки, самодеятельные коллективы, агитбригады. А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский и др. педагоги рассматривали внеурочную работу как неотъемлемую часть воспитания личности, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности [1].

Внеурочная работа чаще всего велась педагогическим коллективом и узким активом учащихся под руководством организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы. В этих условиях большинство школьников оказывалось в роли пассивных исполнителей и наблюдателей, предпочитая неформальное общение вне школы. Попытки отдельных педагогов оживить внеурочную работу не смогли изменить общего авторитарного стиля в её организации [2].

Во 2-й половине 80-х гг. в процессе гуманизации воспитания начался поиск новых подходов к внеурочной работе ориентированной на личность школьника.

Отмена обязательных мероприятий, программ и инструкций позволила школьным коллективам самостоятельно определять содержание и формы внеурочной работы с учётом своей специфики и увлечений учащихся. Основными задачами внеклассной работы признаны: создание благоприятных условий для проявления творческих способностей; наличие реальных дел, доступных для детей и имеющих конкретный результат; внесение романтики, фантазии, элементов игры; оптимистические перспективы [1].

Направления, формы, методы внеурочной работы практически совпадают с внешкольной работой. В школе предпочтение отдаётся общеобразовательному направлению, организации предметных кружков и научных обществ учащихся и т.п.

Внеурочная работа помогает удовлетворять потребность детей и молодёжи в неформальном общении в клубах и любительских объединениях, музеях, во время школьных вечеров праздников, фестивалей и т.п. К специфической форме внеурочной работы относится организация продлённого дня. Во внеурочной работе большое значение имеет самоуправление учащихся, которое позволяет большинству школьников принять участие в организаторской деятельности, формирует личность гражданина. Успех внеурочной работы зависит не только от активности учащихся, но и от педагогического влияния, умения учителя придать интересам воспитанников общественно полезную направленность.

Современная педагогическая антропология рассматривает внеклассную работу как важную детерминанту при создании коллектива учащихся. Считается, что эффективность формирования коллектива младших школьников значительно повысится, если: 1) реализованы психолого-педагогических условия: поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе; учет личностных особенностей каждого учащегося; реализация отношений сотрудничества педагога и коллектива учащихся; использование форм и методов, позволяющих поставить учащихся в активную позицию в процессе коллективной деятельности; 2) в учебно-воспитательном процессе будет использоваться набор специальных форм внеклассной работы: беседы, дискуссии, игры, состязания, походы, экскурсии, конкурсы, общественно полезный и творческий труд, художественно – эстетическая деятельность, ролевой тренинг, классный час.

Несмотря на богатейший теоретический и эмпирический материал, накопленный в сокровищнице педагогической и психологической науки, современные педагоги испытывают определенные затруднения в вопросах сплочения школьного коллектива, устранения конфликтных зон в нем и формирования благоприятного психологического климата в коллективе.

### **Список литературы**

1. Алферов А.Д. Психология развития школьника. – Ростов, 2000.
2. Журавский Г.Е. Педагогические идеи А.С. Макаренко. – М., 2005.



3. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./ Под редакцией А.И. Пискунова. – М., 2001.

4. Луначарский А.В. О народном образовании. – М., 1958.

*О.С. Бобренко, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Понятие «здоровье» в современной науке не имеет общепринятого унифицированного толкования и характеризуется многозначностью, неоднородностью состава. Ясно, что тема здоровья связана с фундаментальными аспектами человеческой психики, имеет мировоззренческий уровень рассмотрения, выходит за рамки сугубо профессионального обсуждения.

Тем не менее, обобщая специальные труды, посвященные проблеме здоровья, сегодня можно выделить ряд аксиоматических положений:

— здоровье – это одна из базовых ценностей в жизни людей; состояние, близкое к идеальному. Как правило, человек не бывает на протяжении всей своей жизни практически здоровым;

— здоровье – это сложный, многомерный феномен, отражающий разные аспекты человеческой реальности: телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие. Соответственно, возможна оценка соматического, психического и личностного здоровья человека;

— на сегодняшний день в науке признается эффект взаимовлияний «духа», «души» и «тела» друг на друга и на общее состояние человека;

— категория «здоровье» связана с индивидуальностью человека: состояние здоровья персонифицировано;

— человек может быть здоров при определенных условиях жизни. Обстановка, удовлетворительная для одного человека, может оказаться болезненной для другого. Вместе с тем выявление универсальных условий здоровья позволяет сформулировать принципы в системе его формирования и развития;

— здоровье – это культурно-историческое, а не узко медицинское понятие. В разное время, в разных культурах граница между здоровьем и нездоровьем определялась по-разному;

— здоровье и болезнь относятся к числу диалектических, взаимодополняющих понятий. Их изучение связано с осмыслением природы и сущности человека.

В современной науке оформляется так называемая **антропная психология**, ориентированная на человеческую реальность во всей полноте ее духовно-душевно-телесных измерений, нацеленная на изучение проблем существования человека в мире.

Если рассмотреть логику развития современной системы психологического знания, то мы увидим восхождение от психофизиологических к антропологическим аспектам бытия человека.

Все это влечет преобразование системы психологического знания, пересмотр ее основных проблем: фокус исследований переместился с психического аппарата на специфически человеческие проявления; изменилось понимание психической нормы развития как *процесса*, а не состояния бытия (то есть это направление, а не конечный путь, тенденция, движение); произошел переход от заимствования способов решения проблемы в смежных науках к разработке психологических моделей здоровья; возникла психология здоровья (как бы в противовес клинической психологии) как самостоятельный раздел научных знаний и их практического приложения; произошла дифференциация терминов «психическое здоровье» и «психологическое» здоровье. Первый термин характеризует отдельные психические процессы и механизмы, а второй относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа; психологическое здоровье человека стало центральным объектом исследований психологии здоровья.

В многообразии течений и мнений сформировались общие контуры теории и практики психологического здоровья: 1) Понятие «психологическое здоровье» фиксирует сугубо человеческое измерение, по сути, являясь научным эквивалентом духовного здоровья; 2) Определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке.

Историческая инициатива в постановке и разработке проблемы психологического здоровья принадлежит Г. Олпорту, А. Маслоу, К. Роджерсу. Сосредоточив научную и практическую деятельность на специфически человеческих проявлениях и общечеловеческих ценностях, гуманистическая психология была признана в 1950-60-х годах в качестве новой психологической парадигмы. Она была ориентирована на самобытность и самодостаточность человека (у нас в педагогике и психологии образования всплеск личностно-ориентированной педагогики, построенной на гуманистической психологии, пришелся на 90-е годы).

Этот подход стал яркой вехой в развитии психологии, скорректировал профессиональные принципы в гуманитарных сферах,

придал импульс становлению практики психологической помощи людям. Однако сегодня далеко не все его идеи воспринимаются с прежней убедительностью.

Гуманистическая психология реализует установку персонцентрического сознания, для которого «самость» – это основополагающая и конечная ценность. Последствия такого подхода в образовании мы ощущаем уже сегодня, когда для очень многих молодых родителей и их детей объектом поклонения становятся их собственное «я», нормой жизни – самоутверждение и самовыражение во всех доступных формах, а целью жизни – земные блага.

В наше время эта тенденция оформилась в культ вожаемой успешности и приобрела характер некой социальной догмы. В действительности же замыкание человека в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования чаще всего приводит к обесмысливанию бытия и общему снижению жизнеспособности. Перефразируя Юлию Вихреву, получается следующее: *От самосознания – До самовосхваления – Через самомнение – До саморазрушения.*

Установка на самоактуализацию получила неоднозначную оценку и среди самих гуманистически ориентированных психологов. Хорошо известна точка зрения В. Франкла, утверждавшего, что самоактуализация – это не конечное предназначение человека [1, с.36].

Сегодня психологическое здоровье личности рассматривается в гуманистической парадигме как смыслообразующая и системообразующая категория. Но отечественная наука предлагает иные основания и принципы рассмотрения проблемы психологического здоровья, сообразные нашей культурной традиции и ментальности. Они последовательно реализованы в русле гуманитарно-антропологического подхода. Центральной для гуманитарно-антропологического подхода является идея возможности восхождения человека к полноте собственной реальности. Ее суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» – происходит от латинских слов «почва» и «человечный», «антропологический» – является производным от греческого слова «человек» и символизирует сущностные силы и человеческое в человеке.

Здесь важно понять, что антропологическая модель психологического здоровья не умаляет описанные гуманистическими психологами аспекты человеческой экзистенции. Речь идет об иной методологической и мировоззренческой основе.

А.В. Шувалов предлагает следующее различение основных подходов к проблеме психологического здоровья [2, с.23]:

### ***Гуманистический подход:***

*Аксиологический аспект* – «общечеловеческие» гуманистические ценности, преобладание прав и свобод человека.

*Восприятие человеческой природы* – оптимистическое: человек по своей природе добр и наделен врожденным, естественным стремлением к здоровью и росту.

*Человеческое в человеке* – все, что помогает человеку стать и оставаться самим собой.

*Вектор развития и саморазвития человека* – самоактуализация – максимально полное воплощение человеком своих возможностей и способностей.

*Основа психологического здоровья* – личностный рост как утверждение самости в наращивании способности полноценного функционирования в условиях индивидуальной жизни.

*Установки психологической практики* – эмпатическое слушание, феноменологическое проникновение и безоценочное отношение: человек принимается таким, какой он есть; психологическая помощь осуществляется «по ту сторону добра и зла»; помощь и поддержка личностного роста человека преимущественно недирективными психотерапевтическими средствами.

### ***Гуманитарно-антропологический подход:***

*Аксиологический аспект* – духовно-нравственные и культурные каноны, преобладание ценности и достоинства человека.

*Восприятие человеческой природы* – реалистическое: в человеке заложены разнообразные потенции – от благородных до безобразных, в мотивах и поступках могут быть проявлены и одни, и другие.

*Человеческое в человеке* – все, что побуждает в человеке стремление и волю быть выше себя.

*Вектор развития и саморазвития человека* – универсализация – выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вхождение в пространство универсального бытия.

*Основа психологического здоровья* – духовное возрастание как преодоление самости в развитии способности к преодолению эгоцентризма личности, самоотдаче и любви.

*Установки психологической практики* – доминанта на другом, учащая вненаходимость; сопереживание человеку при критичном отношении к его отрицательным проявлениям; психологическая помощь затрагивает духовно-душевную сущность человека и в силу этого соотносима с нравственными аспектами жизни и с проявлениями «добра и

зла»; диалогические формы контакта, ориентированные на актуализацию в человеке его духовного (истинного) «я».

В сравнении с мировоззренческим контекстом гуманистической психологии гуманитарно-антропологический подход представляет собой соотнесение рациональной психологической мысли с отечественной духовной и культурной традицией. Когда свобода как любовь к себе развивается до свободы как любви к другому человеку. Отношение к другому как к своему «ты».

Нам представляется, что именно потенциальная эквивалентность человека миру, позволяющая ему выйти за пределы сколько угодно развитой индивидуальности и войти в область общечеловеческих жизненных смыслов как «в свое другое» может являться ориентиром в современной образовательной практике. Это шаг в сторону построения такой практико-ориентированной психологии и педагогики, которые могут стать основой проектирования и реализации действительно развивающих систем образования.

### **Список литературы**

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000.
2. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. – 2008. – №4 – С. 18-24.

*В.Г. Веселова, г. Ессенцуки*

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЕ ПОДХОДОВ**

В 20-х годах в отечественной и зарубежной педагогике начались активные разработки в области индивидуализации и дифференциации обучения, поиск путей выхода из сложившейся критической ситуации в образовании, обусловленной политическими и экономическими реформами.

Несмотря на то, что разработки в области индивидуализации и дифференциации в России, Западной Европе и Америке начались приблизительно в одно и то же время, на сегодняшний день западная педагогика имеет несравненно больший практический и теоретический опыт. Мы объясняем это тем, что преподавание в советских школах проповедовало принцип демократизации. То есть каждый обучаемый

имел право на получение определенного базового компонента. Этому способствовало наличие государственного стандарта, единых учебных планов и программ. Результатом данной политики явилась ликвидация безграмотности среди молодежи и повышения уровня образования. В США, Италии, Франции и других странах Западной Европы система образования пошла по децентрализованному пути. Вариативность планов, программ, обязательных учебных предметов, а также многообразие средних учебных заведений наряду с некоторыми негативными моментами все-таки давала возможность учета индивидуальных особенностей учащихся [2, с.89].

М.В. Кларин в качестве основной причины перехода буржуазной педагогики к поиску путей индивидуального обучения выдвигает противоречие между групповой формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний: навыков и умений.

Исходя из того, что педагогический процесс носит целостный характер, мы на основании принципа целеполагания можем говорить о том, что выбор форм и методов в образовании должен производиться с учетом основной цели образования. Одной из задач западной педагогики является воспитание индивидуалиста, способного к самостоятельному достижению цели.

В начале века активные поиски способов индивидуализации учебного процесса велись в США, где децентрализованное управление школой давало возможность экспериментировать с формами организации обучения. В ряде школ предпринимались попытки видоизменить классно-урочное обучение таким образом, чтобы позволить учащимся продвигаться по учебной программе в собственном темпе.

В практике буржуазной школы на протяжении XX века индивидуализация учебного процесса сочетается с дифференциацией обучения и образования. Дифференциация осуществляется в средних школах капиталистических стран на основании разделения учащихся по разным профилям обучения. Наличие принципиально отличающихся путей получения образования отвечает существованию неравноценных типов школ (лицеи и колледжи во Франции, реальные школы и гимназии в Германии, грамматические и средние технические школы в Англии), либо неравноценных потоков в учебных заведениях одного типа (характерно для США) [2, с.91].

Для этого создавались различные учебные планы. В основе лежало противоречие между существующей классно-урочной системой и необходимостью приспособливаться к индивидуальным особенностям учащихся. Так, например, в рамках Пуэбло-плана учебный материал

изучался в общем объеме всеми учащимися, каждый из которых работал в своем темпе. Учитель фиксировал удовлетворительное и неудовлетворительное усвоение по каждому разделу, не прибегая к более дифференцированным оценкам.

Эта тенденция нашла последовательное воплощение и в известном Дальтан-плане, который в 1904-1920 годах создавался американской учительницей Е. Пархара под влиянием идей М. Монтессори. Этот план осуществлялся посредством проведения уроков, т.е. традиционной формой обучения. Но при этом велся целенаправленный учет различий в способностях на основе коэффициента умственной одаренности (в основе методика тестирования, применяемая в дифференциальной психологии).

Предполагалось, что при «правильном» применении Дальтон-плана различия успеваемости должны соответствовать исходной картине различий в соответствии с данными об изначально заложенных возможностях. Беспокойство учителя должны были вызывать лишь факты несоответствия успеваемости и значения коэффициента «умственной одаренности». Тестирование в начале учебного года и последующие сопоставление результатов обучения с данными, характерными IQ учащегося (коэффициент умственной одаренности рекомендовался как средство проверки правильности обучения). Одним из достоинств Дальтон-плана, как отмечает М.В. Кларин, являлось то, что этот план позволял наиболее способным добиваться наивысших достижений, соответствующих их возможностям.

Однако применение этой системы зачастую приводило к снижению успеваемости отстающих, «малоспособных» учащихся. В связи с практикой Дальтан-плана в США разрабатывался метод контрактов (заданий для индивидуального выполнения). Он предусматривал разбивку всего содержания обучения на фрагменты-задания, последние располагались по трем уровням, которым соответствовали оценки «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Работа в собственном темпе должна была привести к такому усвоению содержания, которое соответствовало возможностям учащегося. Разработка данного метода сталкивалась с трудностями, связанными с разбивкой содержания на фрагменты и определением четких критериев усвоения знаний [1, с.18].

В 20-е годы общим моментом разнообразных экспериментов по индивидуализации обучения стало сочетание индивидуального режима работы с организацией подвижных по составу учебных групп. Характерным примером поисков в этом направлении стал Иена-план, разработанный профессором Иенского университета П. Петерсан. М.В. Кларин отмечает, что деление учащихся на классы по возрасту и уровню

подготовки (горизонтальная группировка) было заменено объединением детей разного возраста и уровня подготовки (вертикальная группировка). Внутри групп на основе общих интересов образовывались временные, свободно составленные группы-задания от 2 до 6 человек. При различных видах учебной деятельности их состав мог свободно меняться, преобладала работа по индивидуальным планам и самостоятельное изучение материала.

Разработка рассматриваемой проблемы в послевоенный период связана с развитием программного обучения.

В 60-70-е годы широкую известность приобретает практика создания учебных пакетов. Они представляли собой комплекты дидактических материалов, куда входят пособия, средства организации самостоятельного изучения учащимися, средство стандартизированного контроля. Такие комплекты рассчитаны на достижение запланированных результатов при минимальной помощи учителя, носящей организационно-консультативный характер. Их применение приводит к значительной индивидуализации обучения и сочетается с использованием как традиционных, так и нетрадиционных организационных форм [3, с.33].

М.В. Кларин отмечает, что в 70-8-е годы в педагогическую практику был введен план Келлера – персонализированная система обучения. Эта система использует фронтальные формы работы в целях мотивации (вводные лекции), основана на работе с материалом в собственном темпе, требует полного овладения разделом для перехода к следующему. Эта система, на наш взгляд, своего рода конвейерный процесс обучения. Мы считаем, что общими чертами индивидуализированного обучения является построение обучения на основе четко сформированных учебных целей, использование стандартизированных механизмов, которые программируют деятельность учащихся и позволяют им работать в собственном темпе без помощи учителя; диагностическое тестирование и соответствующая коррекция обучения, независимость отдельных отрезков обучающей последовательности, которая позволяет дифференцировать программу и результаты учебного процесса. Таким образом, создается положительный настрой к учению (сравниваются результаты работы конкретного ученика на различных этапах обучения), повышается самооценочность личности каждого обучаемого ребенка, а также повышается культура самостоятельного труда.

В общедидактическом плане разработка способов индивидуализации учебного процесса в западноевропейской и американской педагогике характеризуется отказом от основных компонентов классно-урочного обучения: стабильности состава учебных групп, преобладания



фронтальных форм учебной работы, ее организации в расчете на единый темп продвижения учащихся; изменением функции учителя, выступающего преимущественно в качестве организатора консультанта.

На основании вышеуказанных систем обучения мы попытались составить их классификацию. Главное, что объединяет все эти образовательные процессы — учет требования индивидуализации данная классификация, на наш взгляд, отражает основные характеристики, которые способствуют успешному построению учебного процесса обучения с учетом принципа индивидуализации.

Отмечая прогрессивный характер идеи индивидуализации обучения, М.В. Кларин выделяет и недостатки, которые не решены ни практикой, ни теорией западных школ. Во-первых, ослабляется непосредственная руководящая роль учителя; во-вторых, обучение ориентируется на воспроизводящее содержание материала; в-третьих, отсутствие единой общеобразовательной базы и критериев работы учащихся снижает уровень самого обучения; в-четвертых, большую сложность представляет организация обучения. Данные недостатки, по мнению М.В. Кларина привели к разному качеству образования не только в различных штатах, городах, школах, но и внутри самого класса. Беседуя со студентами, прошедшими обучение в учебных заведениях США, а также анализируя наш собственный опыт, мы выяснили, что каждый ученик имеет право сделать выбор учебных предметов (помимо обязательных) и уровень трудности обучения. Это позволяет набрать определенное количество баллов и занять место в рейтинговой таблице. От чего зависит, получит ли учащийся диплом или сертификат об окончании учебного заведения и во многом определяет его дальнейшую образовательную судьбу [1, с. 88].

### **Список литературы**

1. Клевченя М.С Психологические проблемы дифференцированного обучения // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. – М., 2002.
2. Кон И.С. Социология личности. – М., 2007.
3. Перевозный А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования. – М.: Академия последипломного образования, 2008.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ**

Психологический анализ профессиональной деятельности специалистов предполагает привлечение определенного понятийно-категориального аппарата, средств и способов их использования. Состав этих понятий определяется содержанием той отрасли научного знания, к которой обращается исследователь. В данном случае предстоит осуществить исследование определенного вида трудовой деятельности, а именно, педагогической деятельности. Однако исходно необходимо и правомерно обращение к понятийному аппарату психологии труда и к одному из разделов педагогической психологии – психологии учителя.

Проблема профессионального самореализации личности является многоплановой, междисциплинарной и изучается специалистами целого ряда смежных областей научного знания (психологии, педагогики, социологии, аксиологии и др.). В настоящее время в научной литературе отчетливо обнаруживается тенденция на создание единой теории, системно объясняющей профессиональное становление человека, особенностей его профессиональной самореализации.

Профессиональные аспекты структуры личности исследовались как в работах зарубежных психологов, так и в советской и российской психологии личности. В настоящее время можно утверждать, что проблема профессионального самореализации личности относится к числу активно разрабатываемых психологических проблем.

Несмотря на повышенный интерес к этой проблематике, в психологии нет общепринятого определения понятия «профессиональная самореализация личности», как нет единства в представлениях исследователей о факторах его детерминирующих и динамике.

В новых экономических условиях профессиональная карьера стала рассматриваться не только как общественно-значимая, но, в первую очередь, как личностно-значимая, определяющая ценностные аспекты личности. В этом плане профессиональное становление личности является во многих случаях главным компонентом структуры личности взрослого человека.

Анализ жизненного пути личности, установление причинно-следственных связей с внутренними и внешними факторами лежит в основе исследований, результаты которых стали теоретической базой концепции профессионального становления личности (К.А. Абульханова, Ю.И. Александров, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.И. Крупнов,

А.Н. Леонтьев, Ф.Б. Ломов, С.Л. Рубинштейн, К.В. Судаков, Е.Н. Сурко, В.Д. Шадриков, Е.В. Шорохова).

Традиционно считалось, что возрастная изменчивость несвойственна психологическим характеристикам взрослого человека. Высшие проявления интеллектуальной активности относились к периоду поздней юности (Пиаже Ж., 1969). Благодаря накоплению знаний о структурах развития психофизиологических функций взрослого человека было выявлено ускорение процессов созревания и замедление процессов старения в сфере интеллекта современного человека. Это приводит к выводу о росте потенциалов развития зрелого человека.

В наиболее обобщенном виде проблема профессионального становления личности рассматривается в трудах Б.Г. Ананьева (1972, 1977, 1980). В результате ряда психофизиологических исследований установлено, что действие возрастных факторов разнонаправлено и при снижении одних функций наблюдается явный рост других. Например, при наличии практического опыта у взрослых повышается чувствительность и стабилизируется система восприятия в целом. Таким же образом, в среднем возрасте зафиксирован наиболее высокий уровень объема внимания, вербальные функции также максимально возрастают к 40 годам.

Б.Г. Ананьев провел многолетнее исследование возрастного развития людей от 18 до 35 лет. Фактически, это период профессионального становления, длящийся обычно до 35-40 лет. Достаточно высокий уровень психофизиологических функций, по Б.Г. Ананьеву, свидетельствует о высоком потенциале обучаемости взрослого человека, под которым в данном случае понимается способность человека воспринимать информацию, запечатлевать и сохранять ее в памяти, активно перерабатывать для решения различного рода задач.

Наиболее важный вывод, который был сделан на основе проведенного исследования – уровень функционального развития интеллекта взрослого человека на разных этапах возрастной эволюции остается достаточно высоким. Никаких резких спадов в динамике этих функций не наблюдается. А это значит, что обучаемость взрослого человека (возрастной диапазон до 40 лет) не снижается. Мы полагаем, что наиболее значимым выводом исследований Б.Г. Ананьева является положение о том, что уровень функционального развития интеллекта на разных этапах развития взрослого человека остается достаточно высоким, следовательно, формирование профессионально-значимых свойств

личности и профессиональное становление взрослого человека в возрасте от 18 до 40 лет имеет высокий потенциал.

Разрабатывая то же направление, Е.И. Степанова (1981) утверждает, что уровень мышления зависит от образования и практического опыта. Выявлено, что возраст вместе с образованием и профессиональной деятельностью оказывает усиливающее влияние на интеллектуальное развитие человека.

Б.Г. Ананьевым (1980) и его учениками была выведена формула о том, что зрелость (взрослость) есть лишь завершение процессов развития и реализации уже сформировавшихся механизмов, свойств и структур поведения, заложенных в детстве. Поэтому зрелость рассматривается как стационарное состояние, характеризующее более или менее полной стабилизацией функций и свойств сложившейся личности, образовавшегося интеллекта, определившейся ценностной ориентации.

Исходя из данных, полученных Б.Г. Ананьевым, его последователи рассматривают личностные факторы развития взрослого человека, представляя направленность личности как систему установок по отношению к труду, к людям, к обществу (Ю.Н. Кулюткин, 1981; Е.И.Степанова, 1981; Ядов В.А., 1975). Согласно их исследованиям, направленность личности включает всю систему отношений, установок, жизненных устремлений, планов, идеалов личности. Ю.Н. Кулюткин (1981) определяет направленность как ядро личностного “Я”, в котором выражается стремление человека к самореализации, к росту и развитию в той или иной сфере жизнедеятельности.

В настоящее время вопросы профессиональной самореализации личности продолжают разрабатываться с позиций различных направлений исследовании современной отечественной психологии. Причем в рамках разработки общей теории Р.Г. Фаизова (1999) предлагает выделять несколько специфических, хотя и тесно взаимосвязанных между собой аспектов в ряде смежных областей науки, направленных на создание целостной теории, системно объясняющей жизненный путь человека, а, следовательно, и процесс профессионального становления. Одним из таких направлений является психофизиологический подход, обсуждающий профессиональное становление как проблему адаптации в социальной и профессиональной среде, проблему возможностей и способностей взрослого человека. В частности, проведены многосторонние исследования психических функций человека, значимых для профессионального становления личности (Б.М. Величковский, 1977; Э.А. Голубева, 1980, 1983); Л.А. Дикая рассматривает проблему функциональной межполушарной асимметрии мозга в динамике обучения

(1996), а также подходы к изучению процесса профессионального самоопределения (1998). Проведен клинико-феноменологический анализ показателей развития “Я” взрослого человека (Г.В. Логонда, 2000).

Взаимосвязь личностных характеристик с психофизиологическими особенностями индивида также исследуется зарубежными авторами (Andreasen A. and al. 1993; Brierley Ch., 1989).

В литературе имеются попытки объяснения процесса профессионального становления личности с точки зрения представлений о волновых механизмах нейро- и психорегуляции. Так, Г.А. Аминев (1988), Г.А. Аминев, Э.Г. Аминев (1996), В.А. Конопкин (1995) разрабатывают теорию “хроноквантов”, которые складываются в основной ритм жизни и характеристики основного ритма жизни связаны со свойствами иерархической индивидуальности и с ростом биодетерминации на биодинамическом уровне. Кроме того, исследуется характер нейропсиходинамической зависимости в структуре интегральной индивидуальности (В.В. Жуков, 1999).

Еще одним направлением изучения профессионального становления личности является деятельностный подход, определяющий значимость профессионального становления в структуре личности (К.А. Абульханова, Н.В. Антонова, О.П. Конопкин, Е.А.Климов, Т.В. Кудрявцев, Ф.Б. Ломов, Н.Б.А. Никитюк, Р.Г. Фаизова, В.Ю. Шегурова, Schrepp M.). С точки зрения деятельностного подхода профессиональное становление личности также рассматривается в работах К.А. Абульхановой-Славской (1983, 1991), О.Н. Конопкиной (1995), Ф.Б. Ломова, Б.А. Никитюк (1995), Е.Н. Сурко (1980).

На основе системного и субъектного подходов в современной психологии интеллект исследуется как поликомпонентная система адаптации субъекта к условиям его деятельности (Б.Ф. Ломов, 1985; С.Л.Рубинштейн, 1973; Cattell R.B., 1970).

Идеи ценностной детерминации Я-концепции (самотождественности) личности и характера ее жизнедеятельности, включая профессиональные аспекты, обоснованы классиками отечественной науки (М.М. Бахтин, 1986; Л.С. Выготский, 1983; А.Н. Леонтьев, 1981; В.Н. Мясищев, 1995; С.Л. Рубинштейн, 1990).

Важным направлением в изучении проблемы профессионального становления личности являются исследования, связанные с поведением, исполняемыми ролями, стилем и продуктивностью жизни, проведенные в работах О.Я. Андрос (1992), З.И. Рябикиной (1997), А.К. Серкова (1992), И.П. Шкуратовой (1994), В.А. Ядова (1975), Енс В. (1995), Lowental M., Haven R.C. (1995).

Исследования в области профессионального становления личности и ее профессиональной самореализации рассматривали особенности профессионалов в отдельных сферах деятельности, содержание и динамики карьеры (К.М. Гуревич, 1970; С.Т. Джанерьян, 1989, 1998; Э.Ф. Зеер, 1996; Е.А. Климов, 1996; Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова, 1983; Л.М. Митина, 1997; Е.А. Молоткова, 1997; Е.В. Прокопьева, 2000; Н.С. Пряжников, 1996; З.И. Рябикина, 1995, 1997; Н.Б. Стамбулова, 1999 и др.).

Еще одним направлением исследования профессиональной самореализации личности являются работы, посвященные анализу психологических кризисов профессиональной сферы (Е.П. Ермолаева, 1988, 2001; С.Т. Джанерьян, 1996; Г.В. Дикая, Л.А. Дикая, 2000; Э.Ф. Зеер 1996; А.А. Реан, 1988; Л.В. Шахнач, 1996; С.А. Шапкин, 1995; Patterson J.M. и др.).

Периоды социальной нестабильности всегда сопровождаются трудностями в самоопределении личности по отношению к социальной действительности, в частности, к профессиональной среде (Г.М. Андреева, 1997), сложностями в адаптации к социальным изменениям [В.А. Ядов, 1975, 1987). В этих условиях становится необходимым рассмотреть представления личности о путях и субъектах профессионального развития, что проделано в работах Е.И. Головахи (1988), С.Т. Джанерьян (1996, 1998), Е.Г. Молл (1998), З.И. Рябикиной (1995, 1997).

Так, например, Е.П. Ермолаева делает вывод о том, что в настоящее время отчетливо проявляется тенденция изменений в профессиональной сфере, вызванная дестабилизацией общества, что приводит к ментальному и функциональному распылению профессий (2001). Психологически это проявляется в утрате профессиональной идентичности, равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам, замещении профессиональных ценностей и морали ценностями и целями другой среды – профессиональной и внепрофессиональной.

В результате воздействия экономических и социальных факторов, с одной стороны и личностных, с другой, профессиональное становление личности происходит на фоне профессиональных кризисов, которые в массовом порядке продуцируют профессиональных маргиналов, отвергающих или негативно оценивающих свою прежнюю идентичность.

В рамках изучения проблемы профессионального становления личности так же активно разрабатываются ее аксиологические аспекты. Ряд работ направлен на исследование ценностных аспектов профессиональных и смысложизненных интересов личности (М.А. Белоконь, 1999; В.Д. Брагина, 1976; Е.И. Головаха, 1988; Р.В.

Гольников, 2000; Г.Б. Горская, 1998; Н.А. Гульянова, 2001; П.Т. Долгов, 1999; Е.В. Зинченко, 2000; И.С. Кон, 1984; Г.В. Логонда, 2000; Е.А. Молоткова, 1997; О.П. Ни, 2000; Н.Д. Никандров, 1997; С.М. Петкова, 1997; Е.В. Прокопьева, 2000; Н.Г. Рукавишникова, 1998; Brihler 1959).

Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания как смысложизненные и ценностные ориентации, самоотношение, направленность личности в общении стали объектом исследования в недавнее время (Ю.А. Желтонова, 2000).

Исследуются ценностные и смысловые жизненные ориентации личности, ее мотивации; раскрываются понятия самоопределения, самопредъявления и самораскрытия личности, и в связи с ними рассматривается профессиональная Я-концепция.

Психологами подробно исследовались проблемы ценностных ориентаций и профессиональной мотивации (В.С. Агеев, 1990; В.Б. Олшанский, 1994; В.А. Ядов, 1975 и др.), профессионально специфические особенности социального восприятия (В.С. Агеев, А.А. Теньков, 1990; А.А. Бодалев, 1977; О.Г. Кукосян, 1981; В.Н. Панферов, 1977; Э.С. Чугунова, 1983). Проблемы планируемой профессиональной карьеры, содержание, компоненты и характеристики идеалов профессионального пути исследованы в работах Е.И. Головахи (1988), Е.Г. Молл (1998).

На рубеже 20–21 веков отмечены появлением исследований проблем саморазвития и самопредъявления личности (Т.П. Скрипкина, 1984; И.П. Шкуратова, 1998), однако разработка однозначного определения понятия самораскрытия еще продолжается. Исследователи сравнительно недавно приступили к всестороннему анализу социально-психологических и личностных факторов самораскрытия (Е.В. Зинченко, 2000), основываясь на определении зависимости самораскрытия от межличностных отношений (В.А. Лосенков, 1983; Л.Я. Гозман, 1987; И.С. Кон, 1978), а также на данных о проявлении когнитивного стиля в сфере общения и его связи с самораскрытием (И.П. Шкуратова, 1994; Т.Г. Антипина, 1998 и др.).

Важным направлением исследований рассматриваемой проблематики является изучение динамики профессионального становления. Один из первых отечественных психологов, исследовавших проблему профессионализма, В.Т. Кудрявцев (1981) выделил в качестве критериев оценки уровня его развития отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. По его мнению, профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное

обучение, профессиональная адаптация и частичная или полная реализация личности в профессиональном труде.

*А.П. Горяинов, г. Ессентуки*

## **РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

Важнейшим методическим положением при воспитании координационных способностей (КС) у здоровых детей является учет возрастно-половых закономерностей и индивидуальных особенностей развития различных видов данной способности. При решении этой задачи для детей с аномалиями в развитии на первое место выходит подбор методов и средств, учитывающих особенности протекания заболевания, характер и степень двигательных нарушений, медицинские противопоказания при занятиях физической культурой, психофизиологические особенности детей с той или иной патологией в развитии. Необходимо учитывать, что у аномальных детей имеются нарушения деятельности коры головного мозга, работы анализаторных систем, что значительно отражается на формировании физиологических механизмов координационных проявлений.

Именно уровень развития координационных способностей играет определяющую роль в процессе целостной двигательной деятельности человека, имеет большое значение для других видов деятельности человека.

Координационные способности представляют собой системный комплекс психомоторных качеств. Данные способности человека реализуются с участием восприятия, зрительной памяти, концентрации внимания: его распределением и переключаемостью, т. е. при контроле и деятельности высших отделов ЦНС. Ведущая роль в процессе формировании мозговых функций у детей принадлежит двигательному анализатору, уровень развития психомоторики и познавательных процессов у детей тесно взаимосвязан. Данный факт приобретает огромное значение в период старшего дошкольного возраста, связанного с интенсивной подготовкой к обучению в начальной школе. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для благоприятного усвоения ребенком полученных знаний, умений, навыков, которые, в свою очередь, определяют успешность дальнейшего обучения в школе.

Во всех видах учебной деятельности первоклассников участвует психомоторный и координационный компонент двигательной



деятельности. Целенаправленное и эффективное воздействие на совершенствование координационных способностей именно в этом возрасте является мощным средством качественной и целостной подготовки будущего первоклассника.

Известно, что при всех видах нарушений развития страдает, прежде всего, координационная сфера. В структуре речевого дефекта двигательные нарушения чаще всего выступают как часть ведущего дефекта, но даже не грубая дисфункция двигательной сферы может привести к недоразвитию сложных и дифференцированных движений и действий. Дети-логопаты, став школьниками, безусловно основные трудности испытывают в связи с наличием основного дефекта, т.е. собственно нарушения речи. Однако наличие в структуре основного дефекта вторичных двигательных нарушений, особенно ярко выраженных в координационной сфере детей с нарушением речи, может служить существенным лимитирующим фактором успешности овладения необходимыми начальными умениями и навыками учебной деятельности.

Вместе с тем, занятия по физическому воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях проводятся без учета особенностей формирования и развития координационных способностей данной категории детей. Это обстоятельство требует создания условий для максимально возможной коррекции нарушения развития детей. Одним из таких условий является создание здоровьесберегающей среды, которая обеспечит оптимальный уровень двигательной активности у учащихся с нарушением речи.

Дифференцированный подход позволяет оказывать акцентированное воздействие на отстающие виды координационных проявлений. Поэтому при распределении процентного соотношения блоков разной направленности во время составления рабочей программы, необходимо учитывать особенности нервной деятельности детей данной категории. Так, наибольшее отставание в координационной сфере детей с нарушением речи в сравнении с практически здоровыми сверстниками являются способности к сохранению равновесия. Педагогическое воздействие в большей степени должно быть направлено на виды КС, кроме того, в группах детей с нарушением речи большое внимание должно быть уделено блокам упражнений на расслабление и развитие тактильно-кинестетической способности рук.

В структуре занятия по физическому воспитанию совершенствование координационных способностей должно проводиться за счет вариативной части программы. Упражнения из блоков по видам направленности должны присутствовать в каждой из частей

(подготовительной, основной, заключительной), не превышая 10-15 минут от общего времени, чтобы используемые упражнения не нарушали структуру занятия и планируемые программные задачи.

Методика развития координационных способностей у дошкольников 5-7 лет должна состоять из двух частей: тестирующей и обучающей. Тестирующая часть предусматривает оценку уровня развития реагирующей, ориентационной, кинестетической способности, способности к сохранению статического и динамического равновесия; оценку кондиционных способностей – быстроты, выносливости, силы, гибкости. У детей с нарушением речи необходимо оценивать когнитивные способности: мышление (пространственно-логическое, невербальное), память (зрительная), внимание (зрительное).

Обучающая часть предусматривает использование специальных двигательных заданий, направленных на совершенствование координационных способностей. Помимо этого, обучающая часть должна включать в себя комплексы упражнений для развития движений рук и на расслабление.

Важным методическим положением при составлении программы является использование физических упражнений в сочетании с проговариванием стихов, чистоговорок, а также использование упражнений, развивающих речевую моторику.

Развитие речи у детей как моторной, так и сенсорной, включая формирование широкой обобщающей функции слова, происходит на кинестетической основе. Акт звукопроизношения невозможен без слаженной работы соответствующих структур.

Зависимость между речевым и моторным развитием детей очевидна. Это соответствует естественно научной психофизиологической основе логопедии учению о закономерностях формирования условно рефлекторных связей, учению П.К. Анохина о функциональных системах, учению о динамической локализации психических функций (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.Р. Лурия), теории уровневого развития движений Н.А. Бернштейна и современному нейропсихологическому учению о речевой деятельности.

Применение логопедического материала должно проходить по принципу концентрического наращивания, и включало в себя все разделы ежегодно изучаемых лексических тем (времена года, сбор урожая, новогодний праздник, зимующие птицы и т. д.).

Следующей особенностью для составления программы является использование при совершенствовании КС у детей с нарушением речи большого количества различных предметов. Необходимо так же уделять

внимание использованию предметов, имевших неоднородную поверхность (в том числе из природных материалов). Это активизирует работу тактильных рецепторов, сенсорно обогащает палитру мануальной чувствительности. Практически все упражнения должны быть насыщены манипуляцией с предметами (мячи разных диаметров, скакалки, обручи, флажки, кегли, гимнастические палки, погремушки, ленты и т. д.), т. к. для детей данной категории важно развитие мануальной моторики, кроме того, упражнения с предметами развивают внимание, тактильную чувствительность.

Учитывая тот факт, что дети с нарушением речи быстро пересыщаются любым видом деятельности, характеризуются раздражительностью, эмоционально не устойчивы и быстро меняют настроение, объяснение должно проводиться в более конкретной и подробной форме, используя сюжетный характер, образные примеры, привлекая внимание к наиболее важным деталям. На разучивание новых движений необходимо затрачивать большее количество времени, с обязательным повтором в последующих физкультурных занятиях.

Значительное внимание в процессе совершенствования координационных способностей должны занимать упражнения на расслабление. В процессе исследований выявлено, что большинство детей с нарушением речи имеют слабый и средне – слабый тип нервной системы. У детей с нарушением речи в связи с возникающими трудностями при переключении различных двигательных режимов возникает состояние повышенной возбудимости, расторможенности, эмоциональной нестабильности (капризность, раздражительность, плаксивость). При выполнении определенных двигательных действий, в частности сложных в координационном отношении, непривычных или осуществляемых впервые, непроизвольно повышается напряжение мышц, которые непосредственно не участвуют в данных движениях. Учитывая вышеперечисленные особенности нервной деятельности детей данной категории, упражнения на расслабление необходимо проводить после каждой части занятия.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями являются недостаточная сформированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, снижение объема вербальной памяти. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, отстают в развитии словесно-логического мышления, медленнее овладевают анализом и

синтезом, сравнением и обобщением. Учитывая данный факт, при составлении программы необходимо применять задания на развитие когнитивных процессов (памяти, внимания, мышления). Необходимо применять запоминание предложенной, последовательности движений в сюжетно-ролевой форме, игры на внимание и формирование зрительно-пространственного ощущения. Должна присутствовать обязательная положительная оценка и поощрение достижений (даже незначительных), стимулирование волевых усилий, познавательной активности, образные названия.

В процессе педагогических наблюдений и теоретического обоснования выявлено, что дети с нарушением речи отстают от сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действий, опускают его составные части. Учитывая нарушения в пространственно-временном поле, в программу должно быть включено большое количество заданий на точность и быстроту выполнения (игры, эстафеты, упражнения с предметами), сопровождающиеся показом и словесным объяснением.

Использование игрового метода нужно проводить с меньшей интенсивностью, но с большим разнообразием, чем при работе с детьми без нарушений речи. При составлении программы должна использоваться специально подобранная дозировка. Необходимо ограничивать время игр и упражнений, вызывающих нервное перенапряжение. Использование большого количества подвижных игр при работе с детьми-логопатами ведет к излишнему перенапряжению эмоциональной сферы, быстрому наступлению утомления, возникновению признаков нервного возбуждения.

Известно, что у детей с нарушением речи замедленный темп биологического развития, отмечается более низкий уровень развития физических качеств, чаще выявляется неблагоприятный тип работоспособности при выполнении физических нагрузок, более выраженное напряжение двигательного анализатора, а также сердечно-сосудистой системы и др. Поэтому количество повторений упражнений для детей с нарушением речи необходимо сокращать на 2-4 раза по сравнению с общепринятыми нормами для здоровых дошкольников.

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

Важнейшей составляющей в процессе подготовки студентов по дисциплинам кафедр факультета искусств является формирование их готовности к духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся, становлению их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества. В связи с новыми установками в школьном образовании, где главным «предметом» образования является развитие способности к критическому мышлению, актуальным становится формирование социально ответственной гражданской личности, человека, способного и готового к саморазвитию и самообразованию в течение всей жизни. Современные условия и требования создают потребность внедрять практико-ориентированный подход, который позволяет использовать принцип вариативности; а в условиях сетевой системы, кроме традиционных форм обучения, все популярнее становится внедрение современных коммуникативных технологических средств, что создает оптимальные условия для самореализации и саморазвития студента.

Содержание ООП музыкального профиля, разработанное на кафедрах факультета искусств, в полной мере обеспечивает: сформированность представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека; сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале региональной музыкальной культуры, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; и т.д. В содержании рабочих программ в полной мере реализуется принцип толерантности, диалога культур на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Студенты как будущие специалисты ориентированы на становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, формирование умений учиться, 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.

В условиях внедрения в систему высшего образования стандартов бакалавриата проблема профессиональной подготовки учителей музыки сопряжена с необходимостью внедрения компетентностного подхода.

Каждый учебный цикл, как известно, имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающемуся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Содержательное наполнение вариативной части образовательной программы становится прерогативой вуза. Корректировка вариативных модулей как раз позволяет наполнять содержание учебного процесса необходимыми профессиональными компетенциями, обеспечивающими формирование навыков и умений в подготовке специалистов требуемого профиля. Кроме того, наполнение вариативных модулей соответствующими компетенциями в процессе подготовки студентов музыкального профиля дает возможность учитывать запросы работодателей и корректировать направление подготовки специалистов. В частности, мониторинг занятости специалистов нашего профиля показал, что в Ставропольском крае дошкольные учреждения испытывают острый дефицит музыкальных руководителей, а в общеобразовательных школах мировую художественную культуру ведут учителя без специальной подготовки. Это, безусловно, актуализирует проблему дополнительной подготовки специалистов данного направления.

Однако при том, что система бакалавриата позволяет учитывать запросы края, города и гибко на них реагировать в процессе подготовки специалистов нужного профиля, стандарт бакалавриата, на наш взгляд, крайне неопределенно фиксирует компетенции, которыми должен обладать выпускник, а квалификационная характеристика педагога представлена в нем в обобщенном виде.

Созданный по утвержденному межотраслевому макету ФГОС примерный учебный план по направлению 050100.62 Педагогическое образование (профиль «Музыка») вызывает трудности в области организации учебного процесса в вузах, для обеспечения контроля качества образования по конкретным ОП, а также «узнаваемости» выпускника на рынке труда (в наименовании «бакалавр» отсутствует указание на конкретную ОП (например, учитель музыки, инструментальное исполнительство, пение, композиция, звукорежиссура и т.д.).

Вполне естественно возникает проблема целесообразности профессионально-ориентированного компетентностного подхода в подготовке выпускников музыкального профиля. Подготовка бакалавра

согласно новым образовательным стандартам осуществляется через основную образовательную программу (ООП). На наш взгляд, примерная ООП (ПрООП) должна быть не просто ориентиром по некоторым позициям, а носить рекомендательный характер по максимально возможным аспектам будущей ООП. Это, с одной стороны, исключает излишнюю разноплановость в интерпретации требований ФГОС ВПО к построению ООП, с другой – дает возможность по заранее указанным позициям внедрить новые подходы в построении ООП, предоставляя определенную свободу вузу в данном решении. В случае признания новации могут быть зафиксированы в ПрООП в качестве последующей прогрессивной рекомендации к проектированию ООП. По своей общей структуре ПрООП совпадает с ООП, при этом, однако, она аккумулирует разнообразный прогрессивный опыт организации подготовки различными вузами и, таким образом, служит способом фиксации как явного, так и скрытого потенциала. С другой точки зрения роль ПрООП заключается в оказании методической помощи вузам в осуществлении перехода к компетентностно-ориентированным ООП, в снятии возможных противоречий и конфликтов между вузами (например, при переводе студента из вуза в вуз). Одновременно ПрООП призвана выполнять и функцию гарантии качества в системе ВПО, так как задает определенную норму, по отношению к которой могут оцениваться и конкретные ООП вузов.

В связи с этим ПрООП должна отвечать следующим требованиям: быть более «насыщенной» по отношению к ООП и служить базой для проектирования ООП, когда из достаточно большого материала можно выбрать, сохраняя основную заданную структуру ООП, элементы, с помощью которых можно построить «свою» ООП; задавать ориентир для построения ООП, что обеспечит отсутствие нарочитых перекосов, определенную ровность и необходимую целостность в программах; быть строго заданной структурой, но при этом максимально описанной по всем возможным параметрам будущей ООП; содержать полное видение образовательной программы, а не только ее федеральной части; быть самостоятельной структурной единицей, в которой, с одной стороны, будут прописаны требования ФГОС к проектируемой вузами ООП, а с другой – будут обозначены и обоснованы прогрессивные аспекты рекомендательного характера для построения ООП по направлению подготовки, и, возможно, рекомендации для построения авторских, инновационных или иных программ. В итоге ПрООП и ООП должны быть профессионально-ориентированными в профильной подготовке

бакалавра, что в творческих специальностях является непереносимым условием.

Таким образом, компетентностный подход, являясь более адекватным понятию качества педагогического образования, должен быть реализован на уровне постановки целей, требований к условиям, содержанию, методам и формам организации обучения, а также его результатам.

*Н.В. Десятникова, Г.О. Десятников, г. Кременчуг (Украина),*

*Р.Р. Магомедов, Ставрополь*

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ЧАСТИНА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Останніми роками поняття „здоров'язбережувальні технології” часто зустрічається в педагогічній літературі у самих різних контекстах. Причини цього різноманітні: стурбованість суспільства проблемами збереження здоров'я учнів у процесі навчання, значне зростання інформаційних навантажень, сучасні вимоги до якості освіти і т.п. Певною мірою розвиток здоров'язбережувальних технологій пов'язане з гуманізацією учбово-виховного процесу, зміною педагогічної парадигми, спробами педагогічної науки сформулювати адекватну відповідь на виклики сучасності.

Більшість вчених і практиків (В.Р. Кучма, А.М. Міт'яєва, М.К. Смірнов, М.І. Степанова, Л.Ф. Тіхомірова) визначають використання здоров'я збережувальних технологій як головний напрям вирішення проблем збереження та зміцнення здоров'я школярів у сучасних умовах освітнього простору. Проте відсутність єдиного підходу до поняття „здоров'язбережувальні технології”, дуже вільне його тлумачення, недостатнє теоретичне і методичне обґрунтування даного поняття викликає значні складнощі в реалізації принципів здоров'язбереження у практиці навчання і виховання, зокрема, у професійній підготовці майбутніх учителів.

Поняття „здоров'язбережувальні технології” з'явилося у педагогіці в останні декілька років і стає все більш популярним, широко використовується у дисертаційних дослідженнях, учбових і методичних посібниках. У пошукових системах пропонується понад чотириохсот тисяч джерел на ключове слово „здоров'язбережувальні технології”. В Україні і Росії кількість захищених дисертацій і надрукованих праць щодо здоров'язбережувальних технологій перевищила декілька тисяч найменувань. Проте уважне вивчення джерел виявляє широкий діапазон



підходів до розуміння поняття „здоров’язбережувальні технології” і ще більш широке наповнення змісту даного поняття конкретними практичними діями. Певною мірою термін став „модним”, поняття „здоров’язбережувальні технології” використовують як синоніми валеологічної освіти, формування здорового способу життя, культури здоров’я, як розрізнені медичні або гігієнічні засоби, як фізкультурно-оздоровчі технології; у деяких прикладних дослідженнях цей термін асоціюється із збереженням здоров’я школярів у цілому, з педагогічним супроводом первинної профілактики, загартовуванням і окремими медичними технологіями оздоровлення та інше. Відсутність достатньо однозначного тлумачення поняття „здоров’язбережувальні технології” у педагогічному контексті не дозволяє забезпечити адекватну підготовку майбутніх учителів до використання здоров’язбережувальних технологій у професійній діяльності.

У деякій мірі на трактування дефініції „здоров’язбережувальна технологія” певний відбиток накладає існуюча невизначеність поняття „педагогічна технологія”. У зарубіжній і вітчизняній науковій літературі на сьогодні існує понад триста визначень поняття „педагогічна технологія”. О.О.Факторовіч виділяє декілька підходів до визначення даного поняття, у рамках яких розглядає поняття з точки зору науковідповідного тлумачення, як організаційну концепцію та інструментальний підхід до навчання. Автор тлумачить поняття „педагогічна технологія” як частину педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання (Г.К.Сєлевко, Н.Є.Щуркова і ін.); як спосіб організації, модель учбового процесу, яка гарантує отримання запланованого результату (І.П.Волков, В.М.Монахов, П.І.Самойленко, О.В.Сергєєв, М.Чошанов і ін.); як інструментарій освітнього процесу, як система вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання (В.П.Беспалько, Б.Т.Ліхачев, В.М.Шепель і ін.) [17, с.20]. Згідно з запропонованим підходом до тлумачення дефініції, поняття „здоров’язбережувальні технології” може розглядатися як частина педагогічної науки, як спосіб організації, модель учбового процесу, як інструментарій освітнього процесу. Інструментальний підхід, на наш погляд, найбільше продуктивне використовувати у контексті професійної підготовки майбутніх учителів. Від того, яким інструментарієм буде володіти вчитель, залежить ефективність здоров’язбереження у школі і використання конкретних здоров’язбережувальних технологій у педагогічній практиці.

О.О.Факторовіч пропонує вимоги, які пред’являються до будь-якої педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-

педагогічного обґрунтування (загальної схеми) і його концептуальній інтерпретації вчителем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різноманітними педагогічними ситуаціями); антропоцентризм (забезпечення безперервного розвитку дитини в освіті через його безперервне пізнання вчителем); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного вчителя, що дозволяє ідеальну схему перетворити на живу педагогічну ситуацію); контекстуальність (встроєність у реальний учбово-виховний процес) [17, с.26]. В цілому, як зазначає автор, педагогічна технологія реалізується як систематична, цілеспрямована, свідомо проєктована діяльність, що відрізняється від неструктурованого елементарного виконання, і тому служить досягненню мети з найменшими витратами [17, с.18].

На погляд Л.Ф.Тіхомірової, найважливішим у характеристиці будь-якої технології, яка реалізовується в освітній установі, є те, наскільки вона зберігає здоров'я учнів, чи є вона здоров'язбережувальною [16]. Тому автор поняття „здоров'язбережувальні технології” розглядає не як самостійну педагогічну технологію, а як якісну характеристику освітніх технологій.

Дотримується цього підходу А.М.Мітяєва, яка розглядає поняття „здоров'язбережувальні освітні технології” як якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її „сертифікат безпеки для здоров'я” і як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження [9, с.100]. На думку автора, близькі до здоров'язбережувальних освітніх технологій медичні технології профілактичної роботи, які проводяться в освітніх установах: вакцинація учнів, контроль за термінами щеплень, виділення груп медичного ризику і т.п. Ця діяльність також направлена на збереження здоров'я школярів, профілактику інфекційних і інших захворювань, але вже не за допомогою освітніх технологій. Проте контекст посібника „Здоров'язбережувальні педагогічні технології” орієнтований, перш за все, на розуміння здоров'язбережувальних технологій як технологій навчання здоров'ю. Так, А.М.Мітяєва розглядає серед положень здоров'язбережувальної педагогіки „заповідь результативності здоров'язбережувальних технологій” як цілеспрямоване виховання культури здоров'я учнів, здібності і уміння піклуватися про власне здоров'я, духовне і тілесне благополуччя [9, с.133].

За визначенням В.І.Ковалько поняття „освітня технологія педагогіки здоров'язбереження” - це процес відтворення педагогічних дій з арсеналу педагогічного і методичного інструментарію в рамках зв'язку „педагог -

учень”, здійснюваних за допомогою системного використання форм, засобів і методів, які забезпечують досягнення запланованих результатів з урахуванням цілей і завдань педагогіки здоров’язбереження [6, с.17]. Згідно цьому, мета здоров’язбережувальних освітніх технологій навчання - забезпечити школяреві можливість збереження здоров’я за період навчання в школі, сформувані у нього необхідні знання, уміння і навички, навчити використовувати одержані знання в повсякденному житті [6, с.17].

М.К.Смірновим запропонована класифікація усіх здоров’язбережувальних технологій [14]. Серед здоров’язбережувальних технологій, вживаних в системі освіти, фахівець пропонує виділити декілька груп, в яких використовується різний підхід до охорони здоров’я, а також і різні форми і методи роботи: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні здоров’язбережувальні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров’язбережувальні освітні технології [14, с.21]. На думку автора, здоров’язбережувальні освітні технології слід визнати найбільш значущими зі всіх перерахованих по ступеню впливу на здоров’я учнів [14]. Головна їх відмінна ознака – не місце, де вони реалізуються, а використання психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, підходів до вирішення виникаючих проблем.

І.А.Єрохіна визначає поняття „здоров’язбережувальні технології” в освіті як сукупність форм, засобів і методів, які направлені на досягнення оптимальних результатів в підтримці фізичного, психічного, етичного і соціального благополуччя людини, у формуванні здорового способу життя [4, с. 165]; О.І.Ковальова – як засіб організації і послідовних дій в ході учбово-виховного процесу, реалізації освітніх програм на основі усебічного обліку індивідуального здоров’я учнів, особливостей їх вікового, психофізичного, духовно-етичного стану і розвитку [5, с. 50]; Г.М. Соловйов – як функціональну систему організаційних засобів управління учбовою, пізнавальною і практичною діяльністю учнів, науково і інструментально забезпечує збереження і зміцнення здоров’я [15, с. 24]; Н.М. Михайлова – як сукупності прийомів, методів, форм навчання і підходів до освітнього процесу, при якому виконуються як мінімум чотири вимоги: облік індивідуальних (інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і інших) особливостей учня, його темпераменту, характеру сприйняття ним учбового матеріалу, типу пам’яті і т.п.; недопущення надмірного інтелектуального, емоційного, нервового навантаження при освоєнні учбового матеріалу, прагнення добитися оптимальних результатів навчання обов’язково при оптимізації

необхідних витратах часу і сил учня і педагога; забезпечення такого підходу до освітнього процесу, який гарантував би підтримку сприятливого морально-психологічного клімату в учбовій групі, зміцнення психічного здоров'я учнів. Останній автор робить акцент не тільки на організації учбового процесу, яка не приносить шкоди, але і на тому, щоб навчити учнів самостійно захищатися від стресів, образ, навчити його засобам психологічного захисту і збереження здоров'я [10, Ін.].

В.Р. Кучма і М.І. Степанова визначають поняття „здоров'язбережувальні технології” як такі педагогічні технології навчання, які засновані на: вікових особливостях пізнавальної діяльності дітей; навчанні на оптимальному рівні труднощі (складнощі); варіативності методів і форм навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах; використанні наочності і поєднанні різних форм надання інформації; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання („педагогіка успіху”); на культивуванні у школярів знань по питаннях здоров'я [8, с. 23].

І.В.Чупаха, співавтор видання „Здоров'язбережувальні технології в освітньо-виховному процесі”, розглядає „з позицій реалізації здоров'язбережувальних технологій в умовах комплексу дитячий сад-школа” лікувально-профілактичні заходи [18, с. 26], заняття гімнастикою [18, с. 30], ароматерапію і фітотерапію і тому подібне [18, с. 40]. У дослідженнях М.Р.Валетова [2], А.Р.Вірабової [3], М.Є.Коржової [7], К.А.Оглобліна [12], О.В.Скородумової [13] та інших розглядається східний підхід до визначення поняття „здоров'язбережувальні технології”, згідно до якого здоров'язбережувальні технології визначаються як медичні, гігієнічні та фізкультурно-оздоровчі заходи.

На думку Т.В.Ахутіной, основними критеріями, відповідно до яких педагогічна технологія може вважатися здоров'язбережувальною, є: забезпечення учбової мотивації; побудова навчання відповідно до вікових закономірностей психофізіологічного розвитку учнів; недопущення форм тяжкого і вираженого стомлення [1, с. 22].

Ю.В.Науменко визначає поняття „здоров'я-збережувальна освітня технологія” як систему різних цілеспрямованих дій на цілісний учбово-виховний процес, організовуваних освітньою установою для медико-психолого-педагогічної профілактики і корекції негативних психофізіологічних, психологічних і особистісних станів школярів у рамках традиційної системи освіти [11, с. 23]. До нашого дослідження важливе уточнення автора, що поняття „здоров'язбережувальна освіта” -

це комплексна системна діяльність освітнього закладу щодо застосування в практику освіти різних здоров'язбережувальних технологій з метою мінімізації дії основних шкільних чинників ризику порушення здоров'я на дітей і підлітків [11, с. 23].

Даний перелік найбільш відомих визначень поняття „здоров'язбережувальні технології” свідчить пронеобхідність вичленення здоров'язбережувальних освітніх технологій з гігієнічного, медичного і реабілітаційного контекстів, і розвитку педагогічного наповнення даного поняття.

Оскільки однозначне визначення поняття „здоров'язбережувальна технологія” в педагогічній літературі відсутнє, а існуючий перелік визначень терміну надзвичайно широкий, розглянемо декілька підходів до визначення даного поняття, відбитих у виданнях останніх років. Усі підходи об'єднують декілька напрямів, де здоров'язбережувальна технологія розглядається: як маркер якісної характеристики освітніх технологій, показник її спрямованості на здоров'язбереження; як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження; як технології навчання здоров'ю, які об'єднують формування культури здоров'я, здорового способу життя, валеологічну і гігієнічну освіту та інше; як сукупність оздоровчо-фізкультурних заходів; як урахування вікових та психофізіологічних особливостей школярів; як формування сприятливого освітнього середовища: як лікувально-профілактичні заходи та інше. Такий еклектичний перелік має глибокі суспільні коріння, пов'язані з невизначеністю міжгалузевих стосунків до питань здоров'я школярів з боку міністерств охорони здоров'я і освіти.

На нашу думку, згідно до логіки розглядання здоров'язбережувальних технологій як освітянського феномену та сучасних підходів до визначення педагогічних технологій взагалі, *поняття „здоров'язбережувальні технології” потрібне розглядати як частину педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання здоровому способу життя, яка спрямована на вирішення питань здоров'язбереження у системі освіти; як спосіб організації, модель учбового процесу, яка гарантує збереження здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу; як інструментарій освітнього процесу, як система вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання разом із збереженням здоров'я учнів.*

Як інструментарій освітнього процесу поняття „здоров'язбережувальні технології” об'єднує педагогічні технології

навчання, які засновані на: соціальної моделі здоров'я; індивідуалізації навчання і виховання; диференціації учнів згідно до вікових, психологічних та психофізіологічних особливостей, особистісних потреб та інтересів; інноваційних методах і формах навчання, сприятливих до збереження здоров'я кожної дитини; створенні емоційно та гігієнічно сприятливого середовища; на формуванні у школярів самоохоронної поведінки та навичок, які сприяють збереженню здоров'я.

Професійна підготовка майбутніх вчителів до використання здоров'я-збережувальних технологій повинна бути спрямована на опанування головних напрямів здоров'язбереження з урахуванням отриманої спеціальності, вікових та психофізіологічних особливостей учнів; суспільних потреб у регіоні та інше. Значним ресурсом сучасної освіти в країні може стати вчитель, який володіє теоретичними та практичними навичками щодо використання здоров'я-збережувальних технологій у професійної діяльності.

Аналіз деяких публікацій з проблем здоров'я-збережувальних технологій виявив наявність різноманітних підходів до визначення поняття „здоров'язбережувальні технології”. Наголошується підміна педагогічного концепту медичними методиками, застосування реабілітаційної і медичної техніки оздоровлення, відхід від власне освітнього наповнення сутності поняття, відсутність соціальної складової у розумінні даного педагогічного поняття. Проте збільшений інтерес дослідників до поняття „здоров'язбережувальні технології” свідчить про актуальність проблеми, а суперечність підходів до його визначення і міста в освітньому процесі - про недостатню теоретичну розробку педагогічного феномена поняття „здоров'язбережувальні технології”.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку більш глибокого вивчення зазначених проблем.

### **Список литературы**

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21-27.
2. Валетов М.Р. Формирование здоровьесориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– Челябинск, 2006..
3. Вирабова А.Р. Гигиенические принципы личностно-ориентированного обучения детей и подростков: концепция, структура, здоровьесберегающие педагогические технологии, ресурсы: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.07. – М., 2006.

4. Ерохина И.А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2005.
5. Ковалева О.И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004.
6. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. – М: ВАКО, 2007.
7. Коржова М.Е. Здоровьесберегающая технология осуществления образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01/13.00.08. – Челябинск, 2007.
8. Кучма В.Р., Степанова М.И. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ» // Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения»: Разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – М., 2006.
9. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М., 2008.
10. Михайлова Н.Н. Внедрение здоровьесберегающих технологий как актуальное направление технологизации профессионального образования // Образование: исследовано в мире. – 2005.
11. Науменко Ю.В. Комплексное формирование социокультурного феномена «здоровье» у подростков в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2009.
12. Оглоблин К.А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2008.
13. Скородумова Е.В. Обоснование здоровьесберегающих технологий у детей в начальный период обучения в школе: Автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.09. – Самара, 2007.
14. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд., – М., 2006.
15. Соловьев Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы: Учебное пособие. Часть 1.– Ставрополь, 2001.
16. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2004.



17. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии /А.А. Факторович // Педагогика. – 2008. – №2. – с.19-27.

18. Чупаха И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта / И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. – М. – Ставрополь, 2001.

*А.А. Дюльденко, г. Ставрополь*

### **ВКЛАД ИОГАННА ИЕРИГА В СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ**

С давних времен Россия, находясь одновременно в Европе и Азии, испытывает мощное культурное и экономическое влияние обеих частей света. И если интерес к европейскому укладу проявлялся еще в допетровское время, а в период правления Петра I стал частью государственной стратегии развития, то Азия долгое время оставалась территорией малоизученной и «чужеродной». Однако включение в состав Российской Империи большого количества земель восточных народов (буряты, эвенки и т.д.), а так же соседство с Китаем, Японией, другими монголоязычными странами вызвало необходимость изучения их языка, культуры и обычаев. Поскольку никаких накопленных знаний в этом направлении не имелось, и новые народы плохо интегрировались в новое государство, то власть была вынуждена в короткие сроки подготовить большое количество переводчиков, толмачей и преподавателей языка. Задача была поставлена трудновыполнимая: предстояло изучить не только уклад и быт народа, но и в совершенстве овладеть его языком на слух, а так же зафиксировать эти знания в словарях, грамматиках и букварях. В основе большинства подобных начинаний правительство ставило сугубо практические цели: торговая деятельность, дипломатические и административные отношения. Научный интерес составлял скорее исключение, ярким примером которого являлся сравнительный словарь всех языков Екатерины II, «обязанный своим происхождением мимолетной прихоти скучавшей северной Семирамиды, но вызвавший некоторое, хотя и чисто искусственное, пробуждение лингвистического интереса к восточным языкам в различных местах России...» [1, с. 369].

Независимо от целей изучения, требовалось большое количество не только переводчиков, но и преподавателей, целых школ и классов. Первые шаги в этом направлении были сделаны еще в начале XVIII века. Тогда наиболее актуальным казалось изучение маньчжурского, японского и китайского языка. Основным способом преподавания данных языков



являлось ученичество – т.е. человек, владевший достаточными знаниями, брал к себе несколько учеников и лично обучал их. Так, например, в августе 1741 года прапорщик Рассохин взял четырех учеников из числа солдатских детей для обучения их китайскому и маньчжурскому языку [5, с. 457]. Так же, в ходе большого количества китайских миссий и благодаря хорошим дипломатическим связям с Китаем, русские специалисты овладевали необходимыми знаниями языка.

Встречаются упоминания, когда именно носители языка сначала обучались русской грамоте, а потом принимались на службу в качестве учителей своего родного языка. История знает и весьма необычные случаи «вербовки» подобных специалистов. Так в 1729 году у берегов Камчатки потерпело крушение японское судно, экипаж которой был сразу же взят в плен. Двое японцев – Соза и Гонза в 1731 году были отправлены в Санкт-Петербург, где их окрестили, обучили русскому языку и началам христианской религии. В 1735 году они были назначены учителями японского языка [4, с. 817]. В середине XVIII начала действовать японская школа в Иркутске (ранее находилась в Санкт-Петербурге), набор учителей в которую в основном велся по той же схеме: пленение экипажа японских кораблей, потерпевших крушение у берегов Российской Империи. В этих условиях качество преподавания, безусловно, оставалось низким. «Невольные учителя их, большей частью полуграмотные и невежественные японцы, знали свой язык лишь практически, не имея, конечно, никакого понятия о грамматике. Некоторые из них, как можно думать, не знали даже собственного письма» [1, с. 395].

В 1725 году была открыта монгольская школа при Вознесенском монастыре в Иркутске. Преподавал в школе бурятский лама Лапсани и его товарищ Николай Щолкунов. Оба не владели русским языком, для чего им был назначен переводчик. Школа просуществовала 15 лет, после чего была закрыта до 1790 года. В конце XVIII века монгольский язык также преподавался в азиатской Омской школе. Там готовили переводчиков для пограничного управления Сибирской линии.

Недостаток системного и качественного преподавания восточных языков во многом был вызван отсутствием научного подхода к данному вопросу. Требовались пособия, словари и грамматики, то есть комплексные исследования в этом направлении. Первыми исследователями в основном были немцы, служившие Императорской академии наук – Бакмейстер, Паллас, Фишер, И. Иериг. Более подробно следует остановиться на фигуре выдающегося ученого монголиста, калмыковеда и тибетолога своего времени – Иоганна Иерига, переехавшего в Российскую Империю в 1769 году.

Сведений о жизни Иерига до переезда в Россию достаточно мало. Более того, долгое время в отечественной историографии преобладала точка зрения о том, что Иериг является петербуржцем, однако дата его рождения, как и информация о его жизни до поступления на службу в академию наук отсутствуют. Подобной позиции придерживается Т.К. Шафрановская: «Можно предположить, что он был петербуржцем. Во всяком случае, в 1785–1788 гг. переговоры шли все время о его возвращении в Петербург. Двоюродный брат Иерига, выдающийся химик своего времени Т. Е. Ловиц, был также петербуржцем» [6, с. 163].

Д.В. Иванов и В.Э. Раднаев сходятся во мнении, что Иоганн Иериг был поволжским немцем. В. Гохнадель пишет о нем следующее: «В конце 1760-х гг. поселился в немецкой колонии Сарепта (близ Царицына)» [2, с. 809], не уточняя, откуда именно прибыл Иериг.

В 2008 году вышла в свет книга немецкого историка и писателя Карлхайнца Швайтцера «Иоганн Иериг и его время». В ней автор на нескольких страницах описывает жизненный путь ученого, в том числе его детство и юность.

Таким образом, на протяжении долгого времени в отечественной историографии отсутствовали данные о происхождении Иерига и ранних годах его жизни. Основываясь на данных персональной картотеки объединенного архива города моравских братьев города Гернгут в Германии (Heinz Burkhardt. Brüderische Personalkartei / Unitätsarchiv Moravian Archives. Bd. J.), Иоганн Иериг родился 17 Марта 1747 года в городе Гернгааг – сегодня район Бюдингена федеральной земли Гессен в Германии. Его родители были членами братской общины Гернгутеров. Отец – Иоганн Готтлиб Иериг, мать – Анна Барбара Иериг (до замужества Штефан). 1751 и 1752 годы Иериг провел в детском интернате Гроссенсдорфа. Примерно в это же время начинаются гонения на общину со стороны местных властей, в результате чего семья Иерига вынуждена была покинуть земли Бюдингена. Следующее упоминание об Иоганне Иериге датируется 9 июня 1760 года – день его принятия в общину Гернгут, так же основанную братьями. Там он работал книгопечатником и печатником по текстилю. Спустя 6 лет он переезжает в Барби (Эльба) – город в современной земле Саксония-Анхальт, где продолжает заниматься книгопечатанием. В те времена город Барби был достаточно развит: здесь любил бывать Гете, и здесь же находился замок гернгутеров, в котором располагалась их теологическая семинария.

Также очень мало сведений о жизни Иерига в первые годы, проведенные им в Сарептской общине, сфере его деятельности и круге интересов. По словам В.Н. Медведева, Иериг приехал в общину 13

октября 1769 года, где первоначально ему было поручено руководство мастерской по красильне тканей в индиго, а через год ему поручили вести миссионерскую деятельность среди калмыков. В качестве миссионера он выехал в Орду, где приступил к изучению калмыцкого языка и обычаев этого народа. Стоит отметить, что Stephan Augustin отрицает участие Иерига в миссионерской деятельности общины. «Иоганн Иериг не был миссионером, а был назначен ремесленником на красильне» [10, с. 368].

В 1772 году ввиду целого ряда неудач в красильне и неудовлетворительной миссионерской работы среди калмыков, он был отстранен от этих дел и по решению Конференции старейшин исключен из общины. По мнению сарептского историка А. Глич, он «...счел миссию только предлогом, для того, чтобы общаться с этим народом поверхностно и безнравственно» [7, с. 26]. После этого Иериг покинул Сарепту и уехал в Астрахань. В 1772 г. И. Иериг встретился с профессором С.Г. Гmeliным и передал ему некоторые материалы, касающиеся религии и традиций калмыков. Годом позже происходит его знакомство с академиком П. С. Палласом, который в тот момент находился в Царицыне. Отсюда же 13 июня 1773 г. Паллас отправил в академию наук письмо, в котором просил принять на службу господина Эриха (Иерига). Он предлагал поручить ему в течение трех лет изучать калмыцкий язык, традиции и культуру [3, с. 18]. Очередная конференция академии наук, рассмотрев просьбу, дала свое согласие. В 1780 году он переезжает в район Селенги (район Иркутска) для изучения языка, культуры и истории бурят. Здесь Иериг благодаря местным ламам овладевает не только монгольским, но и другими восточными языками. В 1781 году ему было поручено найти среди местного населения двух учеников, владеющих бурятским языком, для обучения их русской грамоте. Предполагалось, что со временем они могли бы стать переводчиками. Иериг выполнил распоряжение академии наук и в 1788 году прибыл в Санкт-Петербург с двумя подготовленными учениками – Самуилом Шиффером и Павлом Те-Иеригом.

Полученные в ходе своей работы знания Иоганн Иериг систематизировал и составлял материалы, которые легли в основу отечественной монголистики, тибетологии и калмыковедения; он создал один из первых словарей монгольского языка «*Mongolischer Wortspeigel*», а так же первую в мире грамматику тибетского языка («*Anfangsgründe der Tibätischen Schrift und Sprachlehre*» 1792), к сожалению, оставшуюся неопубликованной.

С 1773 по 1791 год, находясь на службе в академии наук, Иоганн Иериг проделал огромную и трудоемкую работу по изучению монгольских народов, отправил в адрес академии большое количество

рукописей, натуральных образцов и других ценных материалов. Этот период деятельности ученого, благодаря сохранившимся в Институте востоковедения РАН, Кунсткамере и других учреждениях архивным данным, частично освещен в работах Т.К. Шафрановской, Т.Н. Савиновой, П.Э. Алексеевой, В.Э. Раднаева, В. Гохнаделя и др.

Будучи пенсионером академии наук, Иоганн Иериг продолжал заниматься исследовательской деятельностью и посылать материалы в Санкт-Петербург. В 1795 г. на заседании конференции И. А. Эйлер – конференц-секретарь академии наук – сообщил о кончине И. Иерига.

В заключение необходимо отметить, что именно в XVIII веке начинает складываться отечественная школа преподавания и изучения восточных языков. В условиях острого дефицита переводчиков и толмачей того времени наиболее важной была работа по составлению учебно-методической базы: первых словарей, букварей, грамматик. Прodelав крупнейшую работу в данном направлении, Иоганн Иериг внес неоспоримый вклад в развитие преподавания и изучения восточных языков в Российской Империи.

### **Список литературы**

1. Булич С. К. Очерк истории языкознания в России. Том 1 (XIII в. - 1825 г.). С приложением, вместо вступления, "Введения в изучение языка"Б. Дельбрюка. [Электронный ресурс] / С. К. Булич. – СПб: Типография М. Меркушева, 1904. – 240 с. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=76107>.
2. Гохнадель В. Иериг Иоганн // Немцы России. Энциклопедия. Т. 1 (А-И) / под ред. В. Карева. – Москва: ЭРН, 1999.
3. КУ РК «Национальный архив». Фонд 35. Калмыцкая экспедиция при Астраханской губернской канцелярии. Оп 1. д. 70. л. 18.
4. Сухомлинов М. И. Материалы для истории Императорской академии наук. Том 2 / М. И. Сухомлинов. – СПб: Типография Императорской академии Наук, 1886.
5. Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. Том XI. 1740-1743 [Электронный ресурс] / СПб: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. – 991 с. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=111657>.
6. Шафрановская Т.К. Монголист XVIII в. Иоган Иериг // Страны и народы Востока. Вып. IV. – М., 1965. – С. 155–164.
7. Alexander Glitsch. Geschichte der brüdergemeine Sarepta im östlichen Russland während ihres hundertjährigen bestehens:

Nacharchivalischen Quellenbearbeitet von Alexander Glitsch / Selbstverlag des Verfassers, 1865. – 400 s.

8. Schweitzer K. Johann Jährig und seine Zeit. Ein Büdinger forscht bei den Mongolen / Geschichtswerkstatt Büdingen, – Büdingen, 2008. – 47 s.

9. Suter C. Geschichte der Gemeinde Sarepta 1765 – 1775, hrsg. von Otto Teigeler, – Herrnhut, 2006. – S. 150-260.

10. Stephan Augustin. Rezension zu: Schweitzer, Karlheinz: Johann Jährig und seine Zeit. Ein Büdinger forscht bei den Mongolen. Bearbeitet und herausgegeben von der Geschichtswerkstatt Büdingen, Joachim Cott. Büdingen: Geschichtswerkstatt 2008. – 46 S., 10 Abb., 1 Titelbild u. 1 Karte / Jahrbuch der Staatlichen Ethnographischen Sammlungen Sachsen, Bd. XLV, 2010. - S. 365-371.

*С.В. Жукова, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Вопрос подготовки дошкольников к овладению грамотой является частью проблемы подготовки к обучению в школе, актуальность которой возрастает с каждым годом. Современные школьные программы требуют, чтобы дети, поступающие в первый класс, умели читать, владели навыком письма печатными буквами, одним словом, были хорошо подготовлены к обучению грамоте или уже владели бы ею.

Однако практика обучения детей дошкольного возраста первоначальным навыкам чтения и письма показывает, что многие из них при этом испытывают значительные трудности. Одной из главных причин возникновения указанных трудностей является наличие стойких речевых нарушений у детей. Как известно, сформированность устной речи является одним из основных условий успешного овладения письменной речью [2]. Кроме того, сложность психологической и психофизиологической структуры навыков письма и чтения также способствует появлению трудностей в их усвоении. В этой связи очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска новых, более эффективных научно обоснованных путей обучения детей с речевыми нарушениями грамоте с учетом психофизиологических, психолингвистических знаний о предпосылках формирования первоначальных навыков письма и чтения.

На основе анализа современных работ в области обучения детей письму и чтению можно выделить несколько групп предпосылок, необходимых для овладения письменной формой языка.

*Познавательные:* развитие таких психических процессов, как внимание, восприятие (зрительное, слуховое), память, мышление должно быть достаточным для овладения знаково-символической деятельностью, каковой и являются процессы чтения и письма.

*Речевые:* к ним относится правильное звуко-слоговое оформление высказывания, сформированность фонематического слуха, лексико-семантических и грамматических средств языка, связной речи, достаточный уровень владения навыками звукового анализ и синтеза.

*Двигательные:* графо-моторные навыки, сформированность тонкой моторики рук.

Четвертую группу предпосылок овладения письмом и чтением, на наш взгляд, уместно назвать *психофизиологическими*. В отличие от познавательных, речевых и двигательных предпосылок, степень сформированности предпосылок четвертой группы определяется не столько опытом ребенка, сколько особенностями морфофункциональной зрелости центральной нервной системы, особенностями межанализаторных связей между слуховым, зрительным, двигательным анализаторами.

Таким образом, очевидна необходимость построения эффективной коррекционно-педагогической работы с учетом особенностей морфофункционального развития и понимания психической и двигательной деятельности ребенка с речевыми нарушениями. Моторная деятельность, которая включает в себя процессы восприятия, анализа, синтеза полученной информации, системы двигательного реагирования, составляет основу взаимодействия человека с окружающим миром, обеспечивая его познание и эффективное взаимодействие с ним.

Движения не только способствуют физическому развитию и оздоровлению ребёнка (развивают физические качества, укрепляют опорно-двигательный аппарат, содействуют формированию красивой, правильной осанки, обогащению сенсорного опыта, нравственно-волевого развитию детей, самоутверждению личности ребёнка), но и положительно влияют на развитие у детей логического мышления, памяти, инициативы, воображения, самостоятельности. Доказано, чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь [3].

У большинства детей дошкольного возраста с нарушением речи специальными исследованиями выявлен недостаточный уровень

сформированности не только крупной моторики, но и тонких движений кистей и пальцев рук. Отставание в развитии тонкой моторики рук у дошкольников препятствует овладению навыками самообслуживания, затрудняет манипуляции различными мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов изобразительной деятельности и, как правило, становится серьезным препятствием и в овладении грамотой [1].

Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию тонких координированных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

Огромный потенциал в плане развития двигательных предпосылок овладения грамотой имеет, на наш взгляд, изобразительная деятельность. В связи с этим целью данной статьи является определение антропологических основ использования занятий по изобразительной деятельности в системе подготовки детей с нарушениями речи к обучению грамоте.

Задачи обучения изобразительной деятельности детей с речевыми нарушениями определяются с учетом закономерностей ее развития у дошкольников, а также специфических особенностей детей данной категории. Конечно, основной задачей обучения детей изобразительной деятельности является формирование самой деятельности, в первую очередь ее мотивационно-потребностного плана: формирование интереса и желания рисовать. Интерес к изобразительной деятельности должен формироваться в процессе наблюдения за рисованием взрослых и других детей, рассматривания и обыгрывания рисунков, соотнесения продуктов изобразительной деятельности с реальными игрушками и предметами.

Речевое развитие детей в изобразительной деятельности выступает также в качестве одной из приоритетных задач, так как происходит обогащение словарного запаса детей, связанного с названием материалов и инструментов, действий, восприятием предметов и явлений, характерных для данной деятельности (лепить, рисовать раскрашивать, штриховать, обводить, ощупывать). Когда ребенок совершает конкретные действия с предметами, он лучше овладевает значениями соответствующих слов. Значения слов, обозначающих цвет, форму, величину, пространственные отношения получают в рисовании чувственную опору. Дети также знакомятся с названием новых изображающих предметов, уточняются знакомые слова и высказывания. Характер выполнения коллективных работ (панно, лепные постройки и так далее) требует общения детей между собой и педагогом, поэтому здесь создаются условия для развития речевой коммуникации.

И, наконец, занятия по изобразительной деятельности имеют важное значение для развития графических навыков, точных координированных движений пальцев рук. Традиционно во всех программах изобразительная деятельность состоит из следующих разделов: рисование, лепка, аппликация.

Каждый вид изобразительного творчества имеет свои особенности. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Одним из главных направлений коррекционно-педагогической работы по совершенствованию мелкой моторики, ручного праксиса является использование рисования.

Рисование – одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности. Тематика рисунков может быть разнообразной. Основными видами рисования на занятиях по изобразительной деятельности являются: декоративное рисование – изображение орнаментов, узоров, элементов народного творчества; предметное – состоящее из отдельных изображений; сюжетное – отражающее совокупность действий и событий.

В детском саду используются в основном цветные карандаши, акварельные и гуашевые краски, обладающие разными изобразительными возможностями.

Так, карандашом создается линейная форма. При рисовании карандашом развивается ритмичность движений, тренируются пальцы кистей рук и зрительная координация. Полезно упражнять руку ребенка в процессе рисования изображений, в которых сочетаются горизонтальные, вертикальные прямые линии, замкнутые формы, вогнутые линии. При этом постепенно вырисовывается одна часть за другой, добавляются различные детали. Затем линейное изображение раскрашивается. Развитию мелкой моторики помогает выполнение детьми размашистых, уверенных движений, не отрывая руки от листа бумаги. Это упражнение для отработки движений кисти, слева направо и справа налево. Такая последовательность создания рисунка облегчает аналитическую деятельность мышления ребенка, развивает планирующую функцию речи. Нарисовав одну часть, он вспоминает или видит на натуре, над какой частью следует работать дальше. Кроме того, линейные контуры помогают в раскрашивании рисунка, ясно показывая границы частей.

В рисовании красками (гуашью и акварелью) создание формы идет от красочного пятна. В этом плане краски имеют большое значение для развития чувства цвета и формы. Красками легко передать цветное



богатство окружающего мира. В процессе рисования красками дети имели возможность творчески экспериментировать – рисовать пальцами, ватными палочками, применять различные приемы печатания. Это позволяет полнее передавать особенности изображаемых объектов, их фактуру.

При обучении детей рисованию необходимо уделять внимание формообразующим движениям и регуляции рисовальных движений по ряду показателей: плавность, непрерывность, умение изменять направление движений под углом, переход от одного движения к другому. Формируя, таким образом, ручную умелость, мы подготавливаем руку ребенка к овладению письмом, а также расширяем круг его изобразительных возможностей.

Использования аппликации также способствует коррекции речевой патологии и развитию мелкой моторики.

В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т. д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям. Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Важное значение и коррекционные возможности для подготовки детей к обучению грамоте необходимо отметить при использовании лепки. В процессе лепки, манипуляций с пластилином или глиной идёт естественный массаж биологически активных точек, расположенных на ладонях и пальцах рук, что положительно сказывается на общем самочувствии ребёнка. Формируется общая умелость рук, в том числе и мелкая моторика – движения рук совершенствуются под контролем зрения и кинестетических ощущений, поэтому приобретаемые навыки оказывают колоссальное влияние на развитие физических и психических процессов и на всё развитие ребёнка в целом. Кроме того, решается большая часть мыслительных задач – рука действует, а мозг фиксирует ощущения, соединяя их со зрительными, слуховыми, тактильными восприятиями в сложные, интегрированные образы и представления.

Таким образом, все виды изобразительной деятельности имеют большие коррекционные возможности положительного влияния на состояние ручного праксиса и уровень развития речи в целом и являются эффективным средством подготовки руки ребёнка к письму.

### **Список литературы**

1. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
2. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Под ред. О.Б. Иншаковой – М., 2001.
3. Трохимчук Л.Ф., Швирина О.И., Бабенко Т.И. Физиологическая коррекция моторики кисти ведущей руки ребенка. – Ростов-на-Дону, 1994.

***Б.М. Иманмухаметова, г. Буденновск***

### **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ**

Исторически сложилось так, что именно образование стало одной из первых областей информатизации общества, призванной формировать новую информационную культуру человека – личности, умеющей работать в условиях внедрения информационных технологий, информатизации всех сфер деятельности человека. В таких условиях вопрос совершенствования методики обучения информатике получает все большую актуальность.

На сегодняшнем этапе наиболее оптимальной формой обучения информатике является *проектное обучение* с использованием метода проектов. В его основе лежит творческая деятельность. Признаками проектной формы обучения являются: наличие организационного этапа подготовки к проекту – самостоятельный выбор и разработка варианта решения, выбор программных и технических средств, выбор источников информации; выбор из числа участников проекта лидера (организатор, координатор), распределение ролей; наличие этапа самооценки (рефлексии на деятельность), защиты результата и оценки уровня выполнения; каждая группа может заниматься разработкой отдельного проекта или участвовать в воплощении коллективного.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о

методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

По определению М.А. Ступницкой, учебный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [1; 36-37].

*Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить,* – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Он предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных учащимися проектов должны быть ощутимыми, если это теоретическая проблема – конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Самое решающее звено в реализации проекта – учитель. Меняется его роль. Из носителя знаний и информации, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом или исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудительной в результативную созидательную творческую работу.

По своей структуре проектная деятельность представляет собой многоступенчатую систему взаимосвязанных этапов. Работа над любым типом проекта включает в себя четыре основных этапа:

1. Планирование работы над проектом: высказывание пожеланий и возможных путей разрешения спорных вопросов; обсуждение возникших идей; перечисление интересующих учащихся тем проектов; формулирование темы проекта для класса или группы учащихся.

2. Аналитический этап (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний): уточнение намеченной цели задач; поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, использование собственных знаний и опыта учащихся; обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, консультантами); интерпретация данных; сравнение полученных данных и отбор наиболее значимых.

3. Этап обобщения (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков): систематизация полученных данных; построение общей логической схемы выводов для подтверждения итогов (в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.).

4. Презентация полученных результатов (этап анализа исследовательской деятельности школьников): осмысление полученных данных и способов достижения результата; обсуждение и организация презентации результатов работы над проектом (на уровне школы, округа, города и т.д.). Можно использовать следующие виды презентации проектов: пресс-конференция, деловая игра, телепередача, научная конференция, защита на Учёном совете, путешествие, диалог с историческим или литературным персонажем и другие.

Основная трудность в организации проектной деятельности – перегрузка учащихся. Исследовательская работа объёмная, кропотливая, особенно, если это – поиск информации, чтение научной литературы, написание рефератов. Конечно, польза от такой деятельности несомненная, но приходится избегать больших временных затрат.

Из-за ограниченности во времени, чаще всего используются краткосрочные проекты, конечным продуктом которых является мультимедийная презентация. На мой взгляд, эта форма отчёта позволяет не только структурировать информацию в алгоритмическом порядке, но и облегчить усвоение и запоминание материала. Не маловажной является и психолого-физиологическая особенность восприятия материала, так как во время обучения будут задействованы все каналы восприятия. Хорошо известно, что при аудио- и визуальном преподнесении запоминается до 65% информации. Для сравнения: устной информации запоминается лишь 12 %, с записями – 25 %.

Презентации можно применять на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже усваивать излагаемый материал. Созданные презентации дают

возможность рациональнее использовать учебное время, учат ребят работать в информационном пространстве.

Таким образом, главными достоинствами проектного метода обучения, бесспорно, являются следующее: а) актуальность. В центре технологии – ученик, его активное участие, позволяющее применять приобретенные знания, умения и навыки, а также добывать эти знания самостоятельно; б) создание комфортной образовательной среды. Степень сотрудничества учитель-ученик, ученик-ученик становится фактором развития и самоопределения личности; в) дифференцированный подход. Тему проектов учащийся выбирает сам с учётом своих интересов и возможностей. Это позволит учащемуся реализовать свой творческий потенциал. В результате чего решаются и многие задачи личностно ориентированного обучения; г) использование информационных технологий: обработка информации и коммуникация всегда являлись и остаются основными видами учебной деятельности; д) формирование исследовательских умений; е) мотивирующий характер: право выбора, возможность самим контролировать процесс и сотрудничать с одноклассниками – всё это повышает мотивацию обучения.

Безусловно, есть и минусы. Захлестнувшая нас волна увлечения проектами привела к тому, что делать проекты в школе стало модно, причем, часто целью этих работ является желание "засветиться" на каком-нибудь конкурсе, благо, за последние несколько лет их стало много. Конкурсы проектов учеников довольно часто представляют собой "Выставку достижений учителей". В работе некоторых жюри иногда верх берет академизм, и тогда преимущества получают профессионально выполненные проекты, доля участия детей в которых минимальна. Эта тенденция может принести много вреда, поэтому нужно четко определить, зачем выполняется тот или иной проект, чему могут научиться школьники, что именно должен делать каждый участник работы, чтобы достичь собственных целей, поставленных в самом начале работы над проектом.

Только правильно организованная работа окажет положительное воздействие на учащихся, будет способствовать самостоятельному получению знаний и опыта из непосредственного общения с реальной жизнью, развивая у них умения работать с постоянно меняющейся информацией, самостоятельность, критическое мышление, инициативу. Если ученик постоянно будет заниматься проектной деятельностью в школьные годы, то в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным, сумеет планировать собственную деятельность,

ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, то есть адаптироваться к окружающим условиям.

### **Список литературы**

1. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования.– 2000.– N 2.– С. 36-43.

*А.Ю. Кабушко, г. Ставрополь*

## **АНТРОПООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Реальные педагогические проблемы теоретического и практического характера обусловили поиск новых концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста. Одним из таких подходов стал антропологический подход.

На протяжении последних десятилетий в отечественной педагогике антропологическая проблематика находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено и своеобразным «антропологическим бумом», и реальными педагогическими проблемами теоретического и практического характера.

Целый ряд современных отечественных исследований в области педагогики и психологии посвящены описанию понимания проблемного поля педагогической антропологии (Б.Г. Ананьев, Р.М. Асадуллин, Л.А. Беляева, М.В. Богуславский, И.В. Егоров, В.И. Максакова, С.А. Смирнов, Р.М. Чумичева и др.). Антропологический подход к коррекционно-развивающему и воспитательному процессу с ребенком, начиная с ранних периодов его развития, позволяет проникнуть в бытие растущего человека, учитывать закономерности его внутреннего развития, целостность природы ребенка, включающую анализ единства его когнитивных (речь), эмоциональных (пение) и поведенческих (движение) аспектов, способствовать активизации доступных видов деятельности и ее проявлений [1].

Психолого-педагогическая работа с детьми раннего возраста, имеющими различные нарушения в развития (сенсорные, двигательные, речевые, интеллектуальные), предполагает не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, но и полноценное развитие личности ребенка в целом.

Работа с детьми раннего возраста охватывает все аспекты развития, поведения, социальной адаптации детей и способствует их подготовке к самостоятельному существованию, успешному взаимодействию со сверстниками, посещению детских садов и школ. В своей деятельности педагоги используют методики, разработанные и активно применяющиеся как в России, так и за рубежом. К настоящему времени сформировалась достаточно четкая структура программ ранней помощи, охватывающая все основные сферы развития детей [3].

Известные в мировой практике программы ранней помощи: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3 лет», Каролинский учебный план для детей от рождения до 5 лет, Мюнхенская функциональная диагностика, Программа ранней диагностики развития «ТАНДЕМ» (Голландия), Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маккуэри» (Австралия). К настоящему времени в мире накоплен большой опыт комплексной помощи детям первых лет жизни с нарушениями развития и их семьями в рамках служб ранней помощи (раннего вмешательства). Имеются программы ранней педагогической помощи: «маленькие ступеньки» (Австралия), «Портедж» (США), «Каролина – руководство для дошкольников с особыми нуждами» (США).

В России также имеется ряд методических разработок ученых (Е.М. Мастюковой, Е.А. Стребелевой, Н.Ю. Боряковой и др.), представляющих программы ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Для реализации ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям сотрудниками Института Раннего вмешательства Санкт-Петербурга адаптирована программа «Абилитация младенцев».

На современном этапе ведущими сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО разрабатывается государственная концепция системы ранней помощи детям с нарушениями развития. Определены основные задачи реализации данной системы:

1. Максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка.

2. Максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка, включающего как неспецифические, так и специфические компоненты.

3. Обязательное включение родителей в процесс обучения, начиная с первых лет жизни ребенка.

4. Расширение временных границ специального образования: нижняя граница – первые месяцы жизни ребенка.

5. Наличие специализированного стандарта образования, определяющего наряду с академическими достижениями уровень жизненной компетенции ребенка.

6. Более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка.

7. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды [4].

При построении процессов обучения и воспитания с детьми раннего возраста должны решаться специфические и конкретные задачи, которые являются и содержанием коррекционно-развивающей работы. Основная задача – развитие предметной деятельности, поскольку она в этот период является ведущей. Именно в ней происходит приобщение ребёнка к культуре, в ней формируются главные психологические новообразования этого периода: речь, наглядно-действенное и образное мышление, познавательная активность, целенаправленность и пр. Еще одной важной задачей воспитания и обучения детей раннего возраста является развитие речи. Речь перестраивает все психические процессы ребёнка: восприятие, мышление, память, чувства, желания. Она открывает возможности для совершенно новых и специфически человеческих форм внешней и внутренней жизни – сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления и, конечно же, новых форм общения. Во второй половине раннего возраста у детей появляется способность управлять своим поведением с помощью слова, т. е. выполняя речевые инструкции взрослого. На основе развивающейся речи у ребенка раннего возраста возникает ещё одна очень важная сфера жизнедеятельности ребёнка – его общение и взаимоотношения со сверстниками. Несмотря на то, что потребность в сверстнике занимает далеко не главное место в раннем возрасте, первые формы взаимодействия детей играют исключительно важную роль для развития личности ребёнка и дальнейшего развития межличностных отношений [3].

Психолого-педагогическая деятельность с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии, будет антропоориентированной, если она направлена на: проявление уважительного, внимательного, ценностного отношения к личности ребенка, веру в его возможности постоянно, в каждой ситуации общения с ним в образовательном процессе и вне его, начиная с самых ранних периодов развития ребенка; осознание



развития ребенка не как линейного, а, согласно синергетике, как движение через «точки бифуркации» (ветвления выбора и выстраивание индивидуальной траектории развития); обеспечение с самого раннего возраста внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для саморазвития (через становление механизмов самопознания, физической и психологической защиты); создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка; организацию очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукт активности детей и взрослых [2].

При построении образовательной и воспитательной работы с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии важно также осуществление с определенного комплекса антропоориентированных педагогических установок, таких как:

1. Углубление индивидуализации образования: *его ориентация на индивидуальные интересы и потребности ребенка, на свободное саморазвитие данных ему от рождения способностей и наклонностей, обучение с опорой на личностное знание и т.п.*

2. Ориентация образования на культурное разнообразие: *практическое включение ребенка в мультикультурное сообщество и т.п.*

3. Продуктивная социализация: *ориентация образования и воспитания на реальные конечные продукты деятельности ребенка [1].*

В настоящее время создание в России системы ранней помощи детям с проблемами в развитии и их семьям является одним из инновационных направлений развития специального образования. Становление системы ранней помощи создаст условия для своевременного выявления детей с проблемами в развитии и оказания им эффективной коррекционной помощи, что обеспечит качественную социальную и образовательную интеграцию детей с проблемами в развитии.

Максимально раннее начало целенаправленного педагогического воздействия позволяет предупредить появление вторичных отклонений в развитии, создает благоприятные условия для развития потенциальных возможностей ребенка. Кроме того, ранняя психолого-медико-педагогическая помощь обеспечивает благоприятную основу для социальной адаптации и интеграции ребенка с нарушениями в развитии в социум.

### **Список литературы**

1. Белякова Е.В. Антропологический подход как условие самовыражения дошкольников на комплексных занятиях: Дис. ...на соиск. уч. степ. кандидата пед. наук. – Екатеринбург, 2007.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М., 2005.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. – М.: КАРО, 2008.
4. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений: материалы научно-практической конференции / ИКП РАО, Школа клинической электроэнцефалографии и нейрофизиологии им. Л.А. Новиковой. – М.: Полиграф сервис, 1999.

*Л.А. Калантарян, г. Ставрополь*

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Формирование гуманистических социально-нравственных ориентаций личности способствует ее ориентации в культурном и социальном пространстве. Аксиологические основы народной художественной культуры мы понимаем как иерархическую систему ценностей, сложившуюся в процессе возникновения и развития того или иного этноса, передающуюся от поколения к поколению, определяющую и направляющую процессы создания, сохранения и развития народной художественной культуры. Система ценностей народной художественной культуры включает в себя: этические, эстетические, мировоззренческие, религиозные, художественные, семейные, нравственные, педагогические и др.

Основой аксиологии в народной художественной культуре выступает традиция. Она является важнейшим компонентом онто- и филогенеза человечества: «Роль и функции традиций в обществе и отношение к ним человека служат показателем культурного развития, социальных, политических и идеологических ориентаций того или иного общества» [2, с.152].

Этимология термина *traditio* («передача») позволяет определить его как совокупность способов хранения и передачи информации от поколения к поколению. С точки зрения социологии – это механизм

«социокультурного наследия», трансляции и преемственности ценностей самого разного рода. Традиции присутствуют во всех спектрах социальной жизни общества и могут выступать как поведенческие нормы, общественные установления, идеи, ценности, ритуальные действия, отдельные предметы.

В европейской гуманитарной науке изучение традиции связано с развитием таких отраслей знания как мифология и фольклористика в конце XVIII начале XIX века. В трудах Ф.В. Шеллинга большое внимание уделялось изучению механизма сохранения и передачи древних мифов, их универсальности, процессам взаимовлияния культур. В современной философии изучению традиции также уделялось большое внимание. Крупнейший представитель феноменологии Э. Гуссерль отмечал, что содержание традиции не константная величина, оно изменяется в процессе реализации и актуализации традиции в действительность. В герменевтике Г. Гадамера традиция является механизмом «понимания», онтологической характеристикой субъекта. Первостепенное значение традиция приобрела в этнологии и культурной антропологии Ф. Боаса, Э. Тэйлора, Дж. Фрезера, К. Леви-Строса.

В социологии традиция понималась как коммуникативный механизм, «действие которого предполагает ориентацию индивида на не критически, поверхностно и механически усваиваемые им социальные нормы» [2, с.174]. На традиции основывается процесс социализации и инкультурации личности, через традицию индивид способен подключаться к коллективной памяти, коллективному социальному опыту, что в свою очередь позволит ему ориентироваться в настоящем и, в конечном счете, выработать собственные социокультурные нормы и представления.

В понимании и изучении традиции культурология (Б.С. Ерасов, М.Н. Громов, Г.П. Выжлецов, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.М. Пивоев, Ю.Н. Солонин и др.) опирается на конкретно-всеобщий метод исследования, вводя в научный обиход такую категорию как «культурное наследие». В качестве культурного наследия выступают ценности, объекты, процессы, которые необходимо сохранять, развивать, транслировать в относительно неизменном виде.

Мы разделяем мнение ряда исследователей народной художественной культуры (В.П. Аникина, В.Е. Гусева, Н.Г. Волкова, Л.И. Михайловой), о том, что важнейшим средством воспитания личности являлось народное художественное творчество, представленное основными его жанрами – устным народным творчеством, музыкальным, танцевальным, декоративно-прикладным.

Неоспоримой ценностью культурного наследия является, например, традиционный народный костюм, он выступает как средоточье аксиологических представлений традиционного человека. П.Г. Богатырев подчеркивает: «В понятии «наш костюм» много общего с понятием «наш язык», «наша литература», «наше искусство», «наша культура», «наше сословие», «наш народ» наконец» [1, с.360]. Народный костюм дает возможность определить социальное положение и культурный уровень его владельца. Он органично соединяет в себе признаки знака и вещи, сближая предметы материальной культуры со смысловой областью значений. Народный традиционный костюм выполняет ряд функций: практическую; эстетическую; сословную; социальную; социально-половую; аксиологическую; функцию региональной принадлежности; возрастной принадлежности и др.

В функциях костюма, «точно в микрокосме отражаются эстетические, моральные и национальные взгляды его носителей, отражается, кроме того интенсивность этих взглядов. Для того чтобы понять костюм как выражение морали его носителей, необходимо познакомиться не только с теми этическими представлениями, которые отражаются в форме костюма, в том, кто имеет право и не имеет права носить тот или другой костюм, необходимо познакомиться с этическими взглядами данного народа вообще» [1, с.353].

В узком понимании исчезновение или изменение одной из функций народного костюма неизбежно влекут за собой изменение всего костюма, подчеркивая тесную взаимосвязь частей и целого. В широком понимании изменение костюма это часть изменения всей системы бытия и здесь невозможно сохранение прежних функций костюма, и необходимо появление его новых функций. Так как костюм является лишь частью общей структуры бытия, основывающейся на экономической системе и мировоззрении нации, сохранять его искусственно нецелесообразно и невозможно [1].

Аксиологическая составляющая присутствует и в других областях народной жизни, в деревенских постройках, домашней утвари, орудиях труда и т. д. Крестьянский дом наряду с практическими функциями выполняет эстетическую, социальную, функцию сословной принадлежности, религиозно-магическую, региональную и др. Наиболее ярко в деревенских домах отражается эстетическая и функция региональной принадлежности.

Домашняя утварь и орудия труда являются не только вещами, но и знаками. Зачастую вещи, имеющие исключительно прикладное,

практическое значение, но обладающие ярко выраженной эстетической функцией становятся только знаками.

Ценностное отношение человека к окружающей действительности нашло свое отражение в народных верованиях, обрядах, магических действиях. Народные обряды, верования постоянно эволюционируют, они движутся и изменяются в зависимости изменений происходящих в социальной среде или отдельно взятом носителе народной культуры, то есть в зависимости от объективных и субъективных факторов.

Аксиологическая роль личности в интерпретации обрядов особенно велика, она основывается на социальных, религиозных, культурных представлениях личности, но «отдельное лицо свободно в выборе объяснений в тех пределах, в каких они действуют в ее обществе» [1, с.180]. Ценностная составляющая народных верований и обрядов позволяет им сохранять свою действенную силу и в современной жизни, происходит замена ритуальных предметов, но неизменным остается общий принцип действия обряда.

Магические действия, как и обряды, аксиологически наполнены. На основании между действием и результатом, который должно вызвать это действие П.Г. Богатырев выделяет мотивированные и немотивированные магические действия. Магические действия связаны с анимистическими, тотемистическими, аксиологическими представлениями.

Некоторые обряды имеющие значение полезных и целенаправленных магических действий выступают как игры. Некогда имевшие магическое действие, игры сохраняются не только как пережитки или привычки, но и как развлечения, в них отражаются проявления ценностных ориентаций и эстетических чувств.

Как отмечает П.Г. Богатырев, «магическое действие в первый период своего существования, когда оно мотивированно и живо, обладает свойством создавать по своей модели другие действия, может претерпевать различные внутренние изменения, усложняться, сокращаться или расширяться; когда оно становится немотивированным, то перестает меняться; наконец третий период, превратившись в игру, оно снова может меняться» [1, с.194].

В обрядах со всей полнотой отразились и религиозные и мировоззренческие ценности. Дуализм народных верований основан на глубинной связи христианских и языческих обрядов. В обыденной крестьянской жизни зачастую тесно слиты элементы магических, обрядовых действий и церковной церемонии. М. Арнаудов для обозначения дуализма в народных верованиях использует термин «религиозно-магический синкретизм». Опираясь на ценностные смыслы,

обрядовые действия и различные предметы «в силу совершения над ними действий сводящихся к формальным законам подобия и контакта» приобретают особую магическую силу [1, с.200]. Магической силой обладают не только предметы, но и люди, исполняющие магические действия, предсказатели, колдуны, шаманы и т. д. Сверхъестественная сила приписывается и некоторым животным, которая передается через прикосновение к нему. П.Г. Богатырев объясняет возникновение этих верований стремлением рационально объяснить запрет убивать животных основанный на представлениях об их общем с человеком происхождении.

Таким образом, народная художественная культура выступает как специфический способ творческой человеческой деятельности, который реализуется в создании разнообразных предметов культуры и в развитии самого человека, его художественно-творческого потенциала.

### **Список литературы**

1. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. – М., 1971.
2. Культурология / Под. ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М., 2007.

*В.Г. Калюжин, Республика Беларусь, г. Минск,  
В.В. Ершова, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ**

Возможность оказания помощи людям с глубокими нарушениями слуха до недавнего времени были ограничены, поскольку в подобных случаях слуховые аппараты малоэффективны.

Активное внедрение кохлеарной имплантации (вживления во внутреннее ухо пациента уникального устройства – кохлеарного импланта) в последние годы в России дало реальный шанс эффективной реабилитации и возвращения к активному образу жизни таким пациентам. На данный момент система кохлеарной имплантации – самое совершенное устройство для помощи людям, имеющим выраженное нарушение слуховой функции. Она является наиболее перспективным направлением реабилитации глухих детей, позволяя в полном объеме интегрировать глухого ребенка в среду слышащих детей.

Кохлеарная имплантация успешно проводится во всем мире уже около 30 лет. В Россию она пришла в 1991 году. С 2003 года программа кохлеарной имплантации нашла поддержку в России на государственном

уровне: в федеральную программу «Дети-инвалиды» включена статья по обеспечению нуждающихся детей кохлеарными имплантами.

В настоящее время в России операции по имплантации выполняются в нескольких ведущих клиниках страны в рамках различных программ. На данный момент в год осуществляется около 200 имплантаций неслышащим детям и взрослым. Они представляют собой качественно своеобразную группу детей с нарушенным слухом – глухих детей с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи [3].

Но неправильно предполагать, что проимплантированный глухой человек автоматически способен научиться слушать и говорить. Послеоперационная слухоречевая реабилитация – самый длительный и трудоемкий этап кохлеарной имплантации, для которой одним из важнейших условий является наличие речевой среды. Без слухоречевой реабилитации ребенок не способен самостоятельно овладеть речью, несмотря на то, что с помощью кохлеарного импланта он будет слышать даже шепотную речь.

Первоначальный этап слухоречевой реабилитации зачастую проводится в центре кохлеарного имплантата. Это – специальное учреждение, которое финансируется из разных источников. Главное, что в таких учреждениях работает команда педагогов, логопедов, инженеров, психологов и др. В большинстве случаев эти центры привязаны к имплантирующей клинике. Таким образом, обеспечивается медицинское лечение и уход после операции. Далее сессии проводятся раз в три месяца в течение одной недели в первый год после операции. В последующие годы контроль за картой процессора и реабилитационные сессии проводятся два-три раза в год [1].

На следующем этапе по месту жительства ребенка необходима длительная и систематическая работа специалистов по развитию его слухового восприятия и обучению умению говорить. Специалисты, занимающиеся ребенком, должны иметь знания о психолингвистических процессах, происходящих в нашем мозге, знания по структуре языка на определенных уровнях. Они должны уметь разрабатывать систематические планы для поддержки процесса обучения слуху и речи, которые неотделимы друг от друга. Кроме того, необходимо психологическое сопровождение естественного процесса адаптации после кохлеарной имплантации, сделав его по возможности безболезненным для ребенка.

Организация комплексного сопровождения ребенка после кохлеарной имплантации достаточно затруднительна в условиях

специальных коррекционных учреждений ввиду нарушения центрального принципа – наличия адекватной слухоречевой среды. Кроме того, обучение в одной группе детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами видится малоэффективным из-за большой разницы в методических приемах обучения и воспитания. Оказание помощи этой категории детей в условиях общеобразовательных учреждений так же затруднено ввиду отсутствия специальных знаний у специалистов.

В связи с этим комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации может быть организовано на базе дошкольной подготовки, где специалисты различных профилей будут осуществлять: консультационную работу с родителями, предоперационную реабилитацию слуха и речи, диагностику слуха, речи, языковых навыков, когнитивного и моторного статуса пациента на предоперационном этапе путем использования соответствующих процедур, методов и инструментов и послеоперационная реабилитация слуха и речи. Проведение систематической и правильно организованной методической работы и отсутствии грубой патологии нервной системы позволит этой категории подготовиться к обучению в массовых школах [2].

Цель психолого-педагогического сопровождения детей после проведения кохлеарной имплантации – это формирование и развитие их слухового восприятия и устной речи и психологическая адаптация к новым социальным условиям.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха после проведения кохлеарной имплантации осуществляется поэтапно и включает в себя четыре этапа: мотивационный, ориентировочный, содержательный и оценочный. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха после проведения кохлеарной имплантации ориентирована на решение проблем, связанных с преодолением имеющихся трудностей в развитии, обучении, коррекции отклонений и нацелена на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на формирование его жизнеспособности. Концептуальный модуль раскрывает цели, задачи, содержание и формы организации субъектов сопровождения. Программа сопровождения требует знания характера нарушения слуха, понимания роли слухового восприятия в формировании устной речи и развитии психических функций ребенка, следовать природному развитию слушания и речи, как и самому природному развитию ребенка, учитывая его биологический, физиологический, неврологический и психологический статус. Реабилитационные элементы должны соответствовать слуховым, речевым и психофизическим



возможностям детей. На диагностическом этапе происходит осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Социально-педагогический модуль нацелен на повышение уровня профессионального образования педагогов; организацию социально-педагогической помощи детям и их родителям. После коррекционно-педагогической помощи у детей после кохлеарной имплантации формируется адекватное слухоречевое поведение, позволяющее им активно использовать развивающееся слуховое для восприятия и понимания устной речи, а также для ее воспроизведения.

Психологическая коррекция для детей после кохлеарной имплантации обеспечивает им расширение и гармонизацию зоны ближайшего развития через формирование психических функций, свойств и качеств, значимых для компенсаторных механизмов.

Психолого-педагогическое сопровождение пациентов с кохлеарными имплантами – это работа целой команды специалистов, включающей аудиолога, сурдопедагога, специального педагога, музыкального педагога, психолога. При кохлеарной имплантации детей принципиально важным является также активное участие родителей в этом процессе. Результатом совместной работы специалистов должна стать программа индивидуальной адаптации ребенка по принятию новой ситуации развития.

В условиях дошкольной подготовки дети с нарушениями слуха могут на равных участвовать в занятиях по дошкольному обучению (ИЗО-деятельность, музыкальные занятия), на прогулке, в праздниках, находясь среди слышащих детей. Речевую ограниченность детей с нарушенным слухом в дошкольном возрасте, слышащие дети не замечают, т.к. у многих из них имеются логопедические проблемы.

Три раза в неделю дети с нарушениями слуха получают три специальных занятия. Это два фронтальных – фонетическая ритмика и развитие речи или чередующее его обучение элементарным математическим понятиям. И третье занятие – индивидуальное по РСВ и ФМ. Часть фронтальных занятий по фонетической ритмике проводится совместно со слышащими детьми.

Таким образом, слухоречевая реабилитация детей после кохлеарной имплантации будет эффективной при условии реализации модели комплексного сопровождения на этапе слухоречевой реабилитации в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку к школе, которая включает следующие направления работы:

- диагностическое: применение научно-обоснованных диагностических методов оценки слуховой функции для проведения комплексного дифференциального обследования детей после КИ;

- коррекционно-педагогическое: разработка и уточнение содержания индивидуальных программ реабилитации, корректировка приемов педагогического воздействия в зависимости от диагностических показателей, проведение реабилитационных занятий, организация совместной работы педагога и аудиолога;

- психологическое: помощь (содействие) в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями.

- консультативно-просветительское: оказание методической помощи педагогам различных образовательных учреждений, участвующим в реабилитации имплантированных детей; работа с семьей;

- техническое (операционально-содержательное): взаимодействие со специалистами сервисных центров КИ.

Кроме того, на успех проводимой реабилитации будут влиять следующие факторы: возраст, в котором произошло повреждение слуха; возраст, в котором была проведена имплантация; продолжительность времени, в течение которого нарушения слуха имели место; состояние оставшихся слуховых нервов; мотивации; поддержки семьи и друзей.

### **Список литературы**

1. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации. – СПб.: Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2007.

2. Тарасова Н.В. Сурдопедагогическая помощь в комплексной реабилитации пациентов после кохлеарной имплантации / Тарасова Н.А., Дайхес Н.А., Орлова О.С. // Два века российской сурдопедагогики: Материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов. – СПб.: Наука-Питер, 2006.

3. Таварткиладзе Г.А. Современное состояние и тенденции развития кохлеарной имплантации у детей // Тезисы XVII съезда оториноларингологов России. – Нижний Новгород, 2006.

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ**

В современных условиях кризиса гражданской идентичности в нашей стране одной из задач реформирования образования является целенаправленное формирование гражданской идентичности, которая выступает в качестве базы для становления гражданского общества и выработки солидарности в российском обществе. После распада СССР в 1990-е гг. произошел отказ от патриотического воспитания средствами исторического образования, возрождение которого мы наблюдаем с начала XXI в. Но происходит это уже на новых идейных и методологических основах в рамках концепции гражданской идентичности. Цели и задачи школьного образования, обозначенные в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного общего и среднего (полного) общего образования, являются отражением подхода, суть которого состоит в стремлении с помощью исторического образования формировать идейно-нравственную позицию школьников, гражданскую идентичность, патриотизм, то есть формировать ценностные ориентиры молодежи, влиять на формирование коллективной исторической памяти [2, с. 89-90].

В новых ФГОС основного общего и среднего (полного) общего образования зафиксировано, что «стандарт направлен на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся» [8; 9]. Современный учитель должен быть подготовлен не только к тому, чтобы сформировать предметные и метапредметные компетенции школьников. В качестве личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы педагог должен участвовать в формировании российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству [8; 9]. Ввиду этого актуальным является рассмотрение данной проблемы при подготовке учителей истории, т.к. именно эта дисциплина содержит большие возможности для решения данной задачи.

Теоретические исследования по проблемам гражданской идентичности показывают, что в качестве ее фундамента выступает историческая память. Сегодня на процесс формирования исторической памяти влияют средства массовой информации, кинофильмы, художественная литература, публицистика на историческую тематику, ресурсы сети интернет, система исторического образования. Однако в современном обществе именно система образования зачастую

проигрывает в деле конструирования исторической памяти. Ввиду этого в качестве актуальной задачи перед системой образования стоит необходимость стимуляции процесса формирования исторической памяти.

Характеристика дисциплины «История» в соответствии с требованиями ФГОС основного общего и среднего (полного) общего образования разрабатывается на основе нового дидактического параметра – содержательные линии. Под содержательными линиями понимается комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета. Основными содержательными линиями в истории выступают: историческое время, историческое пространство и историческое движение. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова, являющиеся ведущими специалистами в области теории и методики обучения истории, говорят о необходимости в качестве дополнительной содержательной линии задействовать линию «история и память» [7, с. 29]. Несмотря на то, что данное предложение высказано в качестве пожелания, в современном школьном обучении истории сегодня нельзя не учитывать теоретическую концепцию исторической памяти.

Актуализирует необходимость обращения к проблематике исторической памяти, которая по своей сути всегда образна, и точка зрения О.Ю. Стреловой. Она исходит из представлений, что онтологической функцией образования является создание и передача образов, а под образным образованием понимает «педагогически организованный процесс, направленный на формирование средствами учебных предметов определенных образов». Курс на «образное образование», по мнению методиста, вызывает необходимость качественно новых моделей обучения будущих учителей [6].

В рамках данной статьи рассмотрим отдельные аспекты проблемы модели обучения педагога-историка. При подготовке учителя истории необходимо обратить внимание не только на овладение им предметными методиками обучения и теоретическим содержанием в области истории, но и раскрыть горизонты возможности его участия в формировании гражданской идентичности.

Решение этой задачи может осуществляться как в рамках учебных дисциплин, так и с помощью привлечения студентов в научные объединения. Так, при изучении проблемы «Образы прошлого в исторической памяти российского общества» студентам предлагается исследовать следующие вопросы: функции исторической памяти в обществе; формальные и неформальные источники формирования исторической памяти; история и практика конструирования образов в

исторической памяти; мифологизация истории; искажение и фальсификация истории как метод управления сознанием; параистория в школе; исторические образы в кинематографе и др.

Остановливаясь на отдельных вопросах, предлагаемых для научно-исследовательской работы студентов, можно продемонстрировать заложенный в них потенциал для профессионального становления учителя истории. Школьное историческое образование, содержащее в себе значительный ресурс для конструирования исторической памяти, базируется на учебниках истории, которые находятся в зоне повышенного внимания общественности. Нельзя не учитывать существующие на сегодняшний день в обществе и академической среде полярные представления о назначении учебника истории, когда, с одной стороны, признается, что любой учебник является лишь «авторской интерпретацией прошлого», с другой – учебник вообще «излишний посредник» между учеником и историческим источником. Где-то «посередине» существует точка зрения, что учебник истории выступает в качестве основного источника знаний [4, с. 58]. Отказ от последней модели функциональной сущности учебника истории может привести к снижению потенциала школьного исторического образования в качестве источника формирования гражданской идентичности.

Педагог-историк в своей профессиональной деятельности должен уметь дифференцировать «авторские версии как инструменты научного познания и национальную версию истории, которая в идеале отражается в учебниках истории» [3, с. 40]. Студентам предлагается проанализировать современные учебники по отечественной истории, акцентировав внимание на соотношении позитивной и негативной информации в учебниках, объеме материала по ключевым проблемам отечественной истории, выявить, какая тематика не представлена в учебниках и др. Исследовательская работа в этом направлении имеет целью подготовить учителя истории, способного к пониманию, что «история должна нести положительный заряд, но не через замалчивание, дозирование и искусственный оптимизм», «сопереживание может стать более эффективным способом воспитания любви к своей стране и народу, чем бравурные марши» [5, с. 19].

В рамках научно-исследовательской работы студентам по проблеме искажения истории как метода управления сознанием предлагается проанализировать учебники истории, созданные в рамках программы «Обновление гуманитарного образования» под эгидой фонда Сороса. Признавая, что учебник истории невозможно полностью очистить от

субъективности, необходимо профессиональное становление учителя, способного направить познавательный интерес школьников.

Большая возможность для решения задачи повышения методологической культуры преподавателей содержится в научно-исследовательской работе по анализу проблем, которые наиболее часто выступают объектами фальсификации отечественной истории и являются одними из сложных для преподавания в школьных курсах истории. Например: «Роль СССР и стран Запада в умиротворении германского фашизма», «Причины неготовности СССР к войне», «Причины поражений Красной Армии в начальный период войны», «Итоги Второй мировой войны», «Итоги «холодной войны», «Распад СССР, история национальных отношений в России», «Проблема вхождения в состав России народов Северного Кавказа» и др.

Возрастание роли учителя как гражданина и профессионала, обладающего компетентностью в области противодействия фальсификации отечественной истории, актуализировано и распространением в российском общественном сознании концепции Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко «Новая хронология». Сегодня говорится о «феномене Фоменко» как явлении современной нам общественной жизни, отмечается массовое тиражирование сочинений А.Т. Фоменко и массовое «доверие к этой наукообразной продукции» [10].

Главный редактор журнала «Преподавание истории и обществознания в школе» Э.Н. Абдулаев акцентирует внимание на том, что «учитель, загруженный повседневной работой, оказывается беззащитен перед системой ловко пригнанных друг к другу «аргументов», разобраться в которых может только специалист, и вместе с тем эти «аргументы» презентуются в яркой, привлекательной упаковке «исторической сенсации» [1]. Исследование студентами проблемы «параистория в школе» и «феномена Фоменко», как ее составной части, позволяет в модели подготовки педагога-историка учесть, что современный учитель истории должен быть способен «воевать» за сознание школьников, для чего ему необходимо быть вооруженным соответствующей системой аргументации и быть готовым противостоять возможному появлению иных ненаучных концепций исторического развития.

Значительный потенциал для конструирования исторической памяти содержит в себе киноискусство. Важно обратить внимание студентов на проблему образов исторических событий, транслируемых через кинофильмы. Анализ фильмов помогает проследить как государственную политику памяти, так и ответить на вопрос о том, какие мифы

(позитивные мифы или мифы, оскверняющие память) в исторической памяти они порождают.

Таким образом, возрастающая ответственность педагога как компетентного профессионала в условиях информационного потока, обрушивающегося на школьника, предъявляет новые требования к его подготовке. Современный учитель истории должен не только владеть предметными технологиями обучения, но и обладать широким кругозором, высокой методологической культурой для активного участия школы в формировании исторической памяти, гражданской идентичности россиян.

### **Список литературы**

1. Абдуллаев Э.Н. Параистория в школе: техника безопасности // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – №9. – С. 3.
2. Вяземский Е.Е. Историческая политика государства, историческая память и содержание школьного курса истории России // Проблемы современного образования. – 2011. – №6. – С. 89-97.
3. Вяземский Е.Е. Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: теоретические и практические аспекты // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 28-43.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории. Практические занятия для курсов повышения квалификации // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2007. – №8. – С. 58-64.
5. Соколова М.В. Историческая память и школьный учебник // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2011. – №7. – С. 17-22.
6. Стрелова О.Ю. Образы – мифы – фальсификации // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – №8. – С. 22-25.
7. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Год российской истории и историческое образование // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – №2. – С. 25-34.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.09.2013).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.09.2013).
10. Шмидт С.О. «Фоменко» как феномен общественного сознания // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – №9. – С. 12.

## **ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ**

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, обитавшие 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, закреплённых веками и тысячелетиями обособлённых 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 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 патриотизма: 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.

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.

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».

Воспитание патриотизма неразрывно связано с формированием у человека самосознания, ориентированного на саму личность, выступающей субъектом и объектом познания [6, с. 79].

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 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.

### **Список литературы**

1. Аронов А.А. Воспитывать патриотов. – М., 2007.
2. Вырецков А.Н. Патриотическое воспитание школьников: Теория и практика. – М., 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., 2005 – №11.
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., 1980.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М., 1996.

*М.В. Корепанова, г. Волгоград*

## **СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ НОВОЙ ВЕРСИИ**

Развитие системы российского дошкольного образования находится сегодня в центре внимания государства, общества в силу того, что оно играет важную роль в социально-экономической жизни. Обеспечение права на устройство детей в детские сады создает возможность участия в трудовой деятельности родителей воспитанников, которые, как правило, находятся в наиболее продуктивном для такого рода деятельности возрасте. Однако это является не единственной причиной ценности дошкольного образования. Важным фактором, как показывают исследования и опросы родителей, является возрождающаяся значимость дошкольного образования для полноценного развития ребенка, его личностной и социальной сферы. Поэтому естественным образом встает вопрос об объективной оценке возможностей современного ребенка-дошкольника, новом подходе к оценке качественных преобразований его развития, которые необходимо учитывать при разработке нового программно-методического обеспечения вариативных моделей и инновационных структур дошкольного образования; обновлении и структурировании содержания дошкольного образования на основе выделения интегративных качеств, которые ребенок может приобрести в результате освоения Программы.

На решение этих ключевых задач нацеливают положения Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации». Закон закрепляет статус дошкольного образования как базовой ступени образования личности. В соответствии с Законом впервые в истории российского образования осуществлена разработка федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Одним из ведущих принципов стандарта является сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека.

Нельзя не признать важность и объективную значимость ФГОС дошкольного образования, прежде всего, для поднятия престижа самого

дошкольного образования, а также для актуализации проблем детства в государстве. Концептуально стандарт дошкольного образования базируется на ключевых идеях Концепции дошкольного воспитания, разработанной В.В. Давыдовым и В.А. Петровским в 1989 году [1]. Авторы Концепции впервые четко и убедительно сформулировали основные приоритеты дошкольного детства: ведущей целью дошкольного образования является развитие личности ребенка, а знания являются средством в этом процессе. Обратимся к стандарту: в п.5 Стандарта указано, что одной из задач является формирование у дошкольников предпосылок учебной деятельности [2, с.5]. Однако в дальнейшем тексте стандарта эта задача не нашла своего отражения, стандарт исключает из дошкольного образования знания, умения, навыки. Но развития без овладения знаниями не бывает. Мы не должны забывать о том, что современный дошкольник отличается от своего сверстника, рожденного в 80-90-е годы прошлого столетия. Стремительно развивающиеся средства коммуникации, информатизация общества создали новую среду развития для ребенка, в которой он живет и от которой не может быть изолирован. ФГОС должен учитывать и потребности родителей, которые выступают заказчиками образовательных услуг. Развивающаяся и законодательно поддерживаемая негосударственная сеть дошкольных образовательных организаций ориентирована на решение задач школьной готовности, сами школы реализуют программы подготовки детей к обучению. Складывается двойственная ситуация: с одной стороны, самоценное детство с ведущей игровой деятельностью (в документах), с другой – современный «информатизированный» ребенок, посещающий, параллельно с детским садом, занятия в школе (в реальной практике). Отсюда – закономерная потребность в уравнивании этой ситуации. Такое расхождение между тем, что существует реально и тем, на что нас ориентирует ФГОС дошкольного образования, в значительной мере кроется в общих требованиях Стандарта к результатам освоения Программы. Они «представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [2, с.31]. Неконкретность формулировок («целевые ориентиры», которые ничего не определяют), отсутствие содержательного наполнения «возможных достижений ребёнка» создают определенные трудности в восприятии данного текста как стандартных установок для педагога-дошкольника.

На наш взгляд, в качестве целевого ориентира следовало бы описать реальный психологический портрет современного дошкольника.

Психологическая наука обладает уникальными знаниями о психологических возрастных новообразованиях в дошкольном детстве. Эти знания являются концептуальными основаниями любой образовательной программы дошкольного образования и позволяют представить динамическую картину роста и развития ребенка на различных возрастных этапах развития. Именно эти новообразования являются целевыми ориентирами при оценке результативности освоения детьми основной образовательной программы. Но при этом следует учитывать специфику возрастного созревания детей в условиях информационной технологизации, насыщенного медиaprостранства. К сожалению, на сегодняшний день отсутствуют глубокие исследования по проблемам развития дошкольника в современном мире. Возникшую ситуацию можно охарактеризовать как искусственное «удерживание ребенка» в рамках традиционно устоявшихся, но, безусловно, научно значимых, фундаментальных теорий. Известный отечественный психолог Д.И. Фельдштейн указывает, что необходимо проследить за теми реальными изменениями, которые произошли с современными детьми, – проверить соответствие имеющихся возрастных параметров, установив, в какой степени они сохранились, а в какой мере изменились, определив, как соотносятся устойчивые характеристики возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в сегодняшней конкретно-исторической ситуации, рассмотрев подвижки в уровнях психофизиологического и социального созревания, неравномерности их развития, четко проявляющиеся на каждом этапе Детства. В настоящее время, по мнению ученого, важнейшее значение приобретает проблема определения зоны ближайшего развития растущего человека, выявления «резервов» психического развития ребенка, в том числе и возможностей ускорения этого развития, что актуализирует необходимость глубинной корректировки периодизации современного Детства как научной основы модернизации системы образования [3]. Эта задача сложная, но она давно назрела, и без ее решения ФГОС дошкольного образования не сможет дать ответ на вопрос, в чем сущность «целевых ориентиров дошкольного образования», о которых заявлено как результатах освоения образовательной программы.

Еще одним важным принципом, заложенным в стандарт, является индивидуальный подход, социальная ситуация развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями. В целом ситуация в детских садах не

располагает к реализации индивидуального подхода, учитывая способы, которыми решается проблема доступности, т.е. очередности. Переполненность групп (благодаря САНПИНУ) снижает качество дошкольного образования, условия жизни ребенка в дошкольных образовательных организациях. Без создания базисных оснований в системе дошкольного образования, а именно: безопасных условий пребывания ребенка в детском саду (переполняемость групп ведет к созданию травмоопасных условий, т.к. снижается степень контроля за детьми; нарушается режим дня в силу того, что больше времени затрачивается на гигиенические процедуры, а в холодный период года на сборы и возвращение детей с прогулки; сокращается время и самой прогулки, время на самостоятельную деятельность детей и т.д.), без принятия мер к созданию нормальных условий труда для педагога, сегодня труд воспитателя характеризуется повышенной психоэмоциональной нагрузкой, значительной интенсификацией труда за счет увеличения количества детей в группах. Престиж профессии скатился до самой низкой точки принятия ее обществом.

Поэтому стандарт на этом фоне кажется эфемерной надстройкой с его утверждениями о самооценности детства.

Предшествующие федеральные государственные требования задавали конкретные ориентиры-требования, которые должны исполняться; как их реализовывать в образовательной практике. Не понятно, почему ФГОС ДО не опирается на недавние документы (ФГТ к структуре ООПДО и условиям ее реализации). Эта ситуация не может не отразиться на качестве дошкольного образования.

### **Список литературы**

1. Концепция дошкольного воспитания /Под ред. В.В. Давыдова, В.А. Петровского. – Дошкольное образование в России/ Под ред. Р.Б. Стеркиной. – М.: Изд-во АСТ, 1996. –С. 8-33.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3447>.
3. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. –Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/2\\_2009/79.html](http://www.jeducation.ru/2_2009/79.html)

## **ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ИДЕЙНО-СУЩНОСТНЫЕ ИСТОКИ**

1 сентября 1985 г. с введения во все средние школы СССР обязательного учебного предмета «Основы информатики и вычислительной техники» начался официальный этап формирования концепции школьной информатики, у истоков которой стояли А.П. Ершов, Г.А. Звенигородский, В.М. Монахов, Б.Н. Наумов, Ю.А. Первин и др.

Этому событию предшествовал серьезный подготовительный процесс, обусловленный социокультурными, научными, экономическими и даже идеологическими факторами. И, несмотря на то, что очевидное формирование предпосылок становления информатики как учебной дисциплины началось не так давно (в нашем исследовании – это период окончания ВОВ), истоки этого историко-педагогического феномена простираются вглубь веков. Вместе с тем именно за эти 30 лет (с 1945 по 1985 гг.) советскими учеными, педагогами, инженерами, программистами и самими школьниками, включенными в этот процесс, был проделан не просто большой объем работы, включающий создание электронно-вычислительных машин, программного обеспечения, учебников по программированию, системы подготовки учителя информатики и пр.

В результате этой максимально эффективной и неординарной работы было подготовлено большое число высококласных ученых, аналитиков, программистов, системных инженеров, учителей информатики и методистов, которые сегодня составляют цвет и славу отечественной информатики. Причины этого кроются в инновационном содержании, формах и методах работы, составляющих систему преподавания учебной дисциплины «информатики», функционирующей с 1960-х по 1985 годы в режиме эксперимента с момента создания специализированных физико-математических школ. Источники свидетельствуют о том, что именно этот экспериментальный период, когда ученые мужи, аспиранты и школьники вместе писали историю отечественной информатики, был самым плодотворным в плане подготовки научных кадров для отечественной информатики.

На современном этапе содержание и преподавание информатики стало тесно связано с образовательными стандартами. Российскими учеными уже опубликовано значительное количество работ, где отмечается, что осмысление определяющей роли информации в эволюционных процессах природы и общества открывает совершенно новую, информационную Картину мира.

В XXI веке особую актуальность приобретают научные изыскания, посвященные стандартизации информатики и развивающие идеи информационного подхода в образовании (В.Б. Гухман, И.М. Зацман, К.К. Колин, В.М. Монахов, Э.П. Семенюк).

Вместе с тем возникает вопрос: почему современная школьная информатика утратила дух новизны и романтики и превратилась в рутинный учебный предмет? Чтобы ответить на этот вопрос, было предпринято историко-педагогическое исследование, ориентированное на выявление идейно-сущностных истоков, предпосылок и основных этапов информатизации учебного процесса в средней школе России.

Исследование показало, что идейно-сущностные истоки информатизации образования складывались в генезисе, охватывающем процессы становления и развития различных носителей информации: *письменности* (доисторическое время), *книгопечатания* (средневековье), *современной информационно-кибернетической, вычислительной техники* (XX в.). Поиск истоков информатизации образования определяется двумя аспектами: *техническим*, обеспечивающим качество, эффективность и скорость передачи актуальной информации; *гуманитарным*, связанным с развитием в общении между людьми информационных образцов и форм сохранения, структурирования и передачи информации. К истокам информатизации образования в техническом аспекте относятся *формы передачи информации* на расстояние: *звуковая и световая* (существующие с доисторического времени), *знаковая* (с конца XVIII в.) и *электромагнитная* (с 1828 г.), *соединение знаковой и волновой* (1895 г), создание *логических и вычислительных машин* (30-е гг. XX в.).

Гуманитарный аспект проявился во введении в научный оборот категории «информатика» для обозначения меры количественного измерения сведений, распространяемых по техническим каналам связи (1928 г.), в расшифровке генома человека (1990 – 2003 гг.) и изменении подходов к хранению и передаче информации через познание себя и окружающего мира. В 70 - х годах XX в. переход исследований в области информации с технической доминанты на гуманитарную проявился в обосновании концепций информационного общества (Д. Белл, Н Винер, У. Мартин, О. Тофлер), информационной среды (Ю.А. Шрейдер), информационной культуры личности (Н.М. Розенберг), информационной образовательной среды (В.М. Глушков, Е.В. Данильчук, А.А. Калмыков, А.М. Коротков, Е.Л. Ющенко и др.). Решение же современных проблем информатизации образования опирается на *философский, социальный и педагогический* аспекты.



В качестве предпосылок информатизации учебного процесса в средней школе России можно назвать следующие.

*Историко-политические:* восстановление народного хозяйства после Великой Отечественной войны инициировало развертывание новых отраслей техники и производства, реформирование образования; «холодная война» стимулировала развитие военно-промышленного комплекса и увеличение средств на исследования в области кибернетики; «хрущевская оттепель» позволила советским ученым получить возможность свободной и творческой деятельности; реализация космической программы расширила информационное пространство страны и новые возможности для образования; становление субкультуры шестидесятников способствовала популяризации научно-технического прогресса и образования; экономические реформы планирования, управления народным хозяйством (1965 – 1970-е гг.) и ускорения социально-экономического развития (1970 – начало 1980-х гг.) создали условия для эффективных научных разработок в области кибернетики и электронно-вычислительной техники; идеологические дискуссии о кибернетике, стимулировали создание научно-исследовательских институтов и строительство заводов.

*Научно-производственные:* переход к постнеклассическому образу научно-познавательной деятельности инициировал гуманитарные аспекты информатики; нечеткость определения границ новой науки потребовала изучения специфических областей, стоящих на границе технических наук и математики; создание вычислительных лабораторий, центров (с 1941 г.) и Научного совета по кибернетике (1958 г.) инициировало консолидацию ученых и построение теории кибернетики, не имеющей по своему уровню аналогов в мире).

*Педагогические:* переход от «знаниевой» образовательной парадигмы к «развивающей» и «деятельностной» (1965 – 70-е гг.) и разработка нового содержания общего образования соответствовали современным достижениям науки; научно-экспериментальная работа университетов (с 1962 г.) и организационно-постановляющая деятельность государства (с 1963 г.) были направлены на поддержку одаренных школьников и введение учебных курсов компьютерно-информационной специализации; становление в середине 1980-х годов в советской педагогике культурологической и инвариантно-деятельностной теорий содержания образования способствовали повсеместному включению в содержание общего образования учебного курса информатики и внедрения информационных технологий; государственная реформа образования 1984 года инициировала в 1985 г. внедрение средств

информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы.

Назовем также этапы становления информатики как учебной дисциплины, которые соответствуют включенности данной учебной дисциплины в социальную сферу, образовательный процесс и жизнь личности.

1 этап (сер. 1950 – сер. 1980-х гг.) – *научно-экспериментальный*, – наметил перспективы информатизации общества, акцентируясь в большей степени в образовательной сфере. Характеризуется поиском содержания и форм учебных дисциплин кибернетической и информационной направленности в рамках специализированных физико-математических школ-интернатов, всероссийских предметных олимпиад, летних школ юных программистов, специальных факультативных курсов для старшеклассников и научно-исследовательских лабораторий в вузах (А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, В.С. Леднев, В.М. Монахов, С.И. Шварцбурд). В учебный план физико-математических школ, а затем и в курс алгебры, включено программирование. Научно-методическая поддержка осуществлялась Сибирским отделением Академии наук СССР (А.Н. Колмогоров, М.А. Лаврентьев, С.Л. Соболев), ведущими вузами страны (МГУ, МЭИ), Министерствами просвещения РСФСР и СССР. Разработка пакета прикладных программ для автоматизации учебного процесса на основе применения персональных ЭВМ осуществлялась при непосредственном участии школьников и носила производственно ориентированный характер, отражая тенденцию становления хозяйственных отношений в стране.

2 этап (1985 – 1995 гг.) – *организационно-институциональный*, – обеспечил определение места и роли информатики в системе образования. Выделение информатики в отдельную учебную дисциплину, понижение возрастной границы обучающихся, разработка первой отечественной концепции информатизации образования, организация регулярной подготовки учителей информатики и вычислительной техники, создание программы нового общеобразовательного предмета для школы «Основы информатики и вычислительной техники» (А.П. Ершов, В.М. Монахов). Научно-методическое и правовое обеспечение нового учебного курса включало: педагогический программный продукт (созданный научно-техническим коллективом «Школа-1» под руководством А.П. Ершова); учебные пособия по курсу информатика (А.П. Ершов, В.М. Монахов), периодические издания («Информатика и образование»), сборники научных конференций, Программу информатизации образования в Российской Федерации на 1994 – 1995 годы).

3 этап (1995 г. – 2001 г.) – *информационно-коммуникационный*. Осуществив интеграцию с другими учебными дисциплинами и включив Интернет среду в образовательный процесс, информатика инициирует максимальное погружение обучающихся в информационно-коммуникационную среду, глубокое изучение основ логики и методов построения информационно-логических моделей.

4 этап (2001 г. – по настоящее время) – *модернизации и стандартизации*. Переход на новые образовательные стандарты в вузах и стандартизация образовательного процесса в средней школе; реализация «Концепции модернизации российского образования до 2010 г.», Приоритетного национального проекта «Образование» (2005 г.) и Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»; включение Интернет среды в информационную образовательную среду городских и сельских школ потребовало модернизации содержания курса информатики и инициировало масштабное включение курса информатики в учебные планы начального образования, а также пересмотр подходов к подготовке учителя информатики.

На современном этапе школьный курс информатики решает проблемы информатизации образования в рамках следующих направлений:

*гуманитаризации*, составляющей концептуальную основу построения информатики как учебной дисциплины с позиций гуманитарного знания, как базовой основы знаний и коммуникаций человека в технологической, экономической и социальной сферах, с учетом основных закономерностей информационной коммуникации (Р.С. Гиляревский, А.П. Ершов, А.В. Соколов, Ю.И. Шемакин, Ю.А. Шрейдер, А.Д. Урсул);

*междисциплинарности*, определяющей подходы к построению содержания курсов информатики в школе как к обобщающей учебной дисциплине коммуникационного цикла, выполняющей интеграционные функции для других предметных направлений, как естественнонаучных, так и гуманитарных. Это направление обусловлено потребностями и логикой развития самой информатики, определяемой в качестве «точки роста» современной науки и решающей важные прикладные проблемы на стыке с другими науками (К.К. Колин, И.А. Мизин, Б.Н. Наумов, И.В. Прангшвили, И.В. Соколова, К.В. Судаков);

*стандартизации*, задающей методологическую призму учебной дисциплины информатика и ориентирующей педагогов на реализацию идей системно-деятельностного подхода. Данное направление развивается

в исследованиях методистов (Данильчук Е.В., Малеев В.В.) и педагогов (Кузнецов А.А., Монахов В.М.).

Тенденции развития школьного курса информатики ориентируют современного учителя на приобретение следующих компетенций: целенаправленно применять цифровые образовательные ресурсы при проектировании и организации образовательной деятельности, обоснованно использовать новые образовательные технологии, методы и формы обучения, построенные на основе средств ИКТ; владеть методикой использования электронных учебников и спецификой применения традиционных учебников, входящих в состав УМК, насыщенного средствами ИКТ и опирающихся на образовательные ресурсы Интернета; проводить экспертизу электронных образовательных ресурсов с точки зрения целесообразности и эффективности их использования в образовательном процессе, владеть технологией дистанционного обучения с использованием средств ИКТ.

*А.П. Лушина, О.А. Минакова,*

*В.К. Евченко, В.И. Порубаева, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЖЕНИЯ В РАБОТЕ С НАТУРЫ**

Важность обучения студентов изобразительной грамоте заключается в том, что она включает общие методические рекомендации о работе с натуры, правилам построения изображения, закономерностям в распределении света и тени на плоскости, т.е. всему, без чего практически невозможно что-либо грамотно изобразить. Придерживаясь законов светотени, перспективы, пластической анатомии и других необходимых студенту практических знаний, составляющих арсенал его изобразительных средств, можно выполнить сравнительно хорошую работу. Остальное, как принято считать, подскажет натура.

Конечно, натура может дать многое, но для этого необходимо научить студентов брать от нее только то, что активно отражает замысел задания и придает работе выразительность. Такая направленность в работе исключает поверхностное отношение, рождает стремление работать целеустремленно, живо и точно.

По своему содержанию изображаемый **предмет** бесконечен в своих неповторимых деталях, присущих только ему цветовых и тоновых отношений, его фактурности и др. Студент не всегда может почувствовать и выразить в материале эти характерные особенности, он не всегда правильно выбирает изобразительные средства для получения желаемого

результата. На каждый конкретный случай, который представляет ему натура, студент не всегда может найти ответа в том арсенале знаний, которым он уже в какой-то степени владеет. Такого ответа в готовом виде нет. Натура не может, например, диктовать выбор диапазона тоновых отношений в рисунке, но в зависимости от степени активности светлых и темных мест на предметах, рисующий выбирает наиболее удачный изобразительный материал (карандаш, уголь, соус, сангину и др.). Различные по фактуре предметы требуют соответственные подходы в манере нанесения штриха на бумагу. Характер штриха выбирается или сочиняется автором, поскольку натура не диктует его однозначным образом.

Из сказанного можно сделать вывод: процесс изображения с натуры имеет все признаки композиционной работы. Композиция как изобразительное средство прослеживается во всей деятельности рисующего, на всех стадиях работы. Элементы композиции лежат в самой природе изображения и представляют собой процесс решения, выбора из многих возможностей, наилучших для достижения цели. Овладеть композиционной стороной изображения с натуры для студента крайне необходимо.

Умение выбрать наиболее выразительный момент, наиболее острую, типическую для данного явления ситуацию, умение схватить в каждом явлении главное, основное отнюдь не всегда достигается интуицией, но может быть достигнуто также путем логического анализа в отборе фактов и типических характеров. В воспитании этих качеств художника руководитель может сыграть значительную роль [1].

В студенческих работах, выполненных с натуры, приходится наблюдать изображение видимого, т.е. того, что находится перед глазами рисующего и к передаче именно этим путем своего отношения к натуре. Вся задача рисующего сводится к механическому, добросовестному копированию.

В процессе работы с натуры студент часто, полагаясь на свой опыт и рассчитывая на технические случайности изобразительных средств, добывается более-менее благополучного сходства с натурой. Придерживаясь подобного подхода к работе, студент может подойти к ошибочному мнению, будто процесс изображения с натуры полон случайностей и внутренних непознаваемых законов.

Задача преподавателя – показать в доступной форме композиционные возможности изображения, природу их возникновения и способы организации их на изобразительной плоскости.

Преподаватель должен помочь студенту осознать, что можно нарисовать очень **похожим** тот или иной предмет и все же он будет давать неполное, а то и просто искаженное представление об изображаемой натуре, и наоборот, предмет может быть менее похожим, но значительно выразительнее и полнее отобразить действительность. Результат работы во многом будет зависеть от того, насколько глубоко рисующий овладел способностью предвидеть результаты и цель своей деятельности, в какой степени проявилось его умение мысленно в воображении создать образ изображаемой модели, воплощенный затем, в материале.

Сознательность в действии, ясность и четкость поставленной задачи в работе – вот отправное начало, которым и должен руководствоваться студент в выборе композиционных возможностей. То есть одной из основных задач педагога в контексте антропологического принципа научить не только видеть натуру, изучать ее, но и, преломляя через себя, выражать свое отношение к объекту в работе. А изучение и обсуждение со студентами композиционных поисков помогают руководителю в процессе их анализа оказывать воздействие на душевные качества, характер и волю человека. Что способствует проявлению в работе основного композиционного принципа «жизненности». Это значит передать движение не только механически средствами изобразительного искусства, но и в глубинном смысле передать движение во времени. А для этого нужно найти кульминационный момент, содержащий признаки предыдущего и будущего события [1].

Сознательное стремление к выразительности в процессе рисования с натуры усложняет изобразительную работу, которая, тем не менее, не должна быть направлена на изменение, исправление или улучшение натуры. Эта работа требует не только умения выбрать, но и умения строить образ воображения. Для того чтобы выбрать конкретную изобразительную форму, необходимо ее еще и вообразить, поскольку готового набора изобразительных приемов перед рисующим нет.

Старательно проработанный рисунок, где, казалось бы, учтены все закономерности перспективы, тоновые отношения, конструктивные особенности и др., уступает по выразительности рисунку, в котором при той же правильности проявлена, изобретательность в компоновке, в выборе точки наблюдения, в определении диапазона тоновых и цветовых отношений, в обращении с изобразительным материалом. Умение что-то подчеркнуть, где-то прервать линию или положить пятно, разыграть какую-то фактуру, подметить в предмете то особенное, что присуще только этому предмету и выразить все это в конкретной изобразительной форме, несет в себе композиционный характер, поскольку имеет все

признаки сочинения, композиции. Все это должно стать необходимым моментом в обучении, основанном на антропологических принципах [4].

Основы изучения рисунка и живописи тесно соприкасаются с такими закономерностями композиции, как равновесие, контраст, ритм, сюжетно-композиционный центр, понятие единства на основе соподчинения и гармонии и др. Поэтому так важно, чтобы композиционное видение пронизывало все аспекта учебной работы, начиная от момента выбора объекта изображения и до последнего завершающего штриха [2].

В решении той или иной учебной задачи в процессе работы с натуры непременно проявляется композиция, так как ее отсутствие свидетельствует об отсутствии замысла. Любая работа, будь то рисунок, живопись, этюд, набросок, выполненный с натуры, должна строиться композиционно.

Композиционная деятельность в процессе работы с натуры может быть разделена на два этапа: 1) Выбор объекта изображения (то, что предшествует непосредственно практической работе); 2) Создание изобразительной формы (реализация образа в материале) [1].

Выбор объекта изображения может рассматриваться как самостоятельное действие рисующего. Руководствуясь определенным мотивом, решая какую-то определенную задачу, студент выбирает на свое усмотрение соответствующую модель для работы. Натура может быть также определена лично преподавателем или им в соавторстве, со студентом. На практике такое соавторство студента встречается не часто, что свидетельствует о недостаточном вовлечении его в самостоятельную работу. Так, например, по ранее разработанному сценарию из предварительно подобранных и организованных в учебную постановку предметов преподаватель предлагает студентам, самостоятельно составить натюрморт, предварительно поставив перед ними конкретную задачу. В этот период преподаватель лишь контролирует и направляет действия студентов. Подобного рода упражнения предлагаются каждому студенту группы. Это позволяет преподавателю судить, насколько грамотно студент овладел основами композиции, умением размещать предмета в пространстве с учетом плановости, определением композиционного центра, сочетанием цветовых и тоновых отношений, ритмом больших и малых форм и др., проявилась ли оригинальность его мышления в решении задачи.

При выборе объекта изображения студент должен вычленить **предмет** или группу предметов из окружающего нас пространства, найти рамки, пропорции изобразительной плоскости по вертикали и гори-

зонтали, место и точку зрения рисующего на объект, мысленно разместить его в раме определенного формата и т.д.

Выбор объекта изображения включает в себя и работу над предварительным эскизом. Этот этап является одним из ответственных и, определяющих, поскольку в нем заложены конкретные практические действия. От того, насколько удачно будет выполнен эскиз, зависит результат работы в окончательном варианте.

Эскиз необходимо выполнять перед каждой натурной постановкой. Сложилось мнение рассматривать эскиз как элемент профессиональной художественной практики, как необходимый элемент в работе над тематической картиной. Его методическое значение в учебном процессе не всегда достаточно полно осознается. Выполнение эскиза проходит формально как не обязательная техническая процедура.

Работа над эскизом связана с проработкой очень глубоких проблем изображения. Для каждой натурной постановки студент должен искать свой формат листа, не повторять формата, устоявшегося, неизменно повторяющегося во всех работах. Формальный подход в выборе формата искусственно ограничивает учебные задачи, и модель в таких случаях вписывается по определенным стереотипам. Такая негативная практика лишает студента первейшего композиционного средства – выбора мотива в натуре и сознательного управления изображением.

Композиционный момент в эскизе не ограничивается только выбором формата и размещением предметов. В эскизе определяется будущая изобразительная форма: это и тональное решение, и отражение предметных свойств изображаемых объектов, и организация изобразительных материалов. Все, что было найдено и подмечено в эскизе, находит свое непосредственное применение в последующей работе уже над окончательным вариантом.

Важно уяснить понятие «размещение предметов» не как простое механическое размещение, в котором предметы должны быть не слишком большими и не слишком маленькими на плоскости, не слишком высоко и не слишком низко расположенными относительно середины листа и т.д., а как размещение, учитывающее, прежде всего, постановку задачи. Если необходимо, например, решить задачу конструктивного анализа предмета, то, соответственно, предмет необходимо расположить так, чтобы была возможность достаточно четко проработать каждый элемент, каждый узел, т.е. предмет необходимо разместить на плоскости крупным планом.

В случае же, если решается световоздушная среда в работе, тот же самый предмет изображается более мелко, в глубине картинной плоскости, и он уже не рассматривается как конкретный объект со всеми



его деталями, а анализируется как элемент световоздушной среды. Процесс работы над эскизом – процесс тщательного изучения натуры, нахождения и отражения наиболее характерных, выразительных моментов [3].

После того, как выбран объект, определился формат и выполнены предварительные эскизы, студент приступает к работе над окончательным вариантом.

Качество изображения, его художественные достоинства во многом зависят от композиционной организованности изображения. Особую сложность на данном этапе работы представляет композиционная организация формы изображения. Если эскиз – это фиксация мысли автора относительно изобразительной формы произведения, которую он намерен создать, то работа над окончательным вариантом – реализация мысли. За счет упрощения изображения, усиления и акцентирования отдельных сторон натуры, которое допустимо в эскизе, можно четко выразить характер изображения, ритм цветовых и тоновых пятен, красоту отдельных неповторимых моментов натуры и др.

Вся острота восприятия и выразительность натуры, проявившаяся в эскизе, в длительной работе, в погоне за точностью деталей и сходством с натурой может постепенно ускользнуть от внимания. Рекомендовать какие-либо правила общего характера для каждого конкретного случая, которые бы позволили избежать подобных просчетов в работе, трудно. Важно, чтобы натура не обезличивалась в сознании рисующего, не приобретала за счет таких приемов как обобщение, организация тоновых и цветовых отношений, конструктивность и др., безразличную, похожую на многие другие предметы форму. Все это может привести к приблизительности и вялости изображения. Подобные приемы в работе студентов должны нести сугубо методический характер и использовать их надо умело.

Композиционная организация изображения на начальной этапе обучения должна начинаться с изучения таких моментов, как выбор формата, связи между изобразительным эффектом и формальным приемом. Например, активность тона или толщина штриха в работе может быть связана с решением воздушной среды, удалением предметов в пространстве, фактурностью предметов и т.д. Прозрачно или плотно нанесенный тон влияет на ощущение пространственности, а также и на выражение световых и теневых мест натуры [4].

Внимательное изучение учебной постановки позволит студентам выходить на новые, более сложные способы наложения тона или цвета на изобразительную плоскость.

Рассмотренные некоторые антропологические принципы композиционной организации изображения, связанные с процессом работы с натуры, не исчерпывают полностью этого вопроса. При более тщательном рассмотрении процесса изображения откроется еще много интересных и значительных подробностей, связанных с вопросами композиции.

### **Список литературы**

1. Алмосов Л.И. Художественные средства композиции в изобразительном искусстве: учебно-методическое пособие. – Ставрополь, 2011.
2. Бадян В.Е., Денисенко В.И. Основы композиции. – М., 2011.
3. Голубева О.Л. Основы композиции. – М., 2004.
4. Шорохов Е.В. Композиция. – М., 1986.

*Р.Р. Магомедов, В.Н. Зиненко г. Ставрополь,  
М.В. Загирняк, г. Кременчуг (Украина),  
А.Б. Бгуашев, г. Майкоп*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Антропологический подход в сфере образования – это в первую очередь ориентация знания на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления «полного» человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с многоаспектным миром, как индивидуальности перед лицом абсолютного ценностно-смыслового бытия человека.

Понятие образовательного пространства является важной характеристикой образовательного процесса, тесно связано не только с развитием педагогической науки, но и с другими, более фундаментальными процессами, происходящими в обществе. Между тем, понятие образовательного пространства в педагогике и философии образования не разработано, слабо раскрыта его суть. Достаточно сказать, что данное понятие отсутствует в Британской энциклопедии, БСЭ, Международной энциклопедии образования, Философском энциклопедическом словаре, Педагогической энциклопедии, Педагогическом словаре, Словаре русского языка в 17 томах и т.д.

«Образовательное пространство» впервые стало встречаться как речевой оборот в педагогической среде в конце 1980-х годов, вошло в доктринальные документы («Закон об образовании в РФ», 2013), употребляется в педагогических журналах как метафора сохранения федерального единства в образовании при проведении децентрализации образования и преодолении центробежных сил в образовании. Единое образовательное пространство даже в географическом представлении по всей территории России – вещь довольно условная.

Как отмечает Е.А. Ямбург, применять в педагогике философскую и общенаучную фундаментальную категорию «пространство» (пространство, время) как всеобщую форму бытия материи, ее важнейших атрибутов можно условно, ограниченно и только обоснованно (Е.А. Ямбург, 1994).

Ситуация с «узакониванием» данного понятия в педагогической литературе и науке постепенно меняется, среди тех или иных его компонентов, так например, информационного пространства (В.В. Красильников, В.С. Тоискин, А.В. Шумакова, 2011), обоснованию антропологического образования и профессиональной подготовки, критериям его эффективности у будущих бакалавров в области физической культуры посвящены исследования Р.Р. Магомедова, А.Б. Бгуашева (2009, 2011).

В последнее десятилетие в телесно-двигательном образовании сложилась ситуация, показавшая, что традиционные формы получения образования и модели обучения не могут удовлетворить потребностей в образовательных услугах. Это послужило стимулом к широкому использованию инновационных достижений в области физической культуры и спорта, привлекая при этом наукоемкие аппаратные, высокоэффективные компьютерные и информационные технологии. В настоящее время в высших учебных заведениях России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство и подготовку высококвалифицированных специалистов, необходимых современному рынку труда. Этот процесс сопровождается изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательной работы и, в целом, в системе современного образования. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, подходы, отношения, поведение, педагогический менталитет (В.Г. Буданов, 1994).

Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения студентами. Это

противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к самореализации (или самообразованию).

*Самостоятельный антропологический подход* в обучении освобождает студентов от необходимости находиться в определенном месте в определенное время. Студенты обеспечиваются с помощью набора материалов, включающего изложение курса и подробную программу, и получают возможность обращаться к преподавателю кафедры физической культуры, который осуществляет руководство, отвечает на вопросы и оценивает работу. Контакт между студентом и преподавателем достигается путем использования телефона, компьютерных конференций, электронной и обычной почты.

*Открытое обучение + группа* включает в себя использование печатного изложения курса и других средств (например, видеозаписей или компьютерных дисков), которые позволяют студенту изучать курс физической культуры с наиболее приемлемой скоростью в сочетании с интерактивными телекоммуникационными технологиями для организации общения студентов внутри дистанционной группы (В.А. Аникеев (1997)).

Физическая культура в вузе как социально-антропологический феномен общества является эффективным средством социального становления, всестороннего и гармоничного развития личности, сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи, формирования антропологических знаний и делается неотъемлемой частью формирования общей профессиональной культуры современного специалиста в области культуры физической.

*О.С. Макарова, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В условиях развития современного общества и усложнения его технической и социальной инфраструктуры важнейшим стратегическим ресурсом стала информация. Наряду с традиционными – материальными и энергетическими ресурсами – современные информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать и обеспечивать эффективные способы представления информации потребителю, стали не только важным фактором жизни общества, но и средством повышения эффективности управления всеми сферами общественной деятельности. В

этих условиях обучение иноязычному общению с помощью новых информационных технологий, опирающихся на антропологическую модель их разработки и применения, дает качественно новый результат. Использование таких технологий оказывает положительное влияние на мотивацию студентов языковой специальности при изучении ими иностранного языка. Кроме того, это позволяет избежать монотонности и достичь быстрой смены одного вида языковой деятельности другой. Что в свою очередь предоставляет возможность применения разнообразных форм и методик для достижения целей и задач, поставленных на учебном занятии. В результате увеличения содержательной стороны занятия в данную единицу времени мы получаем более высокий уровень языковой компетенции студентов.

Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, как известно, дело очень трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроках иностранного языка с использованием различных приемов работы, в том числе и интерактивных, способствующих приобщению студентов системы специального образования к культурным ценностям народа-носителя языка, при этом особенное значение имеют аутентичные материалы, в том числе видеофильмы.

В разное время учеными проводились многочисленные исследования по использованию видео при обучении всем видам речевой деятельности: говорению, аудированию, письму, чтению, и результаты всегда были положительными. При условии регулярного использования видеофрагментов студенты приобретают навык восприятия устной речи в режиме реального времени.

Аудиовизуальный метод как методическое направление был создан в 50-е годы прошлого столетия во Франции, при этом в качестве основной цели выдвигалось интенсивное обучение устной разговорной речи взрослых людей, приезжавших во Францию из бывших колоний. Название метода отражает его характерные черты – широкое использование аудиовизуальных средств обучения и глобальная подача материала, когда магнитофонные записи и видеофрагменты не разделяются на эпизоды, а грамматические структуры вводятся и тренируются целиком. Устно-речевая направленность процесса обучения отражается в тщательном отборе языкового материала, осуществляемого в результате анализа образцов устной речи по принципу функциональности. Родной язык полностью исключается из учебного процесса, лексика вводится беспереводным способом. Используемые видеофрагменты отражают

основные ситуации общения, которые впоследствии воспроизводятся обучаемыми и дополняются новыми элементами. Популярность аудиовизуального метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса обучаемых [1].

Аутентичность учебного материала – одно из обязательных условий в обучении устной иноязычной речи. А одним из самых доступных источников подлинной устной речи являются популярные иноязычные видеофильмы (как художественные, так и учебные). Видеофильмы целиком или «нарезки» из подобранных по определенному принципу (тематическому или уровневому) фрагментов имеют неоспоримую практическую ценность не только в ходе учебного занятия иностранного языка индивидуально или в группе, но и при самостоятельном его изучении [2].

Применение видеофильмов (в особенности художественных) весьма эффективно при формировании коммуникативной культуры обучающихся, т.к. они: отражают в полном объеме региональные и территориальные вариации иностранного языка; демонстрируют различные исторические «срезы» культуры страны изучаемого языка; знакомят обучающихся с богатым и насыщенным миром иноязычной фразеологии (которой зачастую уделяется мало времени на практических занятиях, но которая неотделима от живой, выразительной и яркой устной речи); позволяют задействовать не только слуховые, но и зрительные анализаторы обучающихся, тем самым улучшая понимание, стимулируя речевую деятельность и оптимизируя обучение в целом.

Помимо безусловной ценности видеофильмов в обучении иноязычному общению, работа с данным материалом весьма удобна с точки зрения практического применения, т.к.: видеофильмы доступны; существуют в различных форматах, что позволяет легко подстроиться под имеющееся в лингвистической лаборатории оборудование; их разносторонняя тематическая направленность позволяет подобрать материал в соответствии с лексическим наполнением практического занятия или целого курса; длина видеоматериала может варьироваться в зависимости от намерения преподавателя и практических задач занятия иностранного языка; существующие на сегодняшний день программы позволяют преподавателю творчески подойти к содержанию видеоматериала и самостоятельно создать «нарезку» из наиболее важных с тематической точки зрения фрагментов; наличие строки субтитров при просмотре видеоматериалов в DVD формате позволяет адаптироваться к языковому уровню обучающихся.

На практических занятиях иностранного языка есть ряд ситуаций, когда просмотр видеofilьмов или же «нарезки» видеофрагментов может быть особенно полезным. Это ситуации, когда в качестве практических целей занятия заявлено стремление показать обучающимся тематический языковой контекст с последующим его воспроизведением или последующим тематическим развитием; продемонстрировать коммуникативную сторону языка через изучение мимики и жестов с последующим их воспроизведением в подобной ситуации речевого общения приближенной к реальной; практиковать навыки аудирования в естественном контексте, что является неотъемлемым компонентом перехода к самостоятельной устной иноязычной речи; представить ситуации для обыгрывания в течение практического занятия (например, ролевая игра по мотивам просмотренного видеофрагмента); практиковать навыки описания и пересказа в рамках монологического высказывания по итогам просмотра видеофрагмента; обогатить словарный запас изучающих иностранный язык; стимулировать общение или дискуссию.

Видеоматериалы предоставляют уникальную возможность не только погрузиться в живую речь носителей иностранного языка, но и познакомиться с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны. Видео представляет язык в живом контексте. Оно связывает практическое занятие иностранного языка с реальным миром и показывает язык в действии [3].

К достоинствам видеоматериалов также стоит отнести их эмоциональное воздействие на зрителей, соответственно внимание преподавателя должно быть направлено на формирование у студентов личностного отношения к увиденному. Это возможно только при систематическом просмотре видеофрагментов и при правильной методической организации их демонстрации.

Использование видеоматериалов способствует развитию различных сторон психической деятельности студентов и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера познавательной совместной деятельности, непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность усвоения страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеоматериалов на обучаемых (способность управлять вниманием каждого из них и аудиторией в целом, влиять на объем долговременной памяти и прочность запоминания, оказывать эмоциональное воздействие

на студентов и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции учащихся.

Стойкая положительная мотивация студентов в отношении восприятия учебного материала достигается эффективной организацией процесса обучения. Задания, выполняемые во время просмотра видео, не должны отнимать у студента много времени на их выполнение, студент может отметить что-либо в предложенной ему таблице (схеме), заполнить пропуски в предложении, выполнить задания на множественный выбор (multiple choice) или дать краткие ответы на поставленные вопросы. Процесс восприятия языкового материала активизируют и такие задания, как прогнозирование событий после внезапной остановки видеоряда или комментирование студентом немого видеосюжета.

Послефильмовые (послепросмотровые) задания направлены на дальнейшее усвоение и расширение полученной языковой информации и могут носить творческий характер (составление собственных дикторских текстов, комментариев, аннотаций). Студентам можно поручить найти с помощью справочной литературы объяснение незнакомым реалиям и фактам, продемонстрированным в видеофрагменте.

Как показывает практика, использование видеофильмов и видеосюжетов привносит в процесс обучения иностранным языкам предметное содержание учебного речевого общения и без сомнения повышает эффективность обучения межкультурной коммуникации.

В данной статье мы хотели показать, насколько разнообразные возможности предоставляет использование на учебном практическом занятии иностранного языка видеоинформации. Видеофильм (как художественный, так и учебный) – это не только момент урока, помогающий привлечь внимание учащихся и отвлечься от монотонности занятия, он еще и позволяет «включить» все четыре вида речевой деятельности. Заставляет студентов думать, развивает их, придает творческий характер всему уроку, а главное повышает мотивацию и личный интерес учащихся к занятиям иностранного языка.

### **Список литературы**

1. Круглова М.В., Межуева И.Е. О роли видеоматериалов в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 22-23.



2. Гладкова О.Д. Использование тематических фрагментов видеофильмов на занятиях иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 22-24.

3. Колесникова И.Л., Долгих О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001.

*В.С. Макеева, г. Орел*

### **ВНЕДРЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Современные исследования в структуре социально-экономических отношений требуют изменений приоритетов в образовании. Педагогика, созданная во времена Я. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, построенной на усреднении знаний и их временной раздаче по урокам, была хороша лишь для своей эпохи. Современные стандарты образования России впервые определили не только предметные и метапредметные, но и личностные образовательные результаты [1]. В равной мере эти положения относятся и к образовательному предмету – физической культуре и еще в более выраженной форме – спорту. В рамках статьи попробуем дать характеристику способов внедрения индивидуально-дифференцированного подхода в урочные и внеурочные (организованные) формы физкультурно-образовательной деятельности обучающихся и определить степень продуктивности физкультурно-спортивной деятельности на основе внедрения индивидуально-дифференцированного подхода.

Анализ многочисленных исследований в области оценки эффективности учебно-тренировочного процесса обучающихся всех уровней образовательного процесса позволил установить, что классно-урочная форма обучения и тренировки в организованных группах, стандартная физическая нагрузка, без учета генетической предрасположенности и физических возможностей занимающихся не в полной мере позволяют раскрыться способностям отдельного субъекта учебного труда, что в значительной степени тормозит проявление личностных качеств и не способствует выработке положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями. В традиционном стандартно-нормативном методе в качестве модельных характеристик используются нормативы, а действия педагога направлены на то, чтобы

максимально большее число занимающихся в результате тренировки, показывало результаты, укладывающиеся в этот норматив. Перед педагогом стоит задача полного подтягивания к заданному уровню результаты обучающихся. Механизмы физиологической адаптации, задействованные при использовании этого метода, считаются комбинированными.

В ряде работ подчеркивается, что уже на ранних этапах спортивной подготовки требуется внедрение принципа индивидуализации. Методология тренировочного процесса, построенная на основе учета индивидуальных особенностей юных спортсменов, способствует прогрессу спортивных результатов и достижению больших высот в спорте. При этом индивидуальные критерии предрасположенности и способности организма к тому или иному виду спортивной деятельности имеют как «жесткие», заданные генетически, так и «гибкие» элементы [7].

На современном этапе к признакам, требующим необходимости внедрения индивидуального подхода, отнесены: *способность к качественному формированию двигательного динамического стереотипа и творческая функция мозга* в ситуационных и нестандартных упражнениях. В частности, *функциональная асимметрия мозга* динамична и может несколько корректироваться в онтогенезе под действием тренировки, но, тем не менее, она остается «жестким» генетически детерминированным признаком [1, 2, 7].

Рядом авторов выявлено немаловажное значение *морфофункционального статуса*, выступающего в качестве гибкого индивидуального критерия спортивной ориентации и информативного показателя не только индивидуального развития организма, но и состояния здоровья индивида в целом [4]. Морфофункциональная диагностика состава тела позволяет более полно охарактеризовать и оценить режим спортивной деятельности, динамику восстановительных процессов и степень физической работоспособности организма. При этом подчеркивается, что в процессе регулярных и интенсивных занятий спортом в организме спортсмена происходят изменения, которые, в конечном счете, ведут к формированию специфического морфотипа, характерного для данной специализации.

На основе собственных исследований, проведенных автором с аспирантами, были разработаны и нашли применение технологии и ряд методических приемов, позволяющих обеспечить взаимосвязанный и последовательный процесс обучения и воспитания, активности и адаптации, не нарушающих общих требований образовательного процесса. В проведенных экспериментах определяющими условиями

внедрения индивидуализации и дифференциации в урочные формы по дисциплине «Физическая культура» являлись: выявление «физического» статуса занимающихся и сопоставление его с должными нормами; проектирование конечных результатов на основе учета индивидуальных особенностей и эффективности деятельности отдельных систем организма; поэтапное самостоятельное выполнение обучающимися требований учебной программы; направленность самостоятельной работы на совершенствование менее развитых физических качеств и расширение двигательного опыта.

Так в исследовании, проведенном аспиранткой Шавыриной С.В., дифференциация физической подготовки была достигнута на основе формирования моногрупп обучающихся с учетом индивидуально-типологических особенностей «инертности» – «подвижности» реагирования центральной нервной системы (сангвиники, холерики, флегматики, меланхолики, смешанный тип) и уровня проявления тревожности [5,6].

Персонификацию интегрированной психофизической тренировки осуществляли благодаря сочетанию упражнений аэробного и анаэробного характера и специальных методов психофизического тренинга, позволяющих развивать методы психической коррекции и самозащиты личности. Средствами физкультурно-спортивной деятельности являлся комплекс упражнений аэробики и выполнение релаксационных психофизических упражнений.

Методические особенности проведения занятий заключались в том, что для каждой моногруппы подбирались упражнения, соответствующие требованиям учебного процесса и психофизическим возможностям занимающихся. Расстановка участников тренировочного процесса на спортивной площадке осуществлялась следующим образом: все занимающиеся располагались лицом к своему инструктору, но так, что в поле зрения не было представителей других моногрупп, т.е. спиной друг к другу.

Для лиц с меланхолическим типом осуществлялось периодическое включение скоростно-силовых упражнений, способствующих тренировке и усилению процессов активного торможения, восстановлению и упорядочению возбудительного процесса, повышению эмоционального тонуса. Для группы экстравертов (сангвиники и холерики), для снятия нервного напряжения значительно меньше по дозировке давали упражнения силового характера, выполняемые в партере, акцентировалось внимание на аэробной нагрузке.

При этом опирались на положение, что передозировка физическими нагрузками анаэробного характера высоко тревожных и инертных лиц и, наоборот, перегрузка аэробной работой лиц с активным проявлением нервно-психических процессов способна не только усугубить нарушения нервно-психического статуса, но и практически разрушить мотивацию к занятиям физическими упражнениями. Независимо от индивидуально-типологических особенностей, лицам с высоким уровнем тревожности предлагали упражнения на координацию движений и равновесие, так как они способствуют формированию сосредоточенности, концентрации внимания, снижению различного рода страхов. Обязательным условием всех занятий являлось использование игровых элементов и упражнений на внимание, способствующих повышению эмоционального фона, развитию коммуникабельности и формированию социальной устойчивости.

Как показали результаты исследования, включение специально подобранных упражнений для каждой моногруппы, привели к статистически значимым различиям в показателях здоровья к концу эксперимента по отношению к исходному уровню в обеих моногруппах. Важным аспектом высокой эффективности физического воспитания явилась адаптации к процессу обучения в вузе, проявляемая не только в улучшении компонентов здоровья студента, но и умении регулировать свои состояния, и, что немаловажно – это уметь оценивать изменения, происходящие в собственном организме.

В исследовании аспирантки Голубиной О.А. нашло подтверждение наше предположение о связи качества управления учебным процессом с сезонной динамикой климатических факторов, собственных генетических возможностей занимающихся и биоритмов, выработанных в процессе жизнедеятельности [3]. Так нами выявлено, что в зимний и летний периоды года наблюдается снижение компенсаторно-приспособительных механизмов в ряде функциональных систем организма. Это оказывает существенное влияние на потребностно-мотивационные компоненты личности. Установлено, что в осенне-зимний период в рамках учебного процесса наиболее эффективным является включение упражнений пластической антистрессовой гимнастики, йоги, дыхательных тренировок, танцевальных уроков с использованием эмоционального музыкального сопровождения.

В зимний период, когда наблюдается снижение адаптационных возможностей организма, необходимо акцентировать внимание на средствах и методах физической рекреации, направленных на восстановление и закаливание организма (походы выходного дня на лыжах, катание на коньках под музыкальное сопровождение, игровые

комплексы на свежем воздухе). На учебных занятиях предпочтение отдается упражнениям скоростно-силового характера и на координацию движений (эстафеты, спортивные игры), комплексы ритмической гимнастики, аэробики, а также уроки клубных танцев.

Весной эффективными являются упражнения, включающие бег (на средние и длинные дистанции), упражнения силового характера. В данный период предпочтение отдается игровым видам спорта, подвижным командным играм и элементам восточных единоборств.

Летом при гармоничном психоэмоциональном, но сниженном функциональном состоянии в физической подготовке основной акцент направлять на работу циклического характера, бег и прогулки по парку, лесу, туристические пешие походы, велопробеги. В данный сезон необходимо рекомендовать восстановительные мероприятия, самостоятельные воздушные и солнечные ванны, купание в море, упражнения в воде, подвижные игры в воде, а также самостоятельное участие в летних спортивных праздниках, фестивалях.

Анализ динамики мотивации занимающихся к выполнению физических упражнений показал, что значительное изменение привычных условий, возникновение новых требований, «выход» за рамки знакомого, привычного, уже освоенного, способствует повышению интереса к занятиям.

По результатам ряда последующих исследований и педагогических наблюдений нами выявлено, что выполнение стандартных физических нагрузок на базе круговой тренировки позволяет внедрять дифференцированный подход, используя следующий алгоритм действий: педагогическое тестирование, направленное на выявление максимальных возможностей в ряде показателей; процесс тренировки с дифференциацией физической нагрузки, осуществляемой в 50%, либо в 25% от максимальной, выполненной на контрольных занятиях. Количество повторений осуществляет каждый занимающийся в стандартной круговой тренировке с учетом своего уровня подготовленности и требований тренировочного занятия.

Таким образом, стремление современного образовательного процесса к индивидуализации обучения и предлагаемые в данной статье методы дифференциации способствуют повышению значимости занятий по дисциплине «физическая культура» у значительного числа занимающихся. Степень продуктивности физкультурно-спортивной деятельности на основе внедрения индивидуально-дифференцированного подхода обеспечивается повышением посещаемости учебных занятий и ростом показателей в тестовых заданиях.

### **Список литературы**

1. Аганянц Е.К. Функциональная асимметрия в спорте: место, роль и перспективы исследования / Е.К. Аганянц [и др.] // Теор. и практ. физ. культ. – 2004. – №8. – С. 22-24.
2. Бердичевская Е.М. Профиль межполушарной асимметрии и двигательные качества // Теор. и практ. физ. культуры. – 1999. – №9. – С. 43-46.
3. Голубина О.А. Мониторинг здоровья студенческой молодежи как комплексная педагогическая проблема / О.А. Голубина, В.Н. Чеснокова, Ж.Ю. Чайка, И.А. Варенцова // Материалы II международной научно-практ. конф. – Орел: Орел ГТУ, 2006. – С.122-126.
4. Гробовикова И.Ю. Аспекты спортивной ориентации и прогнозирования с учетом генетических функциональных маркеров/ И.Ю. Гробовикова, М.В. Величко, Н.Г. Соловьёва. – БГПУ, г. Минск, 2003.
5. Макеева В.С., Шавырина С.В. Индивидуально-типологический подход в физическом воспитании студентов вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. – №2 – 2011.– С.253-258.
6. Макеева В.С. Физическая рекреация в профилактике неблагоприятного влияния работы за компьютером // Психологические, педагогические и медико-биологические аспекты физического воспитания и спорта»: Материалы IV Междунар. электр. НПК, 19-26 квитня, 2013 г. – С. 60-64.
7. Таймазов В.А., Бакулев С.Е. Значение функциональной асимметрии как генетического маркера спортивных способностей // Ученые записки.– 2006. – №22. – С. 74-82.

*С.Ю. Максимова, г. Волгоград*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Принципы построения процесса адаптивного физического воспитания декларируют необходимость диагностических процедур. Тщательное выявление особенностей развития людей с ограниченными возможностями здоровья обоснует наиболее рациональные пути коррекционно-оздоровительного процесса.

Круг научных исследований, посвящённых оценке онтогенеза детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), охватывает небольшое число работ. Данное обстоятельство объясняется низкими организационными, образовательными и материальными

условиями для дошкольников, имеющих нарушения в интеллектуальной сфере. Немаловажной проблемой является и обеспечение репрезентативности выборки для обобщения результатов опытно-поисковой работы. В научно-методической литературе приводятся данные, характеризующие особенности онтогенеза той, или иной возрастной группы детей дошкольного возраста с ЗПР [2,3,5], или же имеются описания физического развития, но в сравнении детьми, имеющими глубокие интеллектуальные нарушения [1]. При этом необходимо отметить, что имеющиеся литературные данные характеризуются разнородностью, разобщённостью, региональным несоответствием.

Вместе с тем необходимость целостного видения развивающегося ребёнка с ЗПР, характеризующего его с физиологических, двигательных позиций, является, безусловно, актуальной.

На базе Волгоградской государственной академии физической культуры в рамках госзаказа министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации (№ госрегистрации 01201254259) ведется экспериментальная работа по обоснованию наиболее эффективных направлений адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Естественно экспериментальные разработки начались с диагностического этапа.

Проведению диагностических процедур предшествовал медицинский анамнез карт детей, в результате которого были выявлены следующие варианты ЗПР: церебрально-органического генеза – 65 %; соматогенного генеза – 15 %; психогенного генеза – 13 %; конституционного генеза – 7 %.

Анализ физического развития не выявил значительных отклонений изучаемой группы детей от уровня возрастной нормы. Расчёт антропометрических индексов, дающих характеристику пропорциональности телосложения дошкольников, так же не показал отклонений у детей с ЗПР. Исключение составило лишь несоответствие величин индекса Эрисмана, указывающего на негармоничное формирование грудной клетки детей по сравнению с их длиной тела.

Данные экспериментального исследования согласуются с полученными ранее научными данными [2, 3], указывающими на то, что при лёгких формах умственных отклонений заметных изменений в физическом состоянии может не отмечаться. Так же полученные данные согласуются с основным вариантом задержки – ЗПР церебрально-органического генеза, мало влияющего на параметры физического развития.

Анализ сформированности физических качеств имеет особую актуальность, поскольку их развитие рассматривается в диалектическом единстве с формированием двигательных навыков у детей. Приведённые данные экспериментального изучения возрастной динамики (таблица 1) показывают, что дети дошкольного возраста с ЗПР имеют существенные отклонения в проявлении двигательных способностей по сравнению с возрастной нормой. Это согласуется с проведёнными ранее научными исследованиями [2, 6].

Таблица 1

**Показатели развития физических качеств  
детей дошкольного возраста**

| Тесты /<br>возрастные<br>группы                          | Статистические показатели<br>$\bar{x} \pm m$ |             |               |             |               |             |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
|                                                          | 4-5 лет                                      |             | 5-6 лет       |             | 6-7 лет       |             |
|                                                          | ЗПР<br>(n=20)                                | Н<br>(n=22) | ЗПР<br>(n=38) | Н<br>(n=40) | ЗПР<br>(n=45) | Н<br>(n=46) |
|                                                          | Достоверность различий                       |             |               |             |               |             |
| Бег 30 м (с)                                             | 13,25±1,3                                    | 10,24±1,1   | 7,3±0,1       | 7,7±0,1     | 7,9±0,09      | 6,8±0,06    |
|                                                          | P<0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Прыжок в дл.с<br>места (см)                              | 52,1±2,6                                     | 60±2,5      | 76,5±3,9      | 101,2±3,4   | 91,1±7,4      | 107,5±2,8   |
|                                                          | P<0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Метание вдалёк<br>сил. рукой (м)                         | 4,1±1,3                                      | 5,2±1,4     | 5,5±0,4       | 6,9±0,9     | 5,05±0,2<br>5 | 8,3±0,20    |
|                                                          | P>0.05                                       |             | P>0.05        |             | P<0.05        |             |
| Подн.тул. из И.П.<br>лёжа на спине<br>(кол. раз за 30 с) | 4±1,8                                        | 7,3±2,1     | 8,5±1,03      | 13±1,2      | 9,8±0,41      | 15,1±0,22   |
|                                                          | P>0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Подн.тул. из И.П.<br>лёжа на жив.<br>(кол. раз за 30 с)  | 6±2,06                                       | 8,4±2,1     | 16,9±1,3      | 24,4±0,8    | 20,4±1,3      | 26,8±2,3    |
|                                                          | P>0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Вис (с)                                                  | 1,4±0,6                                      | 3,5±1,3     | 0,6±0,3       | 6,5±1,1     | 5,3±0,8       | 13,1±0,6    |
|                                                          | P>0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Наклон вперед из<br>И.П. сидя (см)                       | 2,3±1,5                                      | 5,2±0,9     | 1,6±0,7       | 4±0,7       | 1,2±0,4       | 5,1±1,3     |
|                                                          | P>0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Удерж-е корпуса                                          | 6,7±3,4                                      | 11,5±4,1    | 22,1±7,4      | 58,2±8,2    | 22,6±6,8      | 63,6±7,4    |



|                         |         |         |           |           |           |            |
|-------------------------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|------------|
| на весу (с)             |         |         |           |           |           |            |
|                         | P>0.05  |         | P<0.05    |           | P<0.05    |            |
| Удерж-е ног на весу (с) | 4,1±1,5 | 7,8±1,3 | 27±5,5    | 49,7±6,7  | 20,5±2,6  | 49,1±6,8   |
|                         | P>0.05  |         | P<0.05    |           | P<0.05    |            |
| Бег 300 м (с)           | -       | -       | 124,3±3,6 | 126,4±4,1 | 119,1±4,4 | 102,4±3,58 |
|                         | -       |         | P>0.05    |           | P<0.05    |            |

Примечание: ЗПР – дети с задержкой психического развития; Н – дети массовых дошкольных учреждений.

Анализ экспериментальных данных показывает отставания в сформированности скоростных, скоростно-силовых, силовых качеств, гибкости, выносливости. Вызывает определённый научный интерес тот факт, что самый наименьший уровень отклонений проявляется в младшей возрастной группе дошкольников с ЗПР, а самый наибольший – в старшей.

При изучении уровня сформированности координационных способностей изучались такие ее проявления, как: способность к удержанию равновесия, ритмичности двигательных действий, согласованию движений, ориентировке в пространстве, реакции на движущийся объект [5]. Экспериментальное изучение возрастных проявлений координации движений выявило значительные отклонения дошкольников изучаемой группы от возрастной нормы (таблица 2).

Таблица 2

### Сравнительные показатели развития координационных способностей детей дошкольного возраста

| Тесты/<br>возрастные<br>группы    | Статистические показатели<br>$\bar{x} \pm m$ |             |               |             |               |             |
|-----------------------------------|----------------------------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
|                                   | 4-5 лет                                      |             | 5-6 лет       |             | 6-7 лет       |             |
|                                   | ЗПР<br>(n=20)                                | Н<br>(n=22) | ЗПР<br>(n=38) | Н<br>(n=40) | ЗПР<br>(n=45) | Н<br>(n=46) |
|                                   | Достоверность различий                       |             |               |             |               |             |
| Согласование<br>движ. (бал)       | -                                            | -           | 1,2±0,4       | 2,3±0,3     | 2,1±0,5       | 3,5±0,11    |
|                                   | -                                            |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Удержание равн.<br>прав. нога (с) | 9,7±1,8                                      | 15,7±2,5    | 10,7±2,6      | 24,1±5,4    | 8±2,1         | 33,2±0,17   |
|                                   | P>0.05                                       |             | P<0.05        |             | P<0.05        |             |
| Удержание равн.<br>лев. нога (с)  | 7,7±1,9                                      | 14,9±1,7    | 7,7±1,9       | 14,9±1,7    | 5,1±1,3       | 27,2±0,23   |

|                                        |           |         |          |          |          |          |
|----------------------------------------|-----------|---------|----------|----------|----------|----------|
|                                        | P<0.05    |         | P<0.05   |          | P<0.05   |          |
| Мелкомоторная<br>коорд. (бал)          | 3,7±0,5   | 3,9±0,1 | 4,1±0,5  | 4,1±0,6  | 4,4±0,2  | 4,1±0,06 |
|                                        | P>0.05    |         | P>0.05   |          | P>0.05   |          |
| Ритмичность<br>двиг. действ<br>(баллы) | 2,8±0,2   | 3,8±0,2 | 3,7±0,2  | 4,2±0,1  | 3,2±0,1  | 4,1±0,06 |
|                                        | P<0.05    |         | P>0.05   |          | P<0.05   |          |
| Ориентировка в<br>пространстве (с)     | 14,79±1,4 | 10±0,6  | 15,7±0,9 | 9,1±0,8  | 13,1±1,1 | 8,9±1,1  |
|                                        | P<0.05    |         | P<0.05   |          | P<0.05   |          |
| Ловля падающей<br>линейки (см)         | -         | -       | 32,3±2,3 | 21,2±1,9 | 25,2±1,7 | 15,1±2,1 |
|                                        | -         |         | P<0.05   |          | P<0.05   |          |

Примечание: ЗПР – дети с задержкой психического развития; Н – дети массовых дошкольных учреждений.

Выявленные отклонения в развитии координационных способностей дошкольников с ЗПР свидетельствуют о наличии у них двигательных нарушений, обусловленных органическими поражениями центральной нервной системы, нарушениями интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, низким уровнем восприятия, переработки двигательного материала. Полученные результаты подтверждаются данными научно-методической литературы, проведёнными ранее исследованиями [4], указывающими на недостаточный уровень развития координационных способностей у изучаемой группы детей.

Таким образом, всестороннее изучение возрастных особенностей физического развития детей дошкольного возраста с ЗПР позволяет сделать следующие заключения:

- соответствие антропометрических данных, соматометрических индексов дошкольников с ЗПР возрастной норме указывает на благоприятные предпосылки для физического развития детей. Так же это даёт основания для предположения о том, что на данные характеристики влияет тип задержки, а именно доминирование ЗПР церебрально-органического генеза в изучаемой группе детей;

- анализ двигательного развития дошкольников с ЗПР показал низкий уровень сформированности физических качеств у них по сравнению с возрастной нормой, причём самые значительные отклонения, выявлены в развитии координационных способностей;

- анализ дошкольного периода становления детей с ЗПР показывает возрастное увеличение негативных симптомов развития от младшей группы к старшей по всем изучаемым направлениям.

Полученные характеристики позволяют актуализировать обязательное предшествование педагогическим разработкам комплексной диагностики, от результатов которой будет зависеть количество и направленность коррекционных задач, общее направление и содержание педагогической деятельности. Так же полученные экспериментальные данные актуализируют необходимость начала ранней коррекционно-профилактической работы по физическому воспитанию с детьми с ЗПР. Проявляющаяся противоречивость, разнородность эмпирических данных обуславливает необходимость проведения специального исследования, направленного на разработку диагностических методик по выявлению особенностей развития дошкольников с ЗПР, дающих при помощи оценки моторного развития детей подтверждение основного диагноза патогенеза.

### **Список литературы**

1. Барабаш О.А. Контроль качества образования по физической культуре в специальном учреждении (на примере образовательных учреждений VII, VIII вида). – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2005.
2. Бутко Г.А. Постигание движения: уровневая теория построения движений в физическом воспитании детей с задержкой психического развития // Здоровье детей. – 2010. – № 19. – С. 22-27.
3. Дмитриев А.А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002.
4. Коровина, И. А Методика коррекции основных двигательных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Волгоград, 2001.
5. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006.
6. Максимова С.Ю. Коррекционные возможности музыкально-двигательного воспитания в процессе занятий адаптивной физической культурой детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 2 (50). – С. 22-25.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА УСТНОЙ ИСТОРИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В последние десятилетия роль истории как учебной дисциплины в школе менялась самым радикальным образом и неоднократно. Потеряв монопольное право формировать идеологические взгляды, она обрела шанс в большей степени выполнять другую важнейшую роль – формировать критичность мышления, стать смысловым полем для развития интеллектуальных умений обучающегося. Ведущее место в формировании исторического сознания приобретают такие деятельностные методы как выработка практических навыков получения, анализа и презентации полученной информации, личное смыслостроительство исторического процесса, все операции, связанные с самоорганизацией обучающихся.

Наиболее полно данные задачи реализуются в рамках освоения и применения в образовательном процессе в старших классах метода устной истории. Не останавливаясь на методологических особенностях сбора, фиксации и интерпретации исторической информации, осуществляемых в рамках данного подхода, в статье нам хотелось бы остановиться на том потенциале, который он несет в деле антропологизации исторического знания.

Обращаясь к рассмотрению проблемы, согласимся с определением Сигурда Шмидта, утверждавшего, что «устная история – это практика научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами» [5, С.262]. Подобный подход позволяет оживить и очеловечить историю, выразить в человеческих проекциях, наполнить эмоциями, деталями, отношениями, сделать более доступной для восприятия, при сохранении объективности внести в неё то субъективное, что делает живой и лично значимой.

Учитывая сложность и многоплановость данной методики, применение в школьной исследовательской деятельности, на наш взгляд, продуктивно и правомерно в рамках внеурочных занятий старшекласников, поскольку даёт неоценимый гносеологический, морально-этический и мировоззренческий опыт. Именно сейчас, как никогда это важно на личностном и социальном уровне, поскольку как общество в целом, так и отдельный его представитель, решает сложнейший вопрос социальной памяти: ЧТО ПОМНИТЬ, А ЧТО ЗАБЫТЬ. Важной задачей учебного заведения и процесса образования в этом случае становится сохранение и оптимизация социальной памяти.

Д.С. Лихачёв писал: «Память противостоит уничтожающей силе времени. Память – преодоление времени, преодоление пространства. Память – основа совести и нравственности, память – основа культуры. Хранить память, беречь память – это наш нравственный долг перед самими собой и перед потомками. Память наше богатство» [2, с.14]. Исследователями подчеркивается, что историческая память составляет одну из основ осознания человеком своего «Я» в семейной родословной и в истории своего народа, понимания нашего «МЫ» в национальной и культурной общности страны, а также в рамках общечеловеческой цивилизации [1, с.21].

Роль исторической памяти особенно актуальна в формировании патриотического отношения к своему Отечеству в настоящее время, когда в российском обществе происходит трансформация социальных институтов и нравственных регуляторов поведения, когда вырабатывается новая политическая система общества и преобразуются отношения между гражданами и государством. В таких условиях социальная память нередко становится ареной идеологических конфликтов, душевных драм и трагедий. В этом случае привлечение юных исследователей для фиксации событий прошлого через воспоминания очевидцев дает двойной положительный результат.

Во-первых, вызывает в обучающемся чувство сопричастности и ответственности за выявление, трансляцию и сохранение памяти. Во-вторых, у интервьюируемых, часто людей весьма преклонных лет, пробуждает ощущение собственной значимости, своих воспоминаний, а, следовательно, и событий, в них отраженных. Правильно выстроенный процесс интервьюирования налаживает межпоколенные связи, актуализирует и пополняет социальный опыт обоих субъектов деятельности. Именно в этих условиях происходит подлинный и сложный диалог подчас очень разных поколений.

Пожалуй, наиболее ярким подтверждением данного вывода будут слова из ученической работы, посвященной немецкой оккупации Ставрополя в 1942 – 1943 гг., написанной с применением метода устной истории: «Свидетелей тех трагических событий становится все меньше, и не за горами то время, когда новые поколения смогут узнать о Великой войне только на основании фильмов, научно-популярных программ, исследовательских статей, архивных документов. Однако при всем таланте драматургов, режиссеров, художников и исследователей, ни одно произведение не сможет отразить в полной мере тех испытаний, которые перенесли наши предки. На мой взгляд, ни одна документальная хроника или художественный фильм не могут так просто и понятно рассказать о

холоде, голоде, неустанном труде в тылу и на фронте, как воспоминания близких нам людей, вынесших все тяготы войны и послевоенных лет на своих плечах» (исследовательская работа Мананкиной А. и Савченко О. «Ставрополье в период немецко-фашистской оккупации: исследование с применением метода устной истории»).

Кроме воспитательного воздействия, сбор и фиксация исторической памяти посредством метода устной истории как нельзя лучше соответствует современному потоку технологий и подходов в сложном процессе строительства личности. Они добавляют к общеучебным навыкам информационные и интеллектуальные аспекты, что позволяет не только запомнить историческое содержание, но и осуществить инверсию прошлого в настоящее, реконструировать и интерпретировать историческое событие. Так, при знакомстве с методикой проведения исследования, обучающийся осознает основные принципы функционирования гуманитарного знания как такового, его приемы и специфику, становится сопричастным созданию такого специфического источника как устноисторическое интервью, формулирует проблему и ищет оптимальные пути её решения.

Естественно, применение данной методики, при всех перечисленных «плюсах» имеет и ряд ограничений. Во-первых, большинство исследователей сходятся в том, что её применение ограничивается временными рамками жизни двух-трёх поколений. Так преимущественно XX век нашей отечественной истории еще можно изучать, по образному выражению Дж. Тош по «прошлому в настоящем» [4, с.262]. Максимальный эффект достигается в таких областях как история повседневности, новая локальная история, неопенима она в исследованиях посвященных Великой Отечественной войне.

Как отметила Е.С. Сенинская, устноисторические интервью позволяют получить индивидуально пережитые и осмысленные сведения по определенному кругу вопросов, относящихся не только к объективным анкетным данным о самом респонденте, но и к обстоятельствам его участия в боевых действиях, особенностям фронтовой жизни и быта, к широкому спектру ценностных характеристик респондента [3, с.9]. Таким образом, данная практика позволяет актуализировать для юного исследователя события прошлого, подтолкнуть его к переводу социальной памяти и ценностей в личностные. Именно этот метод создает документ, радикальным образом отличающийся от официального, позволяющий сосуществовать объективному и субъективному в истории.

Отметим, что «устная история» отличается двойственностью: с одной стороны, методика демократична и доступна широкому кругу

исследователей, вплоть до любителей, а не только профессионалам. С другой стороны, достоверный материал, репрезентативный исторический источник, дает только правильное, компетентно организованное применение методики на всех этапах: от организации, сбора материала, до транскрибирования и трактовки. В связи с этим целесообразно указать некоторые принципы организации исследований с применением метода устной истории. Во-первых, глубоко ознакомиться с уже имеющимся комплексом данных и источников по избранной проблеме. Во-вторых, подготовить анкеты, опросники.

Далее необходимо определиться с респондентом, который должен удовлетворять нескольким условиям. Естественно, это – очевидец событий, готовый к диалогу, давший согласие на публикацию воспоминания и введение их в научный оборот. Интервьюер, в свою очередь, должен обладать хорошо развитым навыком активного слушания, его вербальными и невербальными приемами. Само интервью целесообразно проводить в несколько этапов. Первый – подготовительный – поможет обеим сторонам сориентироваться в обстановке, интервьюеру внести коррективы в опросник, респонденту подобрать традиционные исторические источники из личного архива (документы, письма, фотографии и т.д.). При проведении беседы целесообразно руководствоваться правилами нарративного интервью, выделив два этапа: первый – повествования, второй – вопрошания (Подробнее см. [1, с.36-37].)

Транскрибирование ставит перед исследователем целый комплекс проблем, связанный с переводом устной речи в письменную, которые функционируют по разным законам. Важно решить, какой способ исследования в большей степени сохраняет информативность источника: дословная передача (со множеством повторов, оборванных фраз и т.д.) или стилизованная под письменную речь. В дальнейшем целесообразно начинающему исследователю выделить из полученного текста части содержащие событийный, фактический материал и оценочные суждения. Именно на этой стадии в максимальной степени развивается критичность мышления обучающегося, ведь ему приходится работать таким с чрезвычайно сложным и тонким объектом как человеческая память и её производной – воспоминанием.

Память о прошлом обычно рассматривается в нескольких аспектах: индивидуально-психологическом, социальном и культурном. Первый из них включает в себя все, что связано с субъективным восприятием исторической действительности, которые преломляются сознанием на рефлекторном уровне. В основе его личностные ценностные ориентации

и установки, которые порождают специфические образы эпохи, точки зрения, мнения – которые важно вычленять в ходе исследования. Необходимо помнить, что детским воспоминаниям присуща определенная «близорукость» – внимание к деталям, трудность в воспроизведении целостного образа событий или предмета. Память пожилых людей скорее «дальнозорка», то есть ей свойственны обобщения, видение события в целом.

Важнейший аспект памяти – культурный, он накладывает на воспоминания неизгладимый отпечаток и рисует социальные нормы, трудовые и общественные отношения, господствовавшие в описываемом обществе. Данный аспект памяти соотносим с понятием коллективной памяти. Культурный аспект содержит информацию об образе жизни, моральных устоях и взаимоотношения людей. Большое влияние на него могут оказывать средства массовой информации и господствующая идеология. Выявление и учет данных особенностей в устноисторических интервью – сложнейшая исследовательская задача, но при соответствующей подготовке, а также поддержке руководителя она посильна старшекласснику.

Без критики и анализа устноисторический, как и другой источник, не может привлекаться к исследованию. Естественно, данные свидетельства субъективны, однако, как подчеркивает Е.Н. Стрекалова, в этом и состоит их особенность и главное достоинство, открывающие возможности приблизиться к осмыслению людьми своей истории, повседневной жизни, выявлять особенности менталитета. Смысл источников подобного рода состоит в том, что творится документ, отличный от официального. Необыкновенно важно, что в процессе этого творчества, исследователь, вне зависимости от возраста, соприкасается с созданием источника – как основы исторической науки, а также фиксацией воспоминания – как элементом социальной памяти народа.

Опыт показывает, что применение метода устной истории для построения внеурочной исследовательской деятельности оказывается эффективным в нескольких направлениях. Во-первых, создает широкие возможности для формирования интеллектуальных умений формирующейся личности. Во-вторых, позволяет продемонстрировать антропологическое содержание истории как гуманитарной науки, рассмотреть соотношение объективного и субъективного в ней, перевести второе в первое. В-третьих, превращает исследователя в творца истории, создателя своеобразного памятника, насыщенного чувствами, восприятием и проблемами конкретной личности. В итоге история как наука и нарратив становятся человечнее, а значит ближе и понятнее. Все



отмеченные факты настоятельно требуют более широкого применения метода устной истории в исследовательской внеурочной деятельности старшеклассников. Однако реализовать данные потенциалы и преимущества может только высококвалифицированный и компетентный специалист, а, следовательно, на повестку дня становится вопрос о введении в план подготовки учителей истории в высшей школе спецкурса для освоения метода устной истории.

### **Список литературы**

1. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология. – 4 М. – 1993-4.– N 3-4. – С. 34-43.
2. Иконникова С.Н. Историческая память как духовный ресурс цивилизации // «ОЧЕНЬ-УМ». – 2006-2007. – №1. – С. 19-25.
3. Лихачев Д. С. Память истории священна. – М., 1986.
4. Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. – М., 1999.
5. Тош Дж. Стремление к истине: как овладеть мастерством историка. – М., 2000.
6. Шмидт С.О. Предпосылки «устной истории» в историографической культуре России // Реализм исторического мышления. Проблемы отечественной истории периода феодализма: Чтения, посвященные памяти А. Л. Станиславского. Тезисы докладов и сообщений. Москва, 27 января — 1 февраля 1991 г. – М., 1991. – С. 262-269.

*Д.А. Микаэлян, г. Будённовск*

### **ФЕНОМЕН АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Воспитание традиционно осознаётся человечеством и педагогической наукой как сложный процесс. Вслед за классиками современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет («спасает», по Н.И. Пирогову) человеческую сущность любого общества и создает условия как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого человека. Вот почему оно объективно является большой ценностью, актуальной и для настоящего, и для будущего человечества, любого социума, каждого человека.

Размышления о воспитании сопровождают всю историю человечества. Вместе с тем вопрос о сущности самого воспитания остается до сих пор дискуссионным.

В обобщенном значении термин «воспитание» – означает процесс целенаправленного создания условий для формирования человека.

Осуществляется он государством, общественными организациями, отдельными людьми – профессиональными и непрофессиональными воспитателями. Эффективность и конкретные характеристики этих условий зависят от ценностных приоритетов конкретного общества, признания им определенного типа личности как желательного, осознания социальной значимости воспитательного потенциала среды и воспитательной деятельности.

Воспитание в обоих случаях обращено не только к отдельному человеку, но и к народу, обществу в целом, и к отдельным его слоям и группам; и ко всем взрослым, и ко всем детям. Можно утверждать, что содержание понятия «воспитание» в широком и среднем смысле слова дифференцируется в настоящее время на семейное, общественное, религиозное, спортивное и пр.

В узком смысле слова воспитание – специальная, совершенно особая по содержанию, методам, технологии деятельность «по «возделыванию» человеческой целостности» (О. Больнов) [2, с. 50]. Сутью этой деятельности является осознанное, целенаправленное влияние на развитие человека. Оно осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет главный смысл любой педагогической деятельности. Собственно оно и направлено прежде всего на детей, молодёжь и отдельные группы взрослых людей. И это является не только подготовкой к жизни. В узком смысле слова воспитание – сама жизнь для тех, кто в неё включён. Её результативность зависит как от профессионализма и человеческой зрелости педагога, так и от частной предприимчивости, осознанности участия в процессе воспитания ребёнка, девианта и других участников педагогического процесса. «Ребёнок воспитывается в той мере, в какой хочет быть воспитанным», – справедливо отмечал В.А. Сухомлинский [2, с. 50].

Педагогическая антропология отличается многофакторным подходом к истокам и процессам формирования личности. Это полагает изучение взаимодействия биологических, социальных, духовных факторов в структуре личности. Антропологический подход вооружает педагогов и родителей знанием о них самих и об их питомцах, об окружающих людях. В свое время К.Д. Ушинский говорил о том, что воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех

возрастах, во всех классах, во всех положениях, в единстве общего, особенного и отдельного [3, с. 5].

Для построения воспитательного процесса на антропологической основе важен учет возрастных особенностей. При этом необходимо учитывать такие феномены, как «паспортный возраст», фиксирующий число прожитых месяцев и лет, и «душевный возраст», означающий степень зрелости душевных способностей человека. Последний детерминирован культурной средой личности и ее индивидуальной историей.

Воспитание опирается на знание особенностей возрастных этапов в жизни личности. При этом существенны содержательные характеристики не только психофизического, но и духовно-нравственного формирования ребенка в разные периоды.

Педагогическая антропология в России традиционно исходит из постулата о двойственном характере человеческой природы, на что в свое время указывали К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, В.В. Зеньковский и др. В человеке обнаруживается сложное взаимодействие духовности и материальности. Дуализм проявляется в антиномичности сознания, в амбивалентности чувств, ценностей и отношений. Двойственно индивидуальное и общественное бытие человека. Противоречивая природа личности проявляется на всех уровнях его развития [3, с. 56].

Жизненный опыт ребенка складывается в соответствии с механизмом апперцепции. Это одно из ключевых понятий современной педагогической антропологии. Оно означает обусловленность восприятия прошлыми знаниями, интересами, привычками, всем содержанием психической жизни человека. В нем отражен тот фундаментальный факт, что одно и то же воздействие производит несходное впечатление на разных людей из-за заведомых различий в их индивидуальном опыте. В связи с этим, работая с детьми, необходимо быть внимательным к внутренней жизни, обращаться к самым первым контактам с окружающим миром, т.к. они неизбежно определяют все последующее развитие и восприятие более сложных и глубоких пластов культуры.

В свое время еще П.Ф. Каптерев обратил внимание на субъективные недостатки детей, которые, по его мнению, находятся в тесной связи с компетентными свойствами человека. Например, резкость, грубость, стремительность часто соединяются с мужеством, отвращением к лени, так как отрицательные черты и достоинства нередко имеют общую основу – амбивалентную по своей природе энергию личности. Расточительность, отсутствие заботы о сохранении вещей соединяются с щедростью,

отсутствием скупости, с трусливостью связаны осторожность в действиях и предусмотрительность и т.д. Учитывая диалектику детских достоинств и недостатков, родителям с осторожностью следует подходить к индивидуальным свойствам ребёнка [3, с. 57]. Оно неосуществимо без разработки стратегии и тактики воспитания как целенаправленной деятельности. По своей природе личность поэтапно развиваема, пластична, изменчива, ее становление происходит как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ.

При этом внутренние, наследуемые программы обеспечивают воспитуемость и обучаемость человека, а внешние, средовые, культурные, – его воспитание и обучение. С природой человека и людских сообществ согласуются законы воспитательного взаимодействия людей, они определены сущностью личности, общества, культуры. Будучи культуро- и природосообразной, педагогика стремится опереться на базовые факторы фило-- онто- и культурогенеза.

### **Список литературы**

1. К.Н. Воробьева. Антропологический подход к воспитанию // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 55–58.
2. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М., 2001.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990.

### ***О.А. Минакова, В.К. Евченко, А.П. Лушина, г. Ставрополь*** **АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА** **КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО** **ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Научное и художественное отражение действительности есть результат духовного и практического освоения человеком окружающего мира. Искусство и наука формируют в процессе своего воздействия на личность эстетическую и научную картину объективной реальности, которые органично дополняют друг друга. Отличие науки от искусства в том, что первая даёт людям знание законов объективного существования и развития материального мира, произведения искусства дают нам знание о том значении явлений действительности, которые они имеют для человека.

Вопросу взаимосвязи науки и искусства придавали большое значение учёные, художники прошлого (Ф. Бэкон, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Гегель, В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой и др.), объясняя её тем, что они отражают один объект – реальную действительность, тем, что являются результатом творческой деятельности людей, а так же тем, что часто выполняют одни и те же функции. Поэтому важными задачами эстетического воспитания младших школьников является следующие: вырабатывать способность воспринимать и переживать красоту природы и социальной действительности; раскрывать в них то, что опосредуется обществом как эстетическое явление; учить умению не только активно воспринимать, но и понимать, а так же оценивать творения искусства; развивать в каждом человеке стремление к умелому использованию своих творческих сил и способностей; развивать потребность в красоте и умение понимать её и наслаждаться ею; сознательно бороться за утверждение прекрасного во всём: в природе и общественной жизни, в труде, в социальных и личных отношениях, в быту и личном поведении [1, с.74].

Значение изобразительного искусства в формировании эстетического воспитания школьников огромно. Истолкование произведений изобразительного искусства представляет собой особую, синтезирующую фазу в их изучении, включающую сложные методические и практико-технические приемы. Наследие прошлого, работы современных художников постоянно интерпретируются и критически осмысливаются в ходе деятельности целого ряда специалистов гуманитарных наук. Профессиональные навыки, использованные при переводе языка пластических форм в сферу понятийно усваиваемой информации, остро необходимы и для обсуждения проблем формирования эстетического воспитания школьников.

Главным направлением в ознакомлении школьников с разбором художественных произведений должна стать систематизация принципов изучения формы и содержания произведения искусства в целостном единстве художественного образа. Постигание образной сути изучаемого памятника достигается последовательным прохождением всех ступеней искусствоведческого анализа. Восхождение от описания изобразительной формы в искусстве к уяснению эстетического смысла картины, скульптуры, графического листа предполагает четкую взаимосвязь используемых методов и приемов.

Все возможные подходы к описанию и анализу художественных памятников (например, историко-сравнительный, иконографический, стилевой, жанровый, тематический и т.д.) должны точно и, главное, последовательно применяться в процессе истолкования конкретного

произведения. Это необходимо учитывать преподавателю, который призван зримо продемонстрировать, как художественная форма выражает вполне определенное содержание, сделать доступными школьникам идеи и чувства, заложенные в творении художника [2, с. 29].

Преемственная организация эстетического воспитания средствами изобразительного искусства предлагает следовать от национального, народного искусства к интернациональному: в основе методики эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога и воспитанника по развитию у него творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде. Успех этой работы во многом определяется тем, в какой мере учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы воспитуемого, уровень его общего развития.

С точки зрения Киященко Н.И., «... успех деятельности личности в той или иной области определяется шириной и глубиной развития способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности ребенка есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [2, с.29]. Главное – воспитать, развить такие качества и способности, которые позволят школьнику не только достигнуть успеха в какой либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности.

Многие ученые, такие как Лабковская, Б.Т. Лихачев, Н.И. Киященко, выделяют основные направления в эстетическом воспитании младших школьников. Это и «создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам. Педагог должен умело подобрать по указанным параметрам такие предметы и явления, которые будут отвечать нашим представлениям о красоте. Таким образом, будут формироваться чувственно-эмоциональный опыт. Необходимы также конкретные знания о природе, самом себе, о других, о мире художественных ценностей. Разносторонность и богатство знаний – основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, богатого опыта, который школьник перенимает через произведения искусства, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность. Так же эстетическое воспитание – это «формирование на основе полученных знаний и развитие способностей художественного и эстетического

восприятия таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими». Эта задача говорит о том, что случается, что дети интересуются, например живописью, лишь на общеобразовательном уровне. Они торопливо смотрят картину, стараются запомнить название, художника, затем обращаются к новому полотну. Ничто не вызывает в них изумления, не заставляет остановиться и насладиться совершенством произведения. Тогда как эстетическое воспитание должно не только избегать такого мимолетного прочтения художественного текста, но и побудить учащихся к более глубокому его изучению, к переживанию того, что хотел выразить автор, к способности увидеть и понять позицию автора, позиции его героев (например, в литературе или живописи) и т.д. Б.Т. Лихачев отмечает, что «...такое беглое знакомство с шедеврами искусства исключает один из главных элементов эстетического отношения – любование» [3, с.168].

В связи с этим важной задачей педагога является формирование в детях способности к сопереживанию автору, героям, а так же, в конечном итоге – и любому другому человеку. Только тогда в учащихся возможно формирование индивидуальности, когда они способны выразить самих себя через произведение искусства.

### **Список литературы**

1. Апресян Г.З. Эстетика и художественная культура. – М., 1984.
2. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания. – М., 1971.
3. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. – М., 1972.

## ***А.Е. Митин, С.О. Филиппова, г.Санкт-Петербург*** **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ** **ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В** **ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Получившие в последнее время широкое распространение в образовании идеи гуманизации, к сожалению, не способствовали в достаточной мере отказу от ориентации на знания, умения и навыки как генеральную цель. Безусловно, знания, выступая основой развивающего обучения, необходимы, но они лишь промежуточный, а не конечный результат образования. Процесс гуманизации предполагает

переосмысление целей образования, переход от «знаниецентризма» к «человекоцентризму» [1].

В этой связи, указывает Т.Д. Скуднова, в системе высшего педагогического образования в настоящее время особенно остро ощущается дефицит эффективно работающих концепций подготовки *специалистов, работающих с людьми*. В этих условиях актуализируется роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времен и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенную гармонию может *антропологическая образовательная парадигма*, ориентированная на раскрытие сущностных сил целостного человека во всем многообразии его отношений с внутренним и внешним миром (курсив авторов) [10].

Таким образом, сегодня наблюдается усиление интереса ученых к глубинным проявлениям феномена человека. Большинство авторов считают, что своеобразный «антропологический бум» обусловлен реальными педагогическими проблемами теоретического и практического характера.

Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то, что все виды и типы знаний о человеке служат в той или иной степени ценным источником для педагогической антропологии. Религия, искусство, философия, науки о человеке, история искусств, выступают ближайшим и непосредственным источником педагогической антропологии [2].

Данные и результаты биологических наук о человеке должны учитываться, приниматься во внимание педагогической антропологией. Физиология и психология как источники педагогической антропологии выступают на первый план. Но человек – единственное из известных нам существ, физиология которого опосредствована социальной средой, разумеется, в меньшей степени, чем психология, но все же достаточно ощутимо. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставив их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

В.В. Кузин, Б.А. Никитюк акцентируют внимание на том, что в перечне элементов своеобразного ядра педагогической антропологии наряду с философией, педагогикой, психологией, генетикой, физиологией, гигиеной, социальной этнографией, педиатрией и другими приводятся теория и методика физического воспитания в направлении соматической антропологии. Антропологический подход является основанием для развертывания человекоцентрированного направления в процессе



образования по физической культуре, позволяя выделить ее специфические особенности, заключающиеся в одновременной направленности на двигательную сферу человека и на социально-психологические стороны его организации. Культура внутреннего мира и телесности человека выступает при этом главным критерием его качественного развития [7].

Рассматривая современное понимание педагогической антропологии в свете физической культуры, Р.Р. Магомедов, А.Б. Бгуашев отмечают, что она предполагает необходимость интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний о телесном субстрате (основе) человеческого в человеке. Однако стремление к такой интеграции сталкивалось с парадоксальной проблемой – отсутствием должного внимания в исследовательской практике обществоведов к физической культуре как средству формирования дееспособного человека, следствием чего является наличие в массовом сознании негативно-скептического отношения к физической культуре, снижение ее роли в формировании целостного человека [9].

Известно, что физическая культура, как и другие составляющие культуры общества, уникальна. Ее феноменальность заключается в исключительной функции объединения социального и биологического начал в человеке. Именно в этой связи и с полным основанием физическая культура является изначальным, фундаментальным видом формирующейся культуры человека.

По мнению В.П. Лукьяненко, 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 [8].

Однако, чтобы реализовать антропологический подход в области физической культуры, необходимо подготовить педагогов к деятельности в русле данной методологии.

Антропологическое мировоззрение педагога, по мнению А.Т. Бисько, имеет несколько составляющих: органичную ориентированность на каждого обучающегося как на человека, представляющего огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности; признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психологическое здоровье учащегося, соблюдение его прав и свобод и др.) в качестве приоритетных; формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поре развития человека [3].

Р.Р. Магомедов, А.Б. Бгуашев отмечают, что педагог, в работе которого прослеживается антропологическая направленность, осознанно стремится стать для своих подопечных не просто источником знаний, а позитивной, уважаемой личностью, стремится воспитать личность. Всесторонне подготовить учителя, дать ему качественную научную и практическую основу для будущей работы – одна из основных задач современного педагогического образования [9].

В то же время анализ теории и практики образования, проведенный Е.В. Андреевой, показал, что большинство педагогов сегодня не готовы к реализации идей гуманной педагогики в профессиональной деятельности [1].

Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «гуманистической педагогики», «рефлексивной педагогики», «педагогики ненасилия», «понимающей педагогики», «педагогике успеха». В сути своей антропологический подход реализует известную со времен Я.А. Коменского концепцию природосообразности воспитания, которая была развита с использованием достижений научного человековедения XIX в. К.Д. Ушинским в его педагогической антропологии.

Проведенный анализ показывает целесообразность выделения антропологического подхода как методологической основы применения гуманитарных технологий в области физической культуры.

Интересным в этой связи представляется мнение А.В. Ермака, который акцентирует внимание на том, что «антропологический принцип» в том его смысловом содержании, которое сложилось в русской социальной философии, в наибольшей степени отвечает задачам дальнейшего развития наук о социальном управлении. Этот принцип предполагает, что не человек должен соответствовать тем или иным социальным задачам (становясь в этом случае одним из факторов, кадрами и т.п.), но социальная система со своими целевыми функциями должна соответствовать природе человека [6].

Ссылаясь на мнение ряда исследователей, А.Т. Бисько перечисляет современные технологии, реализующие антропологическую направленность педагогического мировоззрения. В ракурсе исследования проблемы применения гуманитарных технологий в области физической культуры следует обратить внимание на следующие технологии из этого списка (курсив авторов) [3]: умение создавать *возможности* для осознанного, свободного и ответственного *выбора* обучающимися целей, содержания и методов своих действий; осуществление педагогической поддержки обучающихся в процессе *осознания им своих потребностей и*

*интересов, овладения способами самоанализа, целеполагания, планирования жизни, а также продуктивного решения внутриличностных конфликтов, проблемных ситуаций в социуме.*

Рассматривая законы, сформулированные современной педагогической антропологией, К.Н. Воробьева (2007) выделяет, в том числе, и закон совпадения. Данный закон обязывает педагога соотносить феномены культуры с личностными смыслами учеников и воспитанников. Нельзя принуждать к усвоению информации, отчужденной от их чувств и сознания человека. Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку. Закон совпадения предполагает синхронность и изоморфность содержания образования социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется [5].

Нам представляется исключительно важным заключение, сделанное в исследовании Т.Д. Скудновой о том, что современный антропологический этап развития педагогики определяется как время гуманитарных технологий – универсальных моделей реализации позитивных межличностных взаимоотношений, обеспечивающих сохранение и укрепление психологического здоровья и личностной целостности человека, выражающихся в продуктивности и принятии ответственности за свою жизнь. Межличностные взаимоотношения реализуются в формах адекватного восприятия и понимания другого человека посредством налаженных каналов коммуникации и конструктивных способов взаимодействия. Специалист антропологической ориентации личностно слит со своей профессией: отношения с другим человеком выступают образом жизни, а не набором профессиональных приемов [10].

Таким образом, гуманитарные технологии становятся сегодня средством реализации педагогом «надпрофессиональных» компетенций, обеспечивающих успешность его деятельности в системе «человек-человек».

### **Список литературы**

1. Андреева Е.В. Особенности подготовки будущего учителя на основе антропологического подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 2002.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 2003.
3. Бисько А.Т. Социокультурная интерпретация антропологического подхода к образованию // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2010. – № 1(3). – С. 90-102.

4. Виленский М.Я. Антропологический подход как фактор повышения качества профессионального образования специалистов физической культуры: тезисы докладов науч.-практ. конф. – М., 2001. – С. 15-17.

5. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 55–58.

6. Ермак А.В. Антропологический подход и его место в социальных технологиях управления: дис. ... канд. философ. наук. – Владивосток, 2000.

7. Кузин В.В., Никитюк Б.А. Интегративная педагогическая антропология. – М.: Физкультура, образование и наука, 1996.

8. Лукьяненко В.П. Современное состояние и концепция развития общего среднего физкультурного образования в России: монография. – Ставрополь: изд-во СГУ, 2002.

9. Магомедов Р.Р., Бгуашев А.Б. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов – будущих педагогов: учеб. пособие. – Ставрополь: изд-во СГПИ, 2009.

10. Скуднова Т.Д. Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2006. – Т. 57. – № 2. – С. 159-166.

*Н.Н. Назаренко, г. Ставрополь*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Воспитание и обучение учащихся в современных образовательных учреждениях должно быть в первую очередь обусловлено реализацией антропологического механизма. Согласно антропологическим представлениям, (Б.Г. Ананьев, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.) 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. Исходя из этого педагогическая антропология изучает человека в единстве биологического, социального, личностного [6].

Анализ подходов, существующих в педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова, В.И. Максаква, Ю.И. Салов,

Ю.С. Тюнников), позволяет рассматривать процесс формирования этнокультурных ценностей у учащихся как один из важнейших антропологических характеристик в воспитании школьников.

Этнокультурные ценности являются совокупностью ценностей материальной и духовной жизни этноса: природа, народный быт, праздничная культура, история, традиции образования и воспитания, искусство, идеалы – все то, что основывается на единстве языка и культуры этноса [1].

Процесс формирования этнокультурных ценностей у учащихся в школьной среде имеет самые разные формы внеучебной деятельности (конкурсы, праздники, фестивали, экскурсии, игры и т.д.). В то же время не следует забывать и об огромном воспитательном потенциале гуманитарных дисциплин, прежде всего русского языка.

Целенаправленное и системное использование достижений этнической культуры при изучении филологических дисциплин, в том числе и русского языка, способствует гуманизации образовательного процесса, является основным источником формирования жизненных ориентиров учащихся и гуманистического мировоззрения, центральной ценностью которого является человек, его жизнь и интересы. Так, учителя русской словесности, обучая учащихся русскому языку, знакомят их с нормами литературного языка, его лексическо-грамматическими, семантическими и стилистическими ресурсами. Наряду с этим учителя-филологи учат детей пользоваться выразительными средствами языка, разными риторическими приемами. В процессе коммуникативно-познавательной деятельности у детей на уроках русского языка цементируются представления о связях между объективным материальным миром и лексикой языка, углубляется понимание роли языка как вместилища национальной культуры и средства взаимодействия, взаимопроникновения культур [5].

При обучении языку особое внимание нужно обратить на отбор и семантизацию лексики, отражающей культуру, традиции, менталитет народа. Необходимо создать специальные учебные тексты с этнокультуроведческой лексикой для школ, которые позволят обогатить речь учащихся прежде всего словами патриотической и нравственной тематики. Ввиду того, что на всей территории Российской Федерации русский язык является государственным языком, объединяющим все народы, школьные учебники должны быть снабжены именно таким материалом, который в известной мере поможет раскрыть закономерности развития русского языка, обеспечит практическое знакомство с его богатейшими возможностями для выражения самых тонких оттенков

чувств и мыслей человека и тем самым будет пробуждать интерес к языку русского народа, его культуре и традициям [3, с.51].

Формирование этнокультурных ценностей в процессе изучения русского языка может осуществляться в различных формах. Например, для объяснения семантики лексических единиц рекомендуются такие известные в методике приемы, как толкование слова с помощью контекста, объяснение значения слов путем подбора к ним синонимов и антонимов, объяснение значения слова через словообразовательные связи. Для иллюстрации одного из приемов объяснения значений слов можно использовать следующий текст:

«Наша природа широка, привольна, раздольна, бесконечна. Эти ее свойства нашли свое отражение во многих словах нашего языка. В таком, например, специфическом русском слове, как *воля*. Воля – это не просто, не только свобода, воля – это больше чем свобода. Это свобода, соединенная с безоглядными просторами русской земли. Русский хочет не только свободы, он хочет воли, «погулять на воле». В других языках нет подобного, соответствующего по смыслу слова. Русское слово *удаль* также очень специфично. Это не просто мужество, смелость, храбрость. Это храбрость в широком поле, это полное игнорирование какого-либо расчета, счета, сколько же перед тобой врагов. Да сколько угодно! Это удаль. Русское понятие *правды* также более широко, чем в других языках. Правда, в русском языке – это не просто истина (как в других языках), правда – это справедливость. Когда русские ищут правду, то они ищут не только и не столько истину, сколько справедливость. Справедливость для русских даже более важна, нежели истина».

По этому тексту можно организовать дискуссию. Учащиеся сравнивают слова *воля*, *удаль* и *правда* с соответствующими словами родного языка и высказывают свои точки зрения: согласны они с автором текста или нет.

Кроме того, для выработки у учащихся навыков употребления новых лексических единиц в речи рекомендуются упражнения в составлении словосочетаний и предложений со словами определенной тематики, в употреблении данных слов в собственных текстах. Подобные упражнения помогут учащимся понять взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры народов как исторический процесс, который активно происходит во все времена [2, с.53].

Для обогащения речи школьников огромное значение имеет изучение фразеологии. Изучая раздел «Лексика и фразеология», можно использовать следующий текст: «Дар речи... Испокон веков его главное назначение в том, чтобы объединить людей... Каждое наше слово, хотим

мы этого или нет, – это поступок. И только от нас зависит, будет этот поступок добрым или злым. Недаром же в народе сложено множество мудрых поговорок о роли слова в человеческих взаимоотношениях: «От одного слова – да на век ссора», «Бритва скребет, а слово режет», «Слово пуще стрелы разит», «Ласковое слово – что великий день» (Ю. Ороховацкий). Этот текст дает возможность организовать работу по подбору пословиц и поговорок по разным темам – как нравственным, так и патриотическим. Учащиеся могут, например, подобрать следующие пословицы по теме «Дружба»: Старый друг лучше новых двух. Один за всех – все за одного. Друг познается в беде. После этого учащимся предлагается вспомнить и записать пословицы по теме «Родина» и т.п.

При анализе данного текста необходимо акцентировать внимание учащихся на то, что в разных языках можно найти фразеологические обороты, которые совпадают по значению, лексическому составу и образности, но дословно эти обороты с одного языка на другой обычно не переводятся. При анализе русских пословиц и поговорок важно обратить внимание на их тематическое сходство с изречениями других народов [3, с.52].

Работу над педагогической афористикой на уроках русского языка можно организовать и с целью знакомства с этнокультурными традициями как русского народа, так и других этносов. Так, например, при анализе русского афоризма «Маленькое дело лучше большого безделья» можно указать на наличие близких по значению изречений в языках народов СНГ: в узбекском – «Полюбишь работу, и она тебя полюбит»; в туркменском – «Человека греет не шуба, а работа»; в азербайджанском – «Пока железо в работе, его ржа не берет»; в армянском – «И сабля без дела ржавеет» и т.д. Близкие по тематике пословицы можно найти в языках народов СНГ и при разборе русского изречения «Хорошее начало – половина дела». Например, в азербайджанском – «Главное: начни дело, а кончится оно само собой»; в узбекском – «Только начни – дело пойдет» и т.д.

Для формирования социально-этических норм поведения, навыков межкультурной коммуникации можно использовать русскую пословицу «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь» и близкие к ней по тематике афоризмы из разных языков, например: из грузинского – «Слово – стрела: выпустишь – не вернешь»; из туркменского – «Чем меньше слов, тем лучше»; из узбекского – «Хорошая речь коротка»; из армянского «Бывает молчание золото, а слово – серебро, бывает и слово – золото, а молчание – серебро» и т.д.

В приведенных изречениях заключается народная мудрость, которая формировалась веками. Они отражают менталитет их создателей, несут назидательный характер, поэтому должны использоваться как эффективное средство формирования этнокультурных ценностей у учащихся разных национальностей [4].

С целью глубокого изучения педагогического наследия различных этносов целесообразно организовывать в школе фольклорные кружки, занимающиеся сбором материала по традиционной культуре воспитания.

Таким образом, изучение русского языка даёт ученику возможность познакомиться не только с культурными ценностями своего народа, но и других народов. На территории современной России проживают народы, которые говорят на 160 языках. Ставрополье также представляет собой поликультурное пространство. В каждой учебной аудитории всегда присутствуют представители различных национальностей. Это, безусловно, требует от учителей внимания к проблемам социолингвистики. Речь идет о таких понятиях, как многоязычие, национальный язык, мировой язык, государственный язык. На уроках русского языка следует подчеркнуть несомненную важность роли национального языка в условиях общемировых глобализационных процессов, поскольку именно язык является средством национальной идентификации человека, той струной, которая звучит в каждом из нас с самого рождения и соединяет народ в нацию. Такая установка имеет большое значение для учащихся, поскольку позволяет формировать этнокультурные ценности [5].

Вышесказанное позволяет прийти к выводу о том, что дисциплины филологического цикла так или иначе способны внести свой вклад в процесс формирования этнокультурных ценностей у учащихся, поскольку прививают патриотические чувства, уважение к другим национальностям. Существенным антропологическим основанием процесса формирования этнокультурных ценностей у детей является учет этнокультурных традиций народов при изучении гуманитарных дисциплин и русского языка, в частности. Это содействует подготовке учащихся к жизни в поликультурной и многонациональной среде.

### **Список литературы**

1. Бадмахалгаева Н. М. Формирование этнокультурных ценностей у старшекласников в процессе обучения русскому языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Элиста, 2005.
2. Бессонов Б.Н. Слово о русском слове // Советская Россия. – 2001.



3. Сабаткоев Р.Б. Использование этнокультурных традиций при изучении предметов филологического цикла в школе // Педагогика в этнокультурных традициях народа. – 2003. – выпуск 7.

4. Сабаткоев Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся// Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2010. – выпуск 3.

5. Смоленская Т.М. О профессиональной направленности дисциплины «Русский язык и культура речи» (из опыта работы) // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2012.

6. Шакиров И.А. Антропологические основы образовательного процесса. – М., 2000.

*М.А. Налбандьян, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УЧЕТУ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЮНОСТИ**

Антропологическая проблема познания понятия «личность», поведения человека во всей его многоплановости получила отражение в разнообразных теоретических концепциях зарубежных и отечественных исследователей, которые объединяет стремление к рассмотрению человека как интегрированного целого. Личность характеризуется способностью к саморегуляции и самореализации, к преобразованию и созиданию мира предметов и идей, к активному отношению к внешним влияниям. Процесс формирования личности связан с усвоением человеком общечеловеческих культурных ценностей общества, которые воздействуют на мировоззрение, жизненные цели, определяют его деятельность. Решающее значение в становлении человеческой личности имеет педагогическое воздействие, которое осуществляет личностное развитие, трансформируя достижения культуры через деятельность.

Ориентация педагогической антропологии на развитие и саморазвитие личности, создание условий, необходимых для ее самоопределения и самореализации, возникновение потребности «быть личностью» способствуют достижению гармоничного сосуществования человека с обществом и самим собой.

Следует отметить, что в современном российском обществе в связи с выполнением образовательными учреждениями социально-подготовительной функции повышается внимание к проблемам молодежи, поскольку от степени подготовленности, культурного уровня, воспитанности учащихся во многом зависит будущее страны [6]. Мы

считаем, что в настоящее время возникла необходимость подхода к юности как особому феномену в социальной структуре общества. Следует принимать во внимание, что личность молодого человека в период социального становления, социально-психологического созревания обладает рядом специфических особенностей. Это психовозрастные, социально-психологические черты, характерные для данной социальной группы: с одной стороны, относительная устойчивость и осознанный самоконтроль, а с другой стороны, продолжающиеся психологические процессы формирования самосознания, своего образа «я». Указанные признаки, как нам кажется, позволяют осуществлять эффективное воспитательное воздействие, поскольку незавершенность социально-психологических процессов создает открытость для восприятия и усвоения личностью предлагаемых социальных, эстетических норм и ценностей, некоторая устойчивость позиции способствует их закреплению, формированию убеждений, мировоззрения личности.

Учебная социально-подготовительная функция окрашивает важнейшие характеристики молодежи. Эта функция всегда выступает в социализированной форме, имеет выход в трудовую деятельность. Социальная «незавершенность» молодежи является ее важнейшей характеристикой. Именно это позволяет видеть в ней внутренне напряженную, динамичную общественную группу, что сказывается на характере развития ее социальной и эстетической культуры. Стремление к новизне, идеализм, эмоциональность делают молодежь особенно восприимчивой к искусству, эстетическому воздействию.

Юность называют «третьим миром» между детством и взрослостью, а также порой «окончательного приобщения к среде». При исследовании этого периода представляется целесообразным учитывать такие общие разновидности, как биологический, психический, социальный и субъективный возраст, поскольку из них складывается общая характеристика данной группы.

Биологически юношеский возраст совпадает с периодом завершения физического развития организма, полового созревания. Как отмечал Л.С. Выготский, в это время осуществляется формирование последней трети веса головного мозга человека [1]. Параллельно с этим замедляется рост, устанавливаются общие пропорции тела, увеличивается мышечная масса, растет работоспособность. Перечисленные признаки отражаются, прежде всего, на самооценке и самосознании личности.

В психологическом плане юношескому возрасту свойственна завышенная самооценка, максимализм, требовательность к окружающим и, одновременно, конформизм, низкая самокритичность, цинизм. Это

происходит из-за переходного положения юности, когда завершается группирование отдельных представлений, и их перевес определяет направление образа мысли и характер человека. Следует также отметить, что этот период отличается большими изменениями в развитии психических функций. Внимание, память и мышление развиваются волнообразно (зоны спада и подъема), осуществляется дифференциация интересов, развиваются специальные способности, которые обычно связаны с будущей профессиональной областью.

Среди важнейших психологических процессов периода юности И.С. Кон выделяет становление самосознания человека и устойчивого образа «я», что связано с субъективным (переживаемым) возрастом личности [3]. Интерес к самому себе является результатом всего предшествующего психического развития. Физиологические процессы (изменение внешних контуров тела, увеличение мышечной силы и др.) в этот период становятся признаком возмужания, взросления, особым социальным символом. Среди особенностей юношеского возраста мы можем назвать рост самостоятельности, самоуправления, развитие интеллекта. В интеллектуальной сфере преобладает абстрактно-логическое мышление, т. е. тяготение к теоретизированию, изобретательности, отвлеченности. В эмоциональной сфере происходит «открытие» своего внутреннего мира.

Становление образа «я» как устойчивого и целостного представления личности о самой себе включает три взаимосвязанных компонента: познавательный (представление о себе и своих качествах), эмоциональный (самооценка, самолюбие, самоуважение), поведенческий (практическое отношение к себе). При этом биологические свойства человека как индивида осознаются раньше, чем личностные, что приводит к преобладанию «телесных» компонентов «я» (чувствительность к своей внешности) над морально-психологическими [4].

В социальном плане, как и в биологическом, развитие личности в общих возрастных рамках протекает неравномерно. Это означает, что в разных обстоятельствах молодые люди проявляют себя с разной степенью серьезности и ответственности, что объясняется неодинаковым, непоследовательным, а иногда и преждевременным усвоением «взрослых» ролей. Как считают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, именно в юношеском возрасте осуществляется «...переход от мира детства к миру взрослых, к автономной морали, к моральному созреванию», когда происходит соотнесение собственных интересов, моральных принципов с общественными [5, с. 14]. Этот процесс неразрывно связан с формированием мировоззрения и жизненной позиции личности.

В юности становление мировоззрения приобретает особую значимость, поскольку для этого имеются когнитивные предпосылки (накопление значительного объема знаний), а также способности к обобщению, теоретическому мышлению, что способствует формированию системы убеждений, ценностных ориентаций. Процесс приобретения убеждений является сознательным, личностным и основывается на теоретических и практических отношениях к миру. Мировоззренческие проблемы поиска смысла и цели жизни, выбора жизненного пути, социального положения и методов его достижения, оценки себя и окружающих, усвоения опыта предыдущих поколений, его критики и преломления через личный опыт, осознания себя как части целого (социальной группы, той или иной культуры), своей неповторимой индивидуальности через самоанализ и рефлекссию становятся элементами социального и личностного самоопределения.

Как отмечает И.С. Кон, человек склонен описывать себя в социальных терминах, указывая на принадлежность к общему «мы», т. е. социальные характеристики присущи образу «я» [3]. Социальное самоопределение есть определение своего места в мире, «оно направлено не внутрь личности, а вовне». Расширение социального пространства жизнедеятельности личности вызывает, с одной стороны, потребность в познании и приобретении нового опыта, а с другой стороны, приводит к возникновению потребности в признании своей деятельности. Так, М.П. Журавлева считает, что в отличие от подросткового возраста, для которого характерно стремление утвердиться и найти свое место в кругу ближайшего окружения, в юности это желание проецируется на мир в целом [2]. Сюда относятся также потребность к социальному сближению, осознание своей полезности, сопричастность общечеловеческим проблемам.

Таким образом, расширение диапазона жизнедеятельности (начало трудовой жизни, следующая ступень обучения, вступление в брак и т. д.) означает увеличение количества социальных ролей, усвоение которых приводит к образованию новых прав и обязанностей, способствует ориентации молодых людей в мире взрослых, оцениванию своего поведения с позиции общества в целях осуществления самоконтроля. Это происходит благодаря осознанию и освоению своего социального положения и «врастанию» в него после соответствующей подготовки. Однако зачастую можно констатировать, что из-за неопределенности и неустойчивости своей внутренней позиции в период юности у человека появляется желание «...проверить себя путем разыгрывания каких-то несвойственных ролей», что вызывает неестественность, самоотрицание

[3, с. 318]. Если человек не может осмыслить свои роли, объединить их и установить свои перспективы на будущее, возникает так называемая «спутанная идентичность».

Развитию социальной и культурной компетентности личности, ее самоопределению в социуме, формированию человека-гражданина будет способствовать повышение социального статуса воспитания в российском обществе. В этой связи возрастает необходимость поиска новых технологий воспитания, способных инициировать процесс развития личности, содействовать расцвету и реализации ее позитивного потенциала.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991.
2. Журавлева М.П. Исследование типов направленности личности на разных этапах социального развития // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвуз. сб. науч. тр. Вып.1. / Под ред. В.С. Мухиной. – М., 1979. – С. 67-74.
3. Кон И.С. Открытие «Я» / Над чем работают, о чем спорят философы. – М., 1978.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов н/Д., 1997.
6. Теоретические и прикладные аспекты развития современного образования: материалы III Международной заочной научно-практической конференции / Под ред. М.П. Нечаева. – Чебоксары, 2013.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

Сложность и противоречивость современной экологической ситуации поставили перед ведущими странами ряд серьёзных проблем, одна из которых – проблема формирования экологического мировоззрения и экологической культуры, решение которой частично берёт на себя система образования. Необходимо такое изменение непрерывного процесса обучения, воспитания и развития личности, которое обеспечит формирование экологической культуры человека как системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения, деятельности, компетенций, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и здоровью. Требования к содержанию обучения в образовательном учреждении определяются государственной стратегией развития образования.

В системе образования и воспитания математике отводится значительное место, поскольку математические знания являются элементом общечеловеческой культуры, математика как учебный предмет обладает огромным мировоззренческим (а значит, и воспитательным) потенциалом. Именно математические знания помогают представить реалистичную картину мира, способствуют пониманию учащимися важности учета особенностей природы в процессе трудовой деятельности человека, помогают им осознать значение природы для общества, понять, что природа – основной источник удовлетворения жизненных и духовных потребностей человека, осмыслить необходимость ответственного отношения к ней.

На занятиях по методике преподавания математики в начальных классах студентам предлагаются рекомендации по формированию экологической культуры на уроках математики в начальной школе.

I. Разработка системы заданий экологического содержания, применяемых в процессе преподавания предмета «Математика», уточнение целей, принципов отбора содержания курса и использование комплекса методов, форм и средств обучения, способствующих формированию экологической культуры учащихся.

В школьных учебниках математики почти нет задач с необходимой для этого тематикой, поэтому учителю приходится составлять задачи самому или привлекать к составлению задач учеников, применяя специфические термины по экологии, которые знакомы учащимся. Необходимо учить детей не просто производить математические

действия, рассуждать, логически мыслить, но и воображать, чувствовать, переживать ту ситуацию, которая описана в задаче.

Прежде всего, это задачи с экологической тематикой, составленные на основе справочно-информационного материала о состоянии окружающей среды; задачи на построение и чтение графиков о динамике развития экосистем разных уровней; задачи, требующие проведения измерительных работ и экспериментов. Экологический компонент знакомит учащихся с такими понятиями, как экологический ущерб, выживаемость видов животных и растений, время распада радиоактивных веществ, повышение (понижение) среднегодовой температуры, земельный ресурс, стоимость водопроводной воды, рост населения и др. Объем экологических знаний, полученных школьниками при решении математических задач, должен сформировать представления о том, каковы основы и пределы устойчивости живой природы, почему возникают экологические проблемы у человеческого общества, существующего за счет природы, что нужно делать, чтобы сохранить себя на Земле, а так же расчеты, позволяющие провести сравнительный анализ, сделать выводы об истощении ресурсов, изменении теплового баланса Земли. Одновременно нужно формировать представление о возможных путях и способах решения этих проблем, задачах и методах экологического мониторинга, практики и перспективах охраны природы и среды жизни человека в экологическом плане.

Приведём в пример несколько задач: 1) Статистика утверждает, что одна треть мест в больницах занята людьми, чьи болезни вызваны курением табака. Сколько человек в одной больнице вашего населённого пункта в год находятся из-за курения табака, если за год там находится на лечении около 9800 человек? На одного пациента в среднем расходуется в день 236 рублей. Сколько рублей теряет больничная касса из-за курения в месяц, в год? 2) При добыче полезных ископаемых часто прибегают к взрывным работам, которые служат источником пыли и ядовитых газов. В результате одного среднего по массе взрыва в атмосферу выбрасывается от 150 до 300 т. пыли. Оцените, сколько тонн пыли будет выброшено в атмосферу в результате 4 взрывов? 10 взрывов? 3) В небольшом российском городе за 1 день скапливается около 60 т бытового мусора. Для его вывоза на мусороперерабатывающее предприятие требуется некоторое количество машин. Ввиду неисправности дороги на каждую машину пришлось грузить на 0,5 т меньше, чем предполагалось, поэтому дополнительно потребовались 4 машины. Какое количество машин было затребовано первоначально? Что должен знать каждый человек, выбрасывая мусор?

Условия таких задач могут и должны включать важные сведения о здоровье и гигиене человека, советы по рациональному использованию различных веществ, сведения о загрязнении окружающей среды отходами химических производств, проблеме утилизации радиоактивных отходов, усилении парникового эффекта, опустынивании территорий, таянии полярных льдов, проблеме нехватки пресной воды, проблеме народонаселения, сокращении биоразнообразия на планете, выработке методов борьбы со смертельными болезнями человечества. Содержание математической задачи не должно быть чем-то мифическим, непригодным для использования на практике, математические знания не должны быть формальными, не затрагивающим детское сознание.

II. Структурирование учебного материала, обеспечивающее осуществление учащимися учебно-познавательной деятельности с учетом оптимального соответствия структуры курса задачам формирования экологической грамотности.

Анализ программ, учебников по математике показывает, что данный предмет не обладает в достаточной степени нравственно-экологическим потенциалом, что усложняет работу учителя в этом направлении. В таком процессе обучения математике, когда учитель ставит перед собой задачу формирования экологической культуры учащихся, понятие «структурирование» должно отражать содержательность, многомерность материала и высокий уровень ассоциативности мышления при усвоении знаний. В большинстве случаев изучение учебных предметов школьниками происходит, как правило, от частного к общему. Как показывает практика, внимание учащихся при этом зачастую концентрируется на конкретных фактах, определениях, законах, но не на их взаимосвязях. Обобщения знаний, их систематизации в данном случае не происходит. Обучаемый не понимает, что является главным, а что – второстепенным, что есть причина, а что следствие, какой закон – фундаментальный, а какой – частный, верный лишь при определенных условиях, допущениях, упрощениях, наконец, какова иерархия элементов и блоков информации. Знание, которым в этом случае овладевает обучаемый, является статическим, в отличие от динамического знания, когда система дисциплины прочувствована, когда взаимосвязи и взаимовлияния установлены.

В педагогической психологии особое значение имеет последовательность предъявления задач, обусловленная закономерностями протекания процесса обучения. Чтобы соответствовать своему назначению, задачи курса математики, ориентированные на формирование экологической культуры учащихся, должны быть



выстроены согласно следующим методическим принципам: 1) соответствие программе курса математики; 2) соответствие содержания задач понятийному аппарату, определённом программой курса; 3) многоуровневость задач, соответствующая уровням учебной деятельности. Предъявление задач в указанной последовательности соответствует логической структуре учебного материала и как показывают результаты эксперимента, способствует повышению качества обучения курса алгебры.

III. Обеспечение межпредметных связей и применение методических приемов, способствующих формированию экологической культуры учащихся (проблемное изложение, постановка проблемных вопросов с использованием содержания других предметов, моделирование, учебные исследования, демонстрация решения задач, работа с программными средствами и др.).

Межпредметные связи играют важную роль в развитии мировоззрения школьников, демонстрируют прикладное значение изучаемых предметов. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Средства реализации межпредметных связей в процессе обучения разнообразны: проблемные ситуации, познавательные задачи, вопросы, задания, тесты. Экологическая ситуация, переведённая на язык математической задачи, оказывает сильнейшее влияние на сознание ребёнка, а в сочетании с поиском новой информации, самостоятельными исследованиями по гигиене питания, физиологии и гигиене труда, учащийся становится сопричастным к проблеме формирования здорового образа жизни, знания становятся осознанными, ученик видит реальную необходимость приобретения знаний. Среди основных методических приемов обучения, применяемых при обучении, можно отметить следующие: проблемное изложение, постановка проблемных вопросов с использованием содержания других предметов; демонстрация решения задач; работа с программными средствами; выполнение комплексных заданий с использованием материала учебников и дополнительной литературы по разным предметам, экспериментальное исследование. Формирование умений творческого характера происходит при написании рефератов; при подготовке докладов, заданий по конструированию и моделированию, работ с элементами исследования; при поиске новых способов решения задач.

Формирование у детей ответственного отношения к природе – сложный и длительный процесс, но он необходим, так как будущее планеты зависит от того, насколько глубоко у детей будут воспитаны нравственные отношения к природным объектам, желание трудиться на пользу природы. Следовательно, основная задача учителя – вводить экологический компонент в ткань разных уроков, начиная с начальных классов, в том числе и в уроки математики.

Экологическое воспитание школьников средствами математики способствует формированию экологической культуры личности, актуализации знаний, умений, навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим; стимулирует потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой личностно и общественно значимой деятельности; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых, позволяет сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе, является технологией, обеспечивающей становление личности ребенка.

*М.А. Носенко, Е.Л. Тинькова, г. Ставрополь*

### **НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

В естественной среде организм всегда подвержен влиянию сложного динамического комплекса факторов, причем действие одних факторов изменяет (усиливает, ослабляет, деформирует) действие других, что создает проблемы для определения их роли и степени биотропности. Нарушения временной структуры организма возникают при рассогласовании упорядоченности структуры его внутренних ритмов, причем причины этого рассогласования могут быть различными – внутренними (например, патология систем или органов) и внешними (воздействие факторов окружающей среды).

В современных научных исследованиях большое значение придается изучению факторов, обуславливающих развитие психогенных психических расстройств и нарушение процессов различных видов адаптации [2, 3]. Перемены, идущие в обществе, привели к ухудшению уровня жизни, здоровья людей. Неблагоприятная социально-экономическая ситуация в стране, современные темпы жизни, проведение реформ, спад демографических показателей являются основными факторами психоэмоционального стресса, ухудшающего состояние здоровья и качество жизни. Отсюда повышенный рост психосоматических заболеваний, десинхронозов различного генеза.

Нарушение естественного хода биологических ритмов, их взаимной согласованности, т.е. десинхроноз, является обязательным компонентом общего адаптационного синдрома, и в этом отчетливо видна связь проблемы биологических ритмов с проблемой адаптации [7]. Необходимо отметить, что закон ритмичности адаптационного процесса имеет также большое практическое значение, ибо открывает надежный путь к прогнозированию динамики состояния организма при остром и хроническом стрессе, вызванном как внутренними, так и внешними причинами. Например, он позволяет предвидеть особенности течения хронических заболеваний (периоды ремиссий и обострений), ход процессов восстановления после острых заболеваний и травм, смену периодов улучшений и ухудшений состояния в процессе приспособления к новым условиям существования, в том числе и к условиям смены социального статуса «школьник – студент». Закон ритмичности также позволяет принимать своевременные меры, направленные на поддержание благополучия организма [1].

Итак, приспособленность организма к условиям среды обитания не бывает абсолютной, так как его слишком тесная связь со средой может стать причиной вымирания (гибели не только отдельной особи, но и исчезновения вида) при внезапном изменении среды. Предельное развитие адаптивности (гиперадаптация) может привести к своей противоположности, к “гипертермии” и безвозвратной утере адаптивности, т.е. к анадаптации [3]. Большинству людей в равной мере не нравится как отсутствие стресса, так и избыток его. Поэтому каждый должен тщательно изучить самого себя и найти тот уровень стресса, при котором он чувствует себя наиболее «комфортно», какое бы занятие он не избрал. В последнее время получает все большее признание точка зрения о полезности умеренного стресса, в частности о том, что умеренный стресс сопровождается повышением продуктивности человека в различных видах деятельности [5].

Следующие друг за другом циклы жизненных процессов различаются по своим параметрам – длительности периода, амплитуде, фазе. В тех случаях, когда адаптационный процесс протекает спокойно, без особых потрясений организма, когда действующие на организм стресс-факторы не выходят за рамки умеренного уровня, их воздействия на циркадианные ритмы невелики. Если же адаптационный процесс протекает бурно, с выраженными и быстро развивающимися изменениями в организме, что может быть обусловлено действием сильных раздражителей, либо особой динамичностью организма в некоторые периоды его индивидуального развития, в этих случаях состояние

организма от цикла к циклу изменяется очень заметно, и колебательные процессы утрачивают свою правильность, регулярность. Искажение биологического ритма, трансформация его в непериодические колебания свидетельствует о резком обострении внутренних противоречий адаптационного процесса. Изменения исходной периодичности при стрессе характеризуются не только нарушением постоянства периода, но и увеличением амплитуды колебательного процесса, изменениями акрофазы [6].

С целью раннего выявления лиц с признаками психологической дезадаптации и десинхроноза целесообразным представляется проведение в высших учебных заведениях мониторинга среди студентов 1-х курсов. Прогресс науки привел к бурному росту объема профессиональной информации и усложнению подготовки специалистов высшего звена. В рамках неизменных сроков обучения в вузах вводятся новые разделы, дисциплины, что повышает нервно-эмоциональное напряжение студентов. Известно, что умственный труд сопровождается напряжением психофизиологических функций организма, которые изменяются в течение суток под воздействием различных условий окружающей среды, труда и быта. Нарушения биоритмов показателей этих функций могут привести к сбою систем адаптации, переутомлению, нарушениям здоровья в их доклинических формах – патологических десинхронозах.

В работе региональной лаборатории прикладной психофизиологии исследовалась, в том числе патофизиология биоритмов сердечно-сосудистой системы, обусловленная изменениями факторов внешней среды, в частности сменой социального статуса «школьник – студент». Изменения ритма сердца – универсальная оперативная реакция целостного организма в ответ на любое воздействие факторов внешней среды. Однако традиционно измеряемая средняя частота пульса отражает лишь конечный эффект многочисленных регуляторных влияний на аппарат кровообращения и характеризует особенности уже сложившегося гомеостатического механизма. Одна из важных задач этого механизма состоит в том, чтобы обеспечить баланс между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы (вегетативный гомеостаз). Одной и той же частоте пульса могут соответствовать различные комбинации активностей звеньев системы, управляющей вегетативным гомеостазом. Кроме того, на ритм сердца оказывают влияние и более высокие уровни регуляции. Это дает основание рассматривать синусовый узел как чувствительный индикатор адаптационных реакций организма в процессе его приспособления к условиям окружающей среды.

Отличительной чертой хронодиагностики является успешное выявление ранних стадий десинхроноза, когда он еще имеет функциональный характер, и нет выраженных патологических симптомов. Десинхроноз оказывается непосредственно связанным с любым видом стресса. С позиций биоритмологического подхода неспецифическим ответом на стресс является изменение межфункциональной синхронизации, которая проявляет себя появлением и усилением множества разнообразных симптомов в зависимости от конкретной ситуации [2]. Возрастание уровня корреляции (синхронизации) между параметрами различных систем при повышении любой адаптационной нагрузки, в настоящее время можно считать установленным [7].

В ходе проведения психогигиенических и психопрофилактических мероприятий, психодиагностических массовых обследований выявляются данные, использование которых возможно в рамках дальнейшего оказания консультативной помощи лицам групп риска [4]. На процесс адаптации студентов влияют: недостаточный уровень подготовки к программе высшей школы, слабо выраженные навыки самостоятельного поиска информации, недостаточное развитие словесно-логического мышления, слабость волевой регуляции, пассивная роль, привычная для школы. В период учебной деятельности значительная часть учащихся находится в состоянии напряжения и перенапряжения, и даже – в состоянии срывов адаптационных процессов. Это сопровождается уменьшением функциональных резервов организма. Подобные состояния возникают в результате напряжения механизмов регуляции в ситуациях, требующих для обеспечения процессов уравнивания со средой больших затрат, чем обычно. У молодых людей резерв адаптационно-приспособительных возможностей достаточно велик, поэтому ухудшение умственной и физической работоспособности обратимо [6].

Согласно данным министерства здравоохранения, при поступлении на 1 курс 30,8% абитуриентов имеют хронические заболевания, а у части первокурсников имеется по 2 и более заболеваний. При этом студенты-первокурсники имеют низкий индекс здоровья [5]. Отмечено снижение уровня адаптационных возможностей функциональных систем, значительное истощение гормональных механизмов, увеличение частоты хронической патологии от курса к курсу [7]. Необходимо отметить отсутствие комплексного подхода, и минимальную разработанность коррекционно-профилактических мероприятий на тему адаптации студентов. Первый год обучения в вузе – самый сложный вследствие нарушения механизмов адаптации к учебному процессу. Студенты наиболее часто проявляют депрессивность, склонность к подавлению

эмоций, обидчивости, нервозности, нарастанию необъективной тревоги, обострению чувства одиночества. Для студенток характерны негативные эмоциональные состояния и тревога; девушки сильнее беспокоятся о будущем и составляют группу риска по адаптации к процессу обучения. Студентам с трудностями в адаптации свойственна большая ригидность, застывание психопатологических проявлений.

В процессе изучения социальных и личностных факторов формирования процесса дезадаптации, нарушающих процесс адаптации к обучению среди студентов педагогического вуза, для решения проблемы сохранения здоровья студентов и предупреждения развития заболеваний представляется необходимым: проводить мониторинг уровня здоровья; профилактику развития патологических процессов; выявлять распространенность нарушений адаптации среди студентов 1-х курсов.

Значительное место в решении проблем дезадаптационных и десинхронизационных процессов должна занять психофизиология. И важнейшая задача медиков, психологов и педагогов – разъяснение роли социально-психологической адаптации как средства профилактики заболеваний. Внимание должно быть обращено на внедрение в жизнь социально-психологического направления, включающего использование психологических концепций, концепции о социальной дезадаптации и «болезней цивилизации», учения о психосоматической целостности организма, здоровом образе жизни и психологической защите. В профилактике заболеваний, вызванных психогенными факторами, важную роль играет психофизиологическая диагностика и профилактика, которые являются практически единственным адекватным методом психопрофилактики.

### **Список литературы**

1. Агаджанян Н.А. // Хронобиология и хрономедицина. – М., 2000. – С.240-265.
2. Агаджанян Н.А., Губин Г.Д., Губин Д.Г., Радыш И.В., Хроноархитектоника биоритмов и среда обитания. – М.- Тюмень, 1998.
3. Година, Е.З. Динамика процессов роста и развития человека: пространственно-временные аспекты: Дис. ...докт. биол. наук / Е.З. Година. – М.: МГУ, 2001.
4. Педагогика и психология здоровья /Под ред. Н.К. Смирнова. – М., 2003.
5. Салбиев К.Д., Хетагурова Л.Г., Романов Ю.А., Тагаева И.Р., Урумова Л.Т. Валеология и экологическая хрономедицина: пути

рекреации здоровья населения //Авиакосмическая медицина. – 2000.– № 3. – С.84-89.

6. Суточные колебания некоторых показателей состояния сердечно-сосудистой системы и электрических характеристик кожи у юных спортсменов, занимающихся академической греблей (статья) // Физиология человека. – 1983. – Т. 9. – №5. – С.762-766.

7. Хронобиология и хронокардиология. – М., 1999.

*М.А. Носенко, Е.Л. Тинькова, г. Ставрополь*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ И ТЕХНОЛОГИИ НАРКОПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Проблема наркозависимости в последние десятилетия превратилась в глобальную, грозящую гибелью для человечества ситуацию. Как всякая масштабная проблема, она не может не стать содержанием современных образовательных программ. Перед опасностью вовлечения подростков в употребление наркотиков другие педагогические заботы отходят на второй план. Если смысл современной школы – создать образовательную среду, способствующую развитию подростков, то наркотилизация пространства их жизнедеятельности гарантированно разрушает все педагогические усилия [2].

Детей нельзя оградить от наркотика, но научить их сознательно отказываться от него можно и нужно. В работе с подростками необходимо учитывать, что они склонны слушаться только тех, кого любят и уважают. Активность и эрудированность учителя, а также его умение вызвать доверие, уважение и интерес подростков способствуют повышению эффективности антинаркотической работы [5, 9].

При рассказе о наркотических веществах следует избегать ненужной детализации, нельзя давать подробные сведения об их внешнем виде, месте произрастания, способах приема, действии, вызываемых ощущениях. Это часто играет роль рекламы, провоцирует к пагубному, вредному экспериментированию. Необходимо подчеркивать на основе конкретных примеров непредсказуемость действия наркотических веществ, неизвестность предстоящего, большую опасность возникновения беды.

Излагая проблематику, связанную с употреблением наркотических веществ, не следует придавать ей особую, первостепенную значимость, создавать впечатление, будто бы для людей свет клином сошелся на данной теме. Напротив, необходимо развенчивать роль употребления таких веществ в человеческой жизни, показывать, что их истинная роль –

замена полноценной жизни ее жалким подобием. Не следует огульно, голословно ругать потребителей наркотиков, надо лишь подчеркнуть, что они составляют незначительную часть молодежи. Необходимо разоблачать мифы, связанные с наркотиками и наркоманами, указывая, какой непоправимый вред они приносят здоровью человека [3].

Изложение материала должно проходить без излишней драматизации, без многих сообщений об ужасах, опасностях, связи употребления наркотиков с «греховностью», «моральной распущенностью». На подростков такое производит мало впечатления, ибо большей их части свойственно стремление к риску и убежденность, что «со мной это не случится».

В настоящее время многие подростки достаточно хорошо информированы и, если учитель искажает или преувеличивает негативные последствия употребления наркотиков, то они могут оценить эту информацию как ложную. Рейтинг учителя при этом резко снизится.

Очень важно, чтобы и сами подростки принимали участие в антинаркотической работе, преодолев извечную убежденность, что «доносить на товарища нельзя». Необходимо объяснить учащимся, что табу недоносительства в данном случае не действует, поскольку сокрытие столь важных сведений может нанести непоправимый вред здоровью их товарища. Очевидно, что в этом случае подростки должны полностью доверять учителю, с которым они намерены поделиться информацией [1].

Для эффективной постановки антинаркотического воспитания учащихся необходимо четко понимать, что недостаточно добиваться только усвоения подростками определенной суммы подобных знаний (хотя эта задача, конечно, чрезвычайно важна). Здесь особого внимания педагога требует формирование у подопечных готовности применять эти знания в каждом конкретном житейском случае, понимание того, что нет «сильных» и «слабых» наркотиков, что любое употребление наркотических веществ – шаг в пропасть.

Очень важно в антинаркотическом воспитании и обучении подростков упирать не на страх, а на чувство долга, достоинство, поощряя стремление подростков к самоутверждению через преодоление отрицательных черт личности, социальное становление в учебе и посильном труде.

Главная педагогическая цель в рассматриваемом вопросе – сформировать у подростков психологический иммунитет, то есть вызвать у них отрицательное отношение к наркотикам. Для этого до каждого несовершеннолетнего необходимо донести информацию о пагубном влиянии наркотических и токсических веществ на организм, о



возможности заражения такими страшными заболеваниями, как СПИД, гепатит, сифилис. Последнее может послужить дополнительным аргументом против начала употребления психоактивных веществ. Необходимо также научить подростков правилам поведения, позволяющим преодолевать наркогенное давление со стороны окружающих.

Большое распространение в педагогической деятельности получил информационный подход, сторонниками которого в качестве ведущего защитного фактора по отношению к наркотизации признается наличие объективных и достоверных знаний о негативных эффектах психоактивных веществ и последствиях их употребления детьми и подростками.

Оценочный компонент антинаркотической установки проявляется в виде эмоционального отражения отношения человека к себе, определенному объекту или образу действий. Человек не производит исключительно рациональной оценки, но всегда занимает по отношению к предмету или событию определенную позицию. Его позиция пристрастна, отражает эмоциональное переживание, которое определяется личностной значимостью внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Таким образом, оценочный компонент установки зависит от своеобразия личности субъекта деятельности [6].

Специалисты-наркологи и педагоги выделяют следующие факторы антинаркотической защиты в образовательном учреждении: повышение общего качества обучения, усиление связи учащихся со школой; успешное участие в общественных мероприятиях; поощрение, вознаграждение за хорошее поведение, успехи в учебе; участие в школьных мероприятиях; негативное отношение к употреблению ПАВ, понимание последствий их употребления; сформированное неодобрительное отношение друзей, знакомых, сверстников учащегося к употреблению ПАВ.

Эксперты полагают, что профилактические программы должны также фокусироваться на повышении общего качества обучения и на усилении связи учащихся со школой, развивая в них чувство собственной индивидуальности (неповторимости), прививая им здоровое честолюбие, стремление к достижениям и снижая таким образом стремление преждевременно прекратить обучение [4].

Большинство школьных программ включают в себя поддержку позитивных отношений со сверстниками и обязательный образовательный компонент, необходимый для коррекции их ошибочных представлений о том, что все учащиеся употребляют наркотики. Исследования показали также, что понимание учащимися негативных (физических,

психологических и социальных) последствий употребления психоактивных веществ и общая атмосфера неодобрения наркотиков со стороны не только их друзей, но и членов их семей способствует удержанию подростков от употребления психоактивных веществ [5].

Дети склонны подражать поведению друг друга. Не секрет, что наибольшее влияние на установки и поведение детей оказывают сверстники. Но влияние сверстников может быть как позитивным, так и негативным. При этом значимыми протективными факторами по отношению к вовлечению в наркотизацию являются позитивные отношения со сверстниками и негативное отношение сверстников к употреблению психоактивных веществ.

Специалисты предлагают фокусировать внимание профилактических программ на взаимоотношениях отдельного ребенка с его сверстниками. Развитие социально значимых способностей оказывает благоприятное воздействие на улучшение социального поведения, коммуникабельности, позитивных отношений со сверстниками и устойчивой способности отказывать в ответ на предложение употребить наркотики [8].

Одним из основных звеньев в антинаркотическом просвещении и воспитании в школе должен стать курс основ безопасности жизнедеятельности. Конкретные примеры влияния наркотических веществ на человека можно рассмотреть в разделах «Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях» (Чрезвычайные ситуации криминогенного характера (5 класс) и «Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей» (Понятие о здоровье и факторах, на него влияющих (4 класс); Понятия о привычках здорового образа жизни (9класс); Первая медицинская помощь при ранениях, травмах и несчастных случаях (10 класс); Здоровье и образ жизни молодежи (11 класс) [5, 7].

Уроки по профилактике наркомании должны быть расположены в последовательности, которая способствует формированию у учащихся внутренних антинаркотических барьеров. Кроме того, уроки должны содержать доступный для усвоения разновозрастных учеников материал. Характер изложения оставляет учителю возможность для индивидуального творчества с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

Дополнительно дается информация об осложнениях, возникающих в результате употребления наркотических и токсических веществ, а также анкета для учащихся, содержащая вопросы для проверки усвоения ими учебного материала и позволяющая оценить степень их устойчивости к

наркогенному давлению среды, для оценки уровня осведомленности подростков о социальных и юридических последствиях употребления наркотических средств.

Целью подобных занятий по основам безопасности жизнедеятельности на всех ступенях общеобразовательного учреждения должно быть:

- утверждение здорового образа жизни, выработка теоретических знаний и убеждений о здоровом образе жизни. Помощь подросткам в осознании, что употребление психоактивных веществ вредно для здоровья, ведет к формированию наркотической зависимости, что является причиной тяжелых социальных и медицинских последствий.

- формирование ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, прививание надежного иммунитета против приема первой дозы и отвращение к любым формам употребления наркотических веществ. Профилактика различных болезней и зависимостей.

- обучение подростков по внешним признакам определять потребителей наркотиков и сформировать к ним адекватное отношение.

- обучение способам решительного противодействия попыткам вовлечения в употребление наркотиков.

От того, насколько методически правильно будет организована профилактическая работа, зависит результат, цена которого – здоровье и жизнь детей, будущее России.

### **Список литературы**

1. Аршинова В. В., Рубанова М. Н., Митькина Е. И., Черноризов А. М., Исачев С.А., Глебов В.В. Программа курса занятий по формированию устойчивого развития личности как основы профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди детей и подростков //Социальная профилактика и здоровье. – 2003. – № 1. – С. 31 – 42.

2. Готчина Л.В. Межведомственное взаимодействие субъектов социальной профилактики молодежного наркотизма: Учебно-методическое пособие. – Белгород, 2006.

3. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: Пособие для педагогов и родителей / Под общ. Ред. д-ра социологич. наук, проф. А.Н. Гаранского. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

4. Носенко М.А., Тинькова Е.Л., Моргун И.Н. Основы профилактики зависимостей от психоактивных веществ (ПАВ)\ Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012.

5. Основные технологии профилактики наркомании. Курс лекций. –Белгородский юридический институт МВД РФ, М.: ФСКН РФ, 2008
6. Фральцова Т.А. Кадровый аспект в профилактике наркомании / Под ред. В.Н. Богомолова, В.Н. Ивановой, В.А. Тюльпанова // Профилактика наркомании в учреждениях образования: законодательный аспект. – М., 2004.
7. Хлопушин Р. Социальный контроль наркотизма в общности // [www.arcom.ru/ideas/sociol108.html](http://www.arcom.ru/ideas/sociol108.html).
8. Циркин В.И., Трухина С.И. Физиологические основы психической деятельности и поведения человека. – Н. Новгород, 2001
9. Шабанов П.Д. Наркология. – М., Медицина, 2003.

***Я.В. Пашкова, г. Ставрополь***

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ**

Согласно ряду психолого-педагогических исследований на современном этапе наблюдается рост числа детей, испытывающих трудности адаптации к школе. Это связано не только с требованиями школы (новые образовательные программы и государственные стандарты), но и со слабым физическим состоянием здоровья, наличием психосоматических заболеваний, недостаточным уровнем готовности к школе, отсутствием преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием.

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 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 слухомоторных координаций и др. [1, с. 56].

В настоящее время 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. Как правило, такая форма подготовки к школе рекомендуется детям с особыми образовательными потребностями.

Поэтому при организации предшкольной подготовки главным является *антропологический подход*, который выражается в следующем: учет общих, специфических и индивидуальных особенностей развития детей; комплексный (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подход к диагностике и коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями; дифференцированный подход к детям в зависимости от вида нарушения в развитии и способов познавательной деятельности; применение специальных форм и методов работы с детьми, оригинальных методик; модификация учебных планов и программ, перераспределение учебного материала, изменение темпа его изучения; индивидуально-подгрупповой характер обучения (в зависимости от потребностей детей); обеспечение оптимальных условий для длительной медико-психолого-педагогической реабилитации детей [2].

В качестве задач коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению в школе детей в условиях предшкольной подготовки выделяют: создание двигательного режима, обеспечивающего полноценное развитие основных движений детей, повышение их двигательной активности; развитие у детей компенсаторных способов познавательной деятельности (сенсорных функций, умения рационально пользоваться нарушенным и сохранными анализаторами); формирование у детей навыков социально-адаптивного поведения (т.е. такого поведения, которое позволит им быть мобильными, самостоятельными, активными, уверенными в себе в различных социально-бытовых ситуациях); развитие связной, грамматически правильной речи, наполненной конкретным содержанием, умения передавать в речи свои ощущения, впечатления от восприятия окружающего; формирование активности в познании, устойчивой мотивации; развитие планирующей деятельности детей, анализирующего восприятия, наблюдения и обобщения; развитие у детей способности переноса приобретенных знаний, умений и навыков в новые ситуации; формирование у детей единого темпа и ритма работы, целенаправленных действий, произвольности и устойчивости внимания; формирование у детей уверенности в своих возможностях, но, в то же время, критичного отношения к своим поступкам, умения адекватно оценивать свою деятельность и деятельность своих товарищей;

воспитание у детей эмоциональной отзывчивости, доброжелательного отношения к окружающим, желания помочь, умения считаться с мнениями и интересами своих товарищей [2].

Решение обозначенных задач коррекционно-педагогической работы обеспечивает преемственность дошкольного и начального школьного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования реализуется с учетом соблюдения *антропологических условий*: сохранения самооценности каждого возрастного периода развития ребёнка; готовности к школьному обучению (на дошкольной ступени образования); опоры на уровень достижений коррекционно-развивающего обучения дошкольного детства; сформированности умений учиться как фундаментального новообразования; освоения разных форм коммуникативно-речевой деятельности на различных возрастных этапах.

Психолого-педагогическая работа с детьми в условиях дошкольной подготовки строится с учетом закономерностей психического развития и специфики последующих возрастных этапов. С этой целью разработки наиболее оптимального образовательного маршрута для каждого ребенка проводится всестороннее исследование способностей детей, определяется актуальный уровень развития и потенциальные возможности.

Качество учебной деятельности детей зависит от того, насколько были сформированы в дошкольном периоде необходимые предпосылки: а) общее физическое развитие ребенка, состояние зрения, слуха, моторики (особенно сформированность мелких движений кистей рук и пальцев); состояние нервной системы ребенка (степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности). Нарушения нервной деятельности, как и общего состояния здоровья, прежде всего, сказываются на работоспособности ребенка. Нарушения умственной работоспособности могут отрицательно повлиять не только на успеваемость, но и на отношения ученика к школе, учебе и общение со сверстниками; б) овладение достаточным объемом знаний и представлений об окружающем мире, о пространстве, времени, владение элементарными счетными операциями; в) овладение четкой, связной, грамматически оформленной и фонетически правильной речью, умение осуществлять простой звуко-буквенный анализ; г) развитие произвольного внимания, опосредованного запоминания; д) умение слушать собеседника, объяснения учителя; е) умение смотреть и видеть, сосредоточиваться на работе; вспоминать то, что нужно для понимания

нового; ж) умение объяснять, рассуждать, делать соответствующие выводы; з) развитие познавательной активности: желание учиться, интерес к знаниям, любознательность; и) коммуникативная деятельность, т.е. готовность к совместной с другими детьми работе, сотрудничеству, взаимопомощи, умению подчиняться требованиям взрослых [3].

На базе этих предпосылок в младшем школьном возрасте у ребенка начинают формироваться новые, необходимые для его обучения качества. Именно в этот период появляются очень важные психологические новообразования, такие, как произвольность деятельности, способность планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, умение оценить свои действия в соответствии с поставленными целями, овладение навыками контроля за собственной деятельностью и поведением.

Таким образом, успешность обучения ребенка в школе определяется не только и не столько степенью сформированности у него навыков чтения, письма и счета, но, главным образом, достаточным уровнем физиологической и социально-психологической готовности.

Таким образом, сегодня необходима организация процесса обучения и воспитания детей в условиях дошкольной подготовки на основе антропологического подхода, проявляющегося в комплексном, индивидуальном и дифференцированном подходах, обеспечивающих формирование необходимого уровня социальной готовности к школьному обучению.

### **Список литературы**

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М., 2008.
2. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей)/Под общ. ред. Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь, 2007.
3. Методика экспериментальной проверки результатов комплексной программы развития, воспитания и обучения детей 5-7 лет с отклонениями в развитии в условиях различных моделей дошкольного образования. – М., 2006.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС НАСТАВНИКА И ЗАБОТЯЩЕГОСЯ О СЕБЕ УЧЕНИКА В ПЕДАГОГИКЕ ЭПИКТЕТА**

Следствием активного исследовательского поиска новых подходов к систематизации феноменов педагогической реальности стал повышенный интерес к понятию «антропологический дискурс». Общая установка на его осмысление связана с исключительной значимостью теоретической рефлексии «собственно человеческого» в языке современной педагогики. Эвристический потенциал антропологического дискурса связан с его способностью «переносить центр тяжести при осмыслении и концептуализации исследуемых педагогических феноменов прошлого ... на самого человека – образующего и образуемого» [2, с.32]. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны, имеют статус «вечных» и составляют основу антропологического дискурса педагогики, способного функционировать в любом культурном пространстве и времени, а с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои противоречия, т.е. являются сравнительно новыми и по-разному раскрывающимися в разных культурах и эпохах. В логике антропологического дискурса педагогический процесс оказывается процессом, позволяющим представить динамику человека в аспекте ограничений универсального (присущего человеку как учителю или ученику вообще) от уникального (присущего человеку как конкретно-историческому учителю или ученику).

В трудах античных мыслителей было обозначено, что в фокусе педагогической реальности находится человек задолго до того, как теоретическая рефлексия такого рода оформилась в термине «антропологический дискурс». Истоки представлений о месте и роли педагогической профессии лежат в античной эпохе, акцентировавшей внимание на диаде «наставник – ученик». В конкретизации последней значительная роль принадлежала Эпиктету (ок. 50 г. – ок. 138 г.). Его годы жизни приходились на период ранней римской империи – период, в котором осуществлялось взаимообогащение греческой и римской научной, культурной, философской и образовательной традиций. Для римской империи I – II вв., делающей ставку на образованных и богатых людей, которые, однажды завоевав расположение народных масс, смогли бы его удерживать, особую значимость приобрел стоицизм – философское учение, последователем которого являлся Эпиктет. Стоики четко выделили три группы людей: «мудрецов», «продвигающихся» и



«простецов». Именно «продвигающиеся» (к которым и были адресованы наставления стоиков) были для государства теми, кто призван сохранить единую экономическую и политическую структуру империи. В данном контексте особую значимость имели два взаимодополняющих тезиса Эпиктета: «Твое дело – хорошо исполнить данную тебе роль, а выбрать ее для тебя волен другой»; «Если ты возьмешься за роль, превышающую твои силы, и в ней себя опозоришь, то потеряешь и ту, которую смог исполнить» [5, с.63; 76].

Организованная Эпиктетом школа располагалась сначала в Никополисе, а затем в Риме. В них преобладали коллективные формы работы, ориентированные на взрослых людей. Весь курс обучения был проникнут «философией высоконравственного поступка, направленного не на изменение мира и общества, а на саморазвитие личности» [3, с.30]. Немногочисленные труды Эпиктета представляли собой записи ключевых моментов его бесед с учениками его школ на заданные темы. Одной из таких тем неоднократно была тема «заботы о себе» – тема, являвшаяся ключевой для Сократа. В отличие от Сократа, для которого «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ») выступала принципом высшего образования, которое надлежало получить молодому человеку, претендующему на государственный пост, для Эпиктета «забота о себе» являлась принципом самообразования. Анализируя диалог Платона «Алкивиад», Эпиктет подчеркивал, что не стоит слишком «ревностно» призывать людей к заботе о себе как это делал Сократ. Если даже такому мудрому и почитаемому в городе человеку не удалось убедить заботиться о себе «даже тысячной части» из тех, кому он это предлагал, то для современных Эпиккету наставников проявление излишней назойливости просто небезопасно. Указав на свой опыт, Эпиктет предостерегал наставников от того, что в ответ на предложение заботиться о себе, потенциальные ученики могут нагрубить или даже избить. Тем самым он подчеркивал, что к желанию заботиться о себе человек должен прийти сам и активного вмешательства извне не требуется.

Как и у всех стоиков, наставления Эпиктета в «заботе о себе» были обращены к «продвигающимся»: тем, кто находится между «мудрецами» и «простецами», и делает определенные успехи на пути к знанию. Необходимость самостоятельного анализа мыслей и поступков рассматривалась им как отличительная черта образованного человека. Поскольку с такой необходимостью человек сталкивался ежедневно на протяжении всей жизни, то «забота о себе» рассматривалась Эпиктетом как особым образом организованное самообразование: «Невоспитанному человеку свойственно винить в своих бедах других. Тому, кто начинает

становиться воспитанным, свойственно обвинять самого себя. Но тому, кто уже воспитан – несвойственно обвинять ни другого, ни самого себя» [5, с.58]. Диада «наставник – ученик» конкретизировалась Эпиктетом через значимую для стоиков идею о том, что другой человек (в том числе, и наставник) может отвлекать от «заботы о себе».

Для Эпиктета было важным то, что ученик имеет право самостоятельно выбирать время и место для осуществления «заботы о себе», что в логике стоиков получило определение деятельностного досуга, который не всегда предполагал общение с наставником. Обращаясь к ученикам, Эпиктет предостерегал их от пассивности по отношению к самому себе и собственному образованию: «До каких пор ты будешь откладывать считать себя достойным всего наилучшего... Какого ты еще ждешь наставника, чтобы переложить на него обязанности твоего исправления? Ты уже не юноша, а зрелый муж. Если ты станешь безответственно и легкомысленно изобретать отсрочку за отсрочкой и назначать себе все новые и новые сроки, по истечении которых ты займешься самим собой, в конце концов, ты проживешь вплоть до самой смерти жизнь не преуспевающего в мудрости, а жизнь простеца» [5, с.81-82].

В «Беседах» Эпиктета подчеркивается следующее: вернуться на правильный путь возможно, если постоянно «разговаривать с самим собой», размышлять над своими поступками. Сопоставляя прошлое и настоящее отношение к случившемуся, душа учится вести внутренний диалог. Именно это умение и было положено Эпиктетом в основу «заботы о себе» как принципа самообразования. По его мнению, человек может выстроить свою жизнь одним из двух способов: заботиться о многом (теле, имуществе, друзьях, близких, рабах) и постоянно отвлекаться от заботы о самом себе или, напротив, сосредоточиться на себе и по мере возможности отказаться от других забот. Эпиктет подчеркивал, что «заботу о себе» следует осуществлять как одаренным (как это делал Сократ), так и неодаренным. То, что первые преуспеют в добродетели больше, не повод для вторых отказываться от «заботы о себе». В логике Сократа, Эпиктет сформулировал следующий вопрос и дал на него ответ: «...кому, по-вашему, свойственно совершенно не заботиться об этом? А как называются люди, во всем следующие тому, что им представляется? – Сумасшедшие» [1, с.87].

Конкретизируя тезис о том, что не заботящийся о себе человек беспомощен и неразумен, Эпиктет ставит вопрос о том, заботятся ли боги о человеке. Эпиктет утверждал, что забота богов о человеке проявляется в том, что они вверили его самому себе. Бог находится внутри каждого, и

именно он является судьей заботящегося о себе человека. В отличие от животных, человек создан для самого себя, поэтому препятствий на пути к «заботе о себе» не так уж много. К последним Эпиктет отнес излишнюю любовь родителей или наставников. В одной из бесед Эпиктет моделирует спор, который неизбежно должен возникнуть между наставником и его учениками. Ключевой момент этого спора заключается в том, что ученики обращаются к наставнику с жалобами на то, что их души скованы телом, и они хотят освободиться от него. По Эпиктету, душа метафорически определяется как чаша с водой, на которую падает луч представлений об истинном или ложном, и заставляет ее колебаться. Развивая мысль Сократа о том, что «забота о себе» предохраняет душу от колебаний такого рода, Эпиктет приходит к выводу, что если душа и «сбилась с пути», то виной тому тело. С точки зрения Эпиктета, наставник, «если бы только он представлял собой что-то», должен доказать ученикам, что тело имеет власть над душой только у тех, кто не имеет правильных суждений: «Вот что примерно должно бы получаться между наставником и одаренными молодыми людьми. А в действительности что получается? Мертв наставник – мертвы вы»[1, с.56]. Человек, имеющий правильные суждения, не пренебрегает заботой о теле, но и не абсолютизирует ее: правильно употребляя пищу, следя за своей одеждой и домом, ограничивая себя в развлечениях, он заботится о своей душе.

В подтверждение этого вывода Эпиктет вновь обратился к Сократу, подчеркнув, что вся его жизнь и то, как он принял смерть, доказательство его исключительности как наставника в «заботе о себе». Положительно оценивая то, что Сократ подчинился законам города и принял смерть («город главнее гражданина»), Эпиктет провел следующую аналогию: человек, как и город, может быть укрепленным и недоступным для осаждающих его, если достиг свободы в своем внутреннем мире. Получающий образование для Эпиктета – это тот, кто стремится стать добродетельным и внутренне свободным человеком, подчиняющимся законам вселенной подобно тому, как горожанин подчиняется законам города. С одной стороны, Эпиктет разделял идеи Сократа о том, что город играет исключительную роль в осуществлении «заботы о себе», поскольку задает ориентиры, что следует считать добродетельным; с другой – подчеркивал необходимость отстраниться от города как внешнего по отношению к человеку. Все это нашло отражение в определении сущности «заботы о себе», которая рассматривалась Эпиктетом не только как образовательная стратегия, но и как стратегия жизни: «...покажи, что не заботишься ни о чем, кроме самого себя. Это значит – желай, чтобы

происходило то, что происходит, и чтобы побеждал тот, кто побеждает»[5, с.73].

Для Эпиктета значим не столько результат, сколько процесс «заботы о себе». Основная функция наставника заключается в том, чтобы научить человека не быть привязанным «ко многому» – к заботам об имуществе, теле или друге – поскольку это отвлекает от заботы о себе. В некоторых своих беседах Эпиктет указывал на положительный опыт софистов, подчеркивая, что они тоже были наставниками в добродетели. Они давали своим ученикам «великую силу»: доказывать, убедительно рассуждать, четко выражать свои мысли. Обращаясь к ученикам, Эпиктет подчеркивал, что наставник не просто снабжает его знаниями, к которым он всегда сможет обратиться, если что-то вызовет смятение в его душе; он указывает ему на необходимость постоянной актуализации своих знаний в диалоге с самим собой или другим. Определяя дело наставника как великое дело, Эпиктет подчеркивал следующее: чтобы заботиться о молодых людях (в оригинале Эпиктет употребляет именно «ἐπιμελεῖσθαι»), помимо мудрости, нужно иметь «предрасположенность»[6]. Большинство же наставников, по Эпиккету, берутся за дело подобно людям открывающим больницу и имеющим лекарства, но не умеющим ими пользоваться. По Эпиккету, наставничество такого рода недопустимо, потому что сродни игре в кости «на самое важное». Истинный наставник должен взять на себя ответственность и научить применять общее знание к частным случаям, а истинный ученик – ввериться своему наставнику как врачу.

Логика реализации «заботы о себе» Эпиктета была близка к логике Сократа и подразумевала осознанный выбор между «внешним» и «внутренним»: «Одним ты должен быть человеком – или добродетельным или порочным. Ты должен тщательно работать или над своей верховной частью души или над тем, что относится к внешнему миру, усердно трудиться или над тем, что внутри тебя, или над тем, что вне тебя...»[1, с.179]. Однако, если для Сократа стимулом «заботы о себе» является внешний импульс в лице наставника, то для Эпиктета этот импульс находится внутри ученика, и наставник был призван способствовать тому, чтобы этот импульс со временем не угас в нем. «Забота о себе» Эпиктета была связана с переосмыслением причин своих поступков и оценкой последних как правильных или неправильных. У М. Фуко обозначены две метафоры, которые характеризуют заботящегося о себе человека в логике Эпиктета: «ночной стражник, который не пропускает человека в город, если тот не может подтвердить, кто он такой (мы должны быть «стражниками» потока своих мыслей), и меняла, который проверяет

подлинность монет, разглядывает их, взвешивает и пробует на зуб. Мы должны быть менялами своих представлений, своих мыслей, бдительно проверять их, оценивать их металл, вес, чеканку»[4, с.114]. В понимании Эпиктета «забота о себе» – это стремление человека стать добродетельным, т.е. обнаружить в своем внутреннем мире частицу божественной мудрости.

В целом, антропологический дискурс наставника и заботящегося о себе ученика в педагогике Эпиктета разворачивался в логике стоицизма. В период ранней римской империи стремление стать добродетельным было продиктовано желанием выполнить свой долг перед самим собой, а не перед государством, в законах которого отражено понимание того, кого следует считать добродетельным. Стоики были едины в том, что «забота о себе» делает человека внутренне свободным. Наставник рассматривался ими как человек, выполняющий функцию врача: констатирующего «болезнь души» и избавляющего от нее. В своих сочинениях, обращенных к тем, кто стремится заботиться о самом себе, они неоднократно употребляли термины «врач», «лекарство», «болезнь», «оздоровление» и т.д. Не оспаривая данную идею, Эпиктет в своих наставлениях стремился конкретизировать те действия, которые ежедневно должен совершать заботящийся о себе человек, стремясь оздоровить душу и тело.

Переориентация обучения со значимого для мира на значимое для человека, способствовало тому, что «забота о себе» в логике Эпиктета имела отношение не столько к высшему образованию, сколько к самообразованию, ориентированному на принятый в римском стоицизме образец поведения. Для стоиков в целом было характерно то, что образование – это, в первую очередь, самостоятельный поиск образа собственного «Я». Человек свободен, самодостаточен и независим от мира и других людей (т.е. достиг автаркии) потому, что ежедневно подтверждает статус образованного человека. Однако именно Эпиктет закрепил связь представлений о «заботе о себе» с представлениями об образовании, которое осуществляется в течение всей жизни человека. Им было заложено понимание того, что наставления могут передаваться как непосредственно (в ходе общения ученика с его наставником), так и опосредованно (заботящийся о себе обращался к письменным наставлениям того или иного мыслителя, для которого никогда не являлся учеником). Благодаря Эпиккету «забота о себе» обрела новую теоретическую основу, позволяющую вскрыть этический аспект ежедневной образовательной активности человека, стремящегося стать добродетельным, а не порочным.

### **Список литературы**

1. Беседы Эпиктета / изд. подгот. Г.А. Таронян. – М., 1997.
2. Корнетов Г.Б. Методология истории педагогики // История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т.1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2012. – С.11-46.
3. Перфилова Т.Б. Высшее образование в Римской империи (культурологический аспект): Автореф. ... дисс. д-ра ист. наук. – М., 2005.
4. Фуко М. Технологии себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.96-122.
5. Эпиктет. Энхиридион (краткое руководство к нравственной жизни); Симпликий. Комментарий на «энхиридион» Эпиктета. – Спб., 2012.
6. Epictetus. Discourses // Epicteti Dissertationes ab Arriano digestae. Epictetus / ed. Heinrich Schenkl. – Leipzig: B.G. Teubner. – 1916.

*Т.В. Поштарева, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕСТРОЙКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

Задача профессионального становления является генеральной для любой профессиональной сферы, так как именно от качества подготовленности специалистов, привлеченных к деятельности, зависит ее эффективность. В силу преобразований, происходящих в российском обществе и как следствие в системе образования, обозначены новые требования к профессиональным качествам и умениям педагога.

Следует заметить, что на современном этапе знаниевый подход в образовании не способен оставаться ведущим, как это было раньше. В обиход вошел термин «период полураспада знаний», обозначающий промежуток времени, за который знания устаревают на 50%. В сфере высоких технологий этот период составляет всего полтора-два года. В других отраслях, в том числе гуманитарных, к которым относится педагогическая деятельность, он может достигать пяти-восьми лет. Однако наблюдается стойкая тенденция сокращения данного периода времени. В итоге информационная эпоха, в которой мы живем, привела к необходимости ввода в систему высшего профессионального образования новых стандартов, что ставит перед преподавателями задачу пересмотра традиционных форм и методов работы, переосмысления содержание образования.

Теперь в качестве образовательных целей мы признаем компетентностные знания, развитие аналитических и творческих способностей, умение ориентироваться в информационном потоке, мобильность. Злободневна проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно добывать и усваивать постоянно изменяющуюся информацию, развитие таких способностей, которые бы и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса и темпов развития общества. И современный педагог – это уже не просто специалист, вооруженный профессиональными знаниями, умениями и навыками в области воспитания, обучения и развития ребенка; это, прежде всего, творческая личность, владеющая общей культурой, современными технологиями добычи, обработки и подачи информации воспитанникам, умеющая осуществлять комплексное сопровождение ученика, а также способная самостоятельно и инновационно мыслить, проявлять активность и, что немаловажно, не останавливаться в своем профессиональном и личностном развитии.

В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин должны ставиться на сам процесс познания, эффективность которого всецело зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит от того, что изучается (содержание образования) и как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на психические процессы или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных и интерактивных методов обучения.

Современная ситуация в подготовке будущих педагогов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе и именно в самой консервативной ее системе – методической. Иными словами должны быть внесены изменения в дидактику и методику обучения студентов. То есть упор следует делать на инновационные методики, использующие новые, прогрессивные технологии, активные методы. Однако это не означает, что нужно полностью отказаться от репродуктивных методов, но их доля в учебном времени должна быть значительно меньше (по рекомендациям Европейского союза – не более 15 %). В традиционные формы и методы работы следует привносить элементы креативности, новизны, что не в меньшей степени будет содействовать развитию мыслящих молодых людей, способных творчески, нестандартно подходить к решению проблем, проявлять

самостоятельность, формулировать выводы, видеть возможности и пути выхода из сложной ситуации.

Самым слабым местом традиционного обучения является пассивность обучающихся при высокой односторонней активности преподавателя. Поэтому в последнее время появились новые разновидности подачи информационного материала с целью активизации работы студентов на занятиях и, как следствие, оптимизации взаимодействия между обучающими и обучающимися.

Согласно новым стандартам, в современной дидактике происходят изменения. А именно, если традиционными организационными формами обучения студентов выступали лекция, семинарские и практические занятия, то сейчас формами обучения становятся методы обучения. Иными словами, если раньше, например, такие методы как дискуссия, мозговой штурм, анализ ситуаций и другие, были составными частями лекции или семинарского занятия, то в настоящее время они (методы) могут быть доминирующими в ходе организации обучения студентов. И, таким образом, методы становятся организационными формами обучения. То есть практическое занятие может быть полностью проходить в форме «круглого стола», «собрание идей» или дебатов.

Да и сами лекции, как главное звено дидактического цикла обучения, претерпевают существенные изменения. Хотя изначально сама лекция являлась органическим единством метода обучения и организационной формы, заключающееся в систематическом, последовательном, монологическом изложении преподавателем учебного материала, носящего, как правило, ярко выраженный теоретический характер. Теперь из чисто информационных форм лекция переходит в разряд информационно-практических, широко включая в себя практико-ориентированные методы работы со студентами. И даже само название некоторых современных лекций свидетельствует об этом, например, «проблемная лекция», «лекция-ситуация», «лекция с применением техники обратной связи» и другие. Заметим, что перечисленные лекции, скорее всего, следует называть занятиями, так как они могут сочетать в себе теорию и практику, традиционную лекцию и семинарские, практические занятия, также могут включать в себя деловую игру, разбор ситуаций, мозговой штурм и пр. В настоящее время лекция всё чаще является симбиозом информационного и практического звена обучения.

Итак, чтобы достичь поставленных целей, необходимо коренным образом изменить саму позицию студентов в процессе обучения. Из пассивного, созерцательного «поглотителя» научной информации, старательного исполнителя, «решателя» стандартных задач обучающийся



должен превратиться в творческого добытчика знаний, в преобразователя изучаемого, для которого главным является не сумма знаний и усвоенных истин, а развитие компетенций, творческого интеллекта, гибкого мышления.

Для работы с группой студентов эффективнее использовать групповые методы. Но не все методы работы с группой одинаково эффективны. Согласно результатам исследования, проведенного ещё в 80-х годах XX столетия Национальным тренинговым центром (штат Мериленд, США) можно представить так называемую «пирамиду познания» (Learning pyramid), которая показывает, что чем больше степень участия обучаемых в процессе познания, тем больше информации и навыков усваивается участниками.

Так, в соответствии с данной пирамидой познания, лекция выступает наиболее быстрым способом предоставления необходимой информации неограниченному количеству слушателей. Однако, главным недостатком этого метода является то, что лекция ставит студента в пассивную позицию слушателя, что дает всего лишь 5% качественного усвоения материала.

Чтение учебной литературы – хороший метод познания, но не позволяет достичь глубокого усвоения информации (10% усвоения).

Использование аудио-визуальных средств – просмотр или прослушивание произведения, учебного фильма – замечательный способ для эмоционального переживания информации, а, следовательно, и запоминания информации. Но в итоге достигается только 20% усвоения материала.

Использование в ходе занятий разного рода наглядных пособий (диаграмм, слайдов, макетов, моделей, раздаточного материала, плакатов и др.) помогает обучающимся запоминать и усваивать информацию всеми каналами восприятия: зрением, слухом, осязанием и обонянием. Несмотря на это усваивается лишь 30%.

Интерактивные методы, позволяющие организовать обсуждение в группах, дают возможность студентам поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы. Диспуты, дискуссии, метод «собрание идей», «мозговая атака» и прочие методы ценны тем, что позволяют обучающимся думать, подробно рассказывать о собственных выводах, выслушивать самые разнообразные мнения других. Всё это может натолкнуть на новую идею, вариант решения проблемы и, в конечном итоге, усвоить 50% рассматриваемого материала.

Ещё большую долю информации (70%) можно усвоить, если в процессе обучения осуществляются практические действия. Обучение

практикой действий происходит в ходе ролевых и деловых игр, проигрывания производственных ситуаций, самостоятельных исследований, тренингов.

И конечно же выступление студента в роли обучающего приближает нас почти к полному усвоению материала (90%). Другими словами, верен афоризм «Хочешь выучить и понять сам – объясни другому».

В подтверждении данного распределения усвоения материала могут служить слова Конфуция: «Когда я слышу – я забываю. Когда я вижу – я запоминаю. А когда я делаю сам – я понимаю».

Итак, современное развитие отечественной образовательной системы, переход ее на компетентностную парадигму обучения, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм и методов обучения. Развитию познавательной, личностной и социальной активности студентов способствует применение проблемных, исследовательских, игровых, поисковых, развивающих по своей сути, форм и методов организации образовательного процесса. В целом под активными и интерактивными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где обучающийся играет гораздо более пассивную роль. Данные методы позволяют обучающемуся: быть субъектом образовательного процесса; вступать во взаимодействие с другими людьми; проявлять активность и индивидуальность путем участия в дискуссиях и выработки своего видения решения проблемы; формировать и высказывать свое мнение; расширять свой кругозор; обогащать свой социальный опыт путем включения и переживания тех или иных ситуаций; конструктивно решать, возникшие конфликты и проблемы; анализировать факты и информацию, синтезировать получаемые знания; выполнять различные роли и тем самым познавать объект с разных позиций; выявлять и развивать свою креативность; повысить степень эмоциональности в получении и обработке информации; продуктивно усваивать материал.

Всё вышеизложенное позволяет перейти от структурно-количественного, «знаниевого» подхода к компетентностному и превратить учебную деятельность из репродуктивной в развивающую, квазипрофессиональную деятельность. Таким образом, на современном этапе путь к повышению качества образования будущих педагогов видится в перестройке догматических методов и методик вузовского преподавания, стимулировании творческого мышления, как

преподавателей, так и студентов, увеличении доли самостоятельной работы студентов, внедрении современных образовательных технологий, строящихся на общении, деятельности и других видах активности.

*Ю.В. Приленко, М.Н. Алексеева, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ПОЛИМОРФНОГО ПСИХИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА**

Шизофрения – хронически текущее психическое заболевание, характеризующиеся сочетанием специфических изменений личности (аутизм, эмоциональное уплощение, снижение активности – редукция энергетического потенциала, утрата единства психических процессов) с разнообразными продуктивными психопатологическими расстройствами. Проявляется типичными изменениями личности больного и различными по степени выраженности психическими расстройствами, приводящими к стойким нарушениям социальной адаптации и трудоспособности [5].

Начало заболевания отмечается в возрасте до 3 лет у 18, в 3-4 года – у 24, в 5-9 лет – у 18 процентов больных. Приведенные данные показывают, что детская шизофрения – преимущественно шизофрения раннего детского возраста. По мнению Г.Е. Сухаревой, ссылающейся на опыт педиатрической клиники, 5-летний возраст является пределом, когда заболевание перестает быть грозным и процесс протекает не столь разрушительно.

Повышенная подверженность некоторым заболеваниям и неблагоприятное развитие процесса в раннем возрасте объясняются особенностями возрастной реактивности, которые связаны с недоразвитием нервной системы, как основного аппарата реагирования (А.Д. Сперанский), более примитивным типом реакции (Н.Н. Сиротинский).

Детские психиатры (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев и др.) описывают разные формы шизофрении, и патопсихологи видят разную структуру психического дефекта в зависимости от формы заболевания. Однако есть и общие закономерности протекания психических процессов и формирования личности при шизофрении.

Отличительными особенностями психики больных детей являются искажение восприятия и мыслительных операций, своеобразие игровой деятельности и общения. При некоторых формах заболевания возможна деменция.

В соответствии с данными литературы у больных, заболевших шизофренией в детском возрасте, чаще наблюдается незаметное, исподволь развивающееся начало заболевания, характеризующееся в первую очередь изменениями личности (у 31 из 60 детей). Во многих случаях, особенно в раннем возрасте, трудно точно установить время возникновения первых нарушений, настолько они сливаются с особенностями развития этих детей.

М. Раттер предлагал следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении:

1. Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка. Некоторые особенности поведения являются нормальным только для детей определенного возраста. Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Достаточно редко, но все же встречается у мальчика весь «набор» женских особенностей поведения. Такой случай является ненормальным.

2. Длительность сохранения расстройства. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

3. Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Все эти колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, многие дети реагируют регрессом в поведении на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности – на перемену детского сада или группы. Вообще, стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

4. Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться нормами его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

5. Степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

6. Тип симптома. Симптомы бывают разные. Одни обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие – психическим расстройством. Так, грызение ногтей – привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом хотя и настораживает, но ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.

7. Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

8. Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.

9. Ситуационная специфичность симптома. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке [1].

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

В поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи). Практически все перечисленные особенности могут проявляться в поведении, как в норме, так и при заболевании психозами.

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: 1) ошибками воспитания или 2) определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы. Зачастую оба эти фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего

родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним.

Дети при шизофрении отличаются повышенной тормозимостью и пугливостью. Они плохо овладевают навыками самообслуживания, долго остаются несамостоятельными и беспомощными, моторно неловкими и угловатыми. Ко всему этому следует добавить слабость физического развития, хрупкость телосложения, пониженное питание, слабый тургор тканей, общий инфантильный облик детей [7].

Наблюдения показывают, что необычные интересы детей, которые можно обозначить как «аутистические», и патологическое фантазирование встречаются преимущественно у больных с хорошо развитым интеллектом. Наблюдается так же двигательная заторможенность, вялость, безучастность, безынициативность, что свидетельствует о снижении энергетического потенциала. Такое поведение может на короткое время прерываться болтливостью, импульсивным бегом по прямой, ничем не вызванным возбуждением, проходящим также внезапно, как и начинавшемся. Боязливые и нерешительные дети обнаруживают ослабление инстинктов самосохранения, не испытывают страха высоты, животных, транспорта и т.д.

Отличаются несвойственными возрасту интересами, принимающими характер одержимости, доминируя в сознании ребенка, они «вытесняют» всё, не имеющее отношения к предмету или области увлечения.

Характер вопросов, количество которых соответственно «второму периоду вопросов» (3-5 лет) заметно возрастает, отражает отрыв ребенка от реальности. Несмотря на повторяемость вопросов, обращает внимание, что ответы до конца не выслушиваются. Поведение определяется внутренними малопонятными для окружающих побуждениями, а не обстоятельствами реальной действительности. Обращает внимание практическая неприспособленность и беспомощность этих детей, они действительно много знают, но мало умеют.

Эмоциональные реакции: с одной стороны, вялы, безучастны, с другой –сензитивны и ранимы, тонкость одних переживаний сочетается с односторонностью и ригидностью других. Реакции протеста и упрямства, свойственные детскому возрасту, носят характер ничем не вызванного немотивированного упрямства непонятного для окружающих.

Следует снова подчеркнуть, что пока имеют место описанные особенности личности без нарастания степени их выраженности, пока не выступают другие патологические явления, имеющие продуктивный характер, можно говорить о стадии болезни, в которой преобладают признаки дизонтогенеза как своеобразное выражение негативной

симптоматики шизофрении («шизофренический дизонтогенез»). В какой-то мере эта стадия болезни соответствует описываемым в последнее время «прешизофреническим состояниям». Провести четкую грань между состояниями, исчерпывающимися дизонтогенезом, и скрытым или вялым течением шизофрении очень трудно и не всегда возможно. Наибольшей достоверностью обладает в этом отношении клиническое изучение, сочетающееся с динамическим наблюдением и катamnестическим обследованием [2].

Как правило, во всех случаях наблюдалось незаметное начало с постепенным нарастанием болезненных явлений и течение без выраженных ремиссий и обострений.

Особенно характерно для детей ослабление чувства к родителям, они начинают избегать проявлений ласки, становятся не по-детски серьезны, скучны, вялы. Вместо активной игровой деятельности – пассивная созерцательность или суетливость с назойливостью.

Навязчивые страхи и опасения ипохондрического содержания выявлялись с 4-6-летнего возраста в форме витальных страхов, боязни повреждения, страха смерти от остановки сердца или удушья. Навязчивые представления отмечались с дошкольного возраста, отличаясь в этот период относительной простотой содержания и фрагментарностью. Синдром навязчивостей у дошкольников (5-7 лет) включал характерную триаду симптомов, но отличался и некоторыми возрастными особенностями. Формулируя свои мысли, дети признавались, что испытывают беспричинные опасения или потребность совершать действия, попытки борьбы с которыми приводят к усилению тревоги. Дети выражали готовность бороться со своими опасениями, страхами и представлениями, но не квалифицировали свои переживания как «болезнь». Понимая неадекватность навязчивых расстройств, дети называли их «привычками», реже определяли как «неясные чувства». Особенностью двигательных навязчивостей при шизофрении являлась их феноменологическая незавершенность: при сохранении двигательного компонента навязчивостей чувство субъективной навязанности и чуждости было непостоянным, возникая лишь на высоте обострений. Отношения с матерью устанавливались по типу симбиотической зависимости. Характерным было нарушение жизненно важных инстинктов: отсутствие реакции на дискомфорт, опасность и одновременно гиперчувствительность по отношению к незначительным раздражителям, задержка в усвоении социально значимых навыков. Игровая деятельность была стереотипной и бессодержательной. Моторика отличалась неловкостью, речь развивалась скачкообразно. При

манифестации приступов с навязчивостями в дошкольном возрасте в клинической картине преобладала характерная для детей этого возраста симптоматика: негативизм, бредоподобные фантазии с игровым перевоплощением, достигавшие в отдельные периоды болезни степени нарушения самосознания [4].

К числу наиболее распространенных начальных проявлений шизофрении детского возраста относятся страхи. При постепенном начале болезни они развиваются исподволь, первоначально мало отличаясь от обычных страхов маленьких детей (страх темноты, незнакомых предметов, чужих людей и т. п.). Однако со временем страхи утрачивают связь с окружающей действительностью, приобретают характер немотивированных или обнаруживают нелепость содержания. Страх становится диффузным, распространяясь почти на все окружающие предметы и явления, возникает под влиянием любых, самых незначительных обстоятельств по типу «реакции паники». Отмечается особенная пугливость, готовность к защитным движениям. Чуть что дети «застывают» в испуге, прикрывают руками лицо, голову или убегают и прячутся. В то же время нередко наблюдается поразительное отсутствие страха перед реальной опасностью. Характерен страх смерти, при котором возникает представление о гибели не только больного, но всех близких.

Кататонический синдром в детском возрасте проявляется как своеобразные кратковременные состояния возбуждения, импульсивные и вычурные, бесцельная однообразная беготня, по кругу или назад – вперед, вычурные движения пальцами, ходьба на цыпочках, подпрыгивание, размахивание руками как крыльями, гримасничанье, выкрики, смех, монотонное хныканье. Отчетливо выступают негативизм и импульсивность поведение становится противоречивым и непонятным, обилие ненужных стереотипных движений, гримас, с тиками и гиперкинезами. Картина соответствует описано Леонгардом «паракинетической кататонии».

Часто наблюдается парамимия, нелепый смех, вычурная походка, манерные движения. Мимика однообразна, не имеет свойственной детям живости и выразительности.

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, для ребенка оказываются весьма острыми и труднопереносимыми именно в силу незрелости его нервной системы. Поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно если у него ограничена способность к самовыражению.



Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых, пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями [6].

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды.

При шизофрении приходится наблюдать также тип патологического фантазирования с особым агрессивным содержанием, что связано, по-видимому, с извращением влечений. Такие дети обнаруживают нездоровый интерес к мертвецам, убийствам, поджогам, выражают желание стать «бандитом», «потрошителем», «предателем», приписывают себе всевозможные пороки, дурные поступки, ведут постоянные разговоры об издевательствах и жестокостях.

Вспыльчивость – это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера.

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее, это далеко не всегда так. Подобное поведение ребенка – реакция на невнимание или неурядицы дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр. [3].

В основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (В.И. Гарбузов). Основные признаки гипердинамического синдрома – отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Гипердинамичный ребенок импульсивен и никто не

рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Пик проявлений гипердинамического синдрома 6-7 лет.

### **Список литературы**

1. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая психопатология. – Ростов-на-Дону, 1996.
2. Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии. – Киев, 1979.
3. Клиническая психиатрия / Пер. с англ. доп. / Гл. ред. Т.Б. Дмитриева – М., 1998.
4. Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – М., 1991.
5. Личко А.Е. Шизофрения у подростков. – Л., 1989.
6. Снежневский А.В. Общая психопатология. – Валдай, 1970.
7. Шизофрения. Клиника и патогенез / Под ред. А. В. Снежневского. – М., 1969.

*И.М. Роткина, г. Железноводск*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Реформирование высшего образования, постоянный рост объема информации при стабильных сроках обучения в вузах поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем. Ключевой из них являются интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения. С этих позиций актуальной становится разработка принципиально нового подхода к профессиональной подготовке, соответствующего требованиям инновационного развития экономики.

Обобщая богатство имеющихся дидактических концепций, следует выделить три: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. Каждая складывается из ряда направлений психологических и педагогических теорий. Разделение концепций на три группы произведено на основе того, как понимается процесс обучения – объект и предмет дидактики. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические

концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталотти и в особенности И. Герbart и дидактика немецкой классической гимназии.

В педоцентристской концепции обучение и воспитание рассматриваются как главные факторы развития. В рамках данной концепции новаторство и творчество педагога являются определяющими при оценивании результатов обучения и воспитания учащихся; при этом, однако, индивидуальные особенности ребенка учитываются недостаточно. В основе этого подхода лежат система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая – теории периода реформ в педагогике в начале XX века.

Среди них выделяется, прежде всего, педоцентристская дидактика. Ее называют также прогрессивистской, реформаторской, обучением через делание. Ее появление связывают с именем американского педагога Д. Дьюи, работы которого оказали огромное влияние на западную школу, особенно американскую. Название «педоцентристская» она носит потому, что Д. Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, при этом обучение и воспитание выступали главными факторами становления и развития учащихся. Целью обучения должно быть развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей посредством педагогических новаций.

Педоцентристская, реформаторская дидактика явилась реакцией педагогов XX века на герbartианскую модель обучения. Прогрессивные педагоги называли ее "школой книжной учебы", оторванной от мира ребенка, и противопоставляли ей "школу труда, жизни". Один из западных ученых так образно выразил ориентацию новой дидактики на ребенка: глагол "обучать" имеет два значения – обучать кого, обучать чему. Чтобы "обучать Джона латыни" – надо знать и Джона и латынь, а до недавнего времени считалось, что для обучения надо знать только латынь. По мнению представителей реформаторской педагогики, главной проблемой дидактики стала активизация ученика в процессе учения [1].

Следовало сделать так, чтобы учеба носила самостоятельный, естественный, спонтанный характер. Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. Отсюда следует и название "обучение через делание". Структура процесса обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием.

Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Этот подход повлек за собой изменения в содержании, методах и организационных формах обучения. Один из реформаторов В. Лай выделял в процессе обучения три этапа: восприятие, переработку, выражение. Особое значение он придавал «выражению», понимая под этим разнообразную деятельность детей на основе знаний (сочинения, рисунки, театр, практические работы) и называя это «педагогикой действия».

Несомненно, такой подход активизирует учебно-поисковую деятельность обучающихся, способствует развитию их познавательных интересов, умений решать проблемы и новые задачи.

В методике данный подход стал известен под названием *experiential learning*, т.е. как обучение через опыт практической деятельности. В дальнейшем, когда будет говориться об обучении через опыт практической деятельности, будет употребляться термин *экспериенциальное обучение*.

Однако и само *экспериенциальное обучение* как практическое воплощение интегрированного обучения в свою очередь также есть отражение теоретически более широкого педагогического подхода, носящего название конструктивизма. Конструктивистский подход (D.H. Jonassen, 1995), который базируется на теориях, выдвинутых в трудах Л.С. Выготского (1956; 1960), Ж. Пиаже (1969; 1969а) и J.S. Bruner (1966), предполагает создание для обучаемых (при изучении ими любых учебных предметов) возможностей самостоятельно «конструировать» собственные знания, умения и навыки на основе практики (практического опыта) в осуществлении реальной или смоделированной деятельности, относящейся к изучаемому предмету. Обучаемые приобретают знания, навыки и умения как побочный продукт их реальной или смоделированной практической деятельности, таким образом присваивая, т.е. интернализируя (Л.С. Выготский, 1960; Р. Соколов), эти знания, навыки и умения, а не просто усваивая, заучивая их, как в традиционном обучении [2, с. 14].

В соответствии с этими методологическими основаниями *экспериенциальное обучение* отрицает необходимость формирования систематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отводя ему роль помощника, консультанта. Основной механизм и соответственно метод получения знаний, умений и навыков – «обучение через делание», т.е. выполнение практических заданий, упражнений.

Экспериенциальное обучение (от англ. experience — жизненный опыт):

- особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, который не сводим к традиционному обучению через трансляцию знаний;

- активное обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, который моделируется в межличностном взаимодействии посредством игр и осознается в ходе дискуссий;

- особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, которая несводима ни к традиционному обучению через трансляцию знаний, ни к психологическому консультированию или психотерапии.

Экспериенциальное обучение обладает рядом характеристик: направлено на конкретную учебную цель; структурировано, т.е. представляют собой четкую последовательность шагов, ведущую к результату; обеспечивает высокую степень вовлеченности участников; анализируя информацию, участники генерируют новую информацию; требует дебрифинг, т.е. обработки полученного опыта.

Циклов экспериенциального обучения описано множество. Возьмем, к примеру, цикл Пфайффера и Джонса. Шаги этого цикла описывают, что должно происходить во время деятельности для максимизации научения: опыт – обсуждение – обработка – обобщение и применение.

При таком обучении занимающийся непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, а не просто думает о встрече с ней или размышляет о возможности «что-то с ней сделать» [1, с. 209].

Интегрировать опыт студентов в процесс обучения можно при помощи таких методов экспериенциального обучения, как дискуссии, проблемные ситуации, разбор конкретных случаев из профессиональной деятельности и т. д. Наиболее распространенным методом экспериенциального обучения являются тренинговые методы.

Уже к пятидесятым годам прошлого века стало ясно, что специально организованный тренинг является одной из наиболее удобных, конструктивных, быстродействующих форм психологической работы с группами. При этом тренинг должен включать, помимо специальных психотерапевтических и психокоррекционных техник, деловые и ролевые игры, дискуссионные методы группового принятия решений и т.д., — иными словами, элементами экспериенциального обучения.

Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. Л.А. Петровская рассматривает социально-психологический тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностных отношений», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия». Тренинг также можно охарактеризовать как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организаций с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека.

Важную роль при этом играет взаимодействие участников группы, команды. Большую роль в успехе таких форм занятий играет мастерство преподавателя.

Таким образом, эксперенциальное обучение создает лучшие, по сравнению с другими подходами, условия для формирования у студентов ключевых профессиональных компетенций. Подобное обучение оптимально обеспечивает интегрированное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие студентов.

Для учащихся оно носит высокосодежательный и осмысленный характер, что вызывает интерес к профессии и определяет ее личностную значимость. В результате формирование составляющих педагогической компетенции становится имплицитным, т.е. произвольным и сравнительно незатрудненным.

### **Список литературы**

1. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах (конспект-пособие). – М., 1997.
2. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта: стратегия гуманизации учебного процесса // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 2. – С. 14-15.

### ***Н.М. Савостин, Д.М. Савостин, г. Южно-Сахалинск*** **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ** **СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Физическая культура, как часть общей культуры, может и должна оказывать значительное воздействие на формирование личности учащегося. И это не только физическое развитие школьника, сохранение и укрепление его здоровья, достижение должного уровня физической подготовленности и функционального состояния систем организма, но и

познание сути процесса физического воспитания, эстетики физических упражнений и спортивной этики.

В ситуации явно просматривающейся в нашем обществе идеологической пустоты ее частично могут заполнить ценности физической культуры и спорта, влияющие на здоровый образ жизни и достижение физического совершенства, развитие человеческих качеств и достоинств, связанных с понятиями общей культуры, общечеловеческих ценностей и духовности.

Роль физической культуры в воспитании личностных качеств учащихся увеличивается в связи с ее социальной сутью, гуманистическими функциями, возможностями развития ряда составляющих духовности человека. Значительный эмоциональный фон выполнения разнообразных физических упражнений, в том числе в форме эмоционально окрашенных спортивных соревнований, способствует развитию взаимной ответственности за достижение общих целей, взаимопомощи при выполнении коллективных действий.

Совершенствуя физические качества и двигательные навыки, физическая культура тем самым способствует производству материальных благ и преобразований физической, материальной природы человека. Но на основе этого изменяются и многие ценностные ориентации. Так достаточно выраженные показатели развития силы, ловкости, выносливости, ряда функциональных реакций имеют высоко значимые корреляционные связи с результатами тестирования таких высоких личностных проявлений, как чувство достоинства, смелость, благородство, снисходительность или, напротив, лживость, хитрость, склонность к приспособленчеству, подхалимству [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения ориентирован на воспитание школьника – гражданина и патриота России, развитие духовно-нравственного мира обучающегося, его национального самосознания. Эти положения должны находить свое отражение в содержании уроков физической культуры [1].

В комплексной программе физического воспитания учащихся 1-11 классов В.И. Ляха говорится, что в процессе обучения у школьников должно быть сформировано умение формулировать свои мировоззренческие взгляды и это будет основой воспитания гражданственности и патриотизма. Система учебных занятий, при таком подходе, призвана способствовать развитию личностной самоидентификации, гуманитарной культуры школьников, их приобщению к ценностям национальной и мировой культуры, усилению мотивации к социальному познанию и творчеству, воспитанию личностно и

общественно востребованных качеств, в том числе гражданственности, толерантности [4].

По мнению Ю.Ф. Курамшина, значимый положительный эффект имел место на уроках физической культуры, где ставились задачи формирования дисциплинированности как одного из важнейших личностных качеств учащихся, которая также является категорией нравственной. В педагогической технологии при решении таких воспитательных задач очень значимо умелое варьирование эмоциональными упражнениями с относительной свободой игровых комбинаций, упражнений, в ходе которых возможно проявление инициативы, творчества с периодически четкими строевыми упражнениями и другими действиями под достаточно жестким контролем со стороны учителя. Важное значение в данном случае имеет точность в начале и при окончании занятия, соблюдение установленной формы обращения между учителем и обучаемыми, разъяснение сущности и законности предъявляемых требований [3].

Воспитательный аспект имеет место не только при использовании урочных форм физического воспитания школьников, но и внеурочных, например физической рекреации как деятельности, содержащей различные формы двигательной активности и направленной на активный отдых, сохранение и укрепление здоровья, развлечение и получение удовольствия от процесса занятий.

В трудах В.С. Макеевой говорится, что важной нравственной функцией физической рекреации является сублимация потенциальной энергии молодежи, которая в неблагоприятных условиях может вылиться в антиобщественное поведение. Активная рекреативная деятельность способствует становлению и развитию личностного потенциала человека, формирует механизмы самореализации и самоутверждения, стимулирует развитие самосознания, позволяет приобрести и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания об окружающем мире, познание и отражение в целостной модели жизнедеятельности и сознании психофизиологической, нравственной, социальной деятельности личности [2].

В настоящее время Департамент развития системы физкультурно-спортивного воспитания Министерства образования РФ рекомендует для практического применения принципы Фэйр Плэй (Fair Play) в процессе организации физкультурно-спортивной деятельности и воспитательной работы в образовательных учреждениях. «Fair Play» на русский язык приблизительно переводится как «справедливая игра» и представляет



собой свод этических и моральных законов, основанных на внутреннем убеждении индивидуума о благородстве и справедливости в спорте.

Принципы Фэйр Плэй постоянно уточняются и с каждым днем находят все большее применение не только в спорте, но и при организации любой соревновательной деятельности и в повседневной жизни.

Российский комитет Фэйр Плэй, который является подразделением Олимпийского комитета России, сформулировал основные принципы: воспринимать соперника или соревнующуюся команду как партнера по единому сообществу, союзника по совместным усилиям в достижении высоко нравственного безупречного и эстетически привлекательного результата; в соревнованиях и в жизни руководствоваться, прежде всего, собственной совестью, то есть внутренней убежденностью в том, что является добром или злом, сформулированными для себя нравственными обязанностями, сознанием личной нравственной ответственности за свое поведение; в различных ситуациях осуществлять нравственный самоконтроль и требовать от себя осознанного и определенного морального выбора действий и поступков в пользу глобально признанных социальных ценностей – справедливости, добра, истины.

Исходя из вышеизложенного, акцентирование внимания в процессе физического воспитания школьника на воспитательных целях обучения будет способствовать формированию у него важных лично и общественно востребованных качеств, что в итоге внесет свой вклад в общие усилия педагогического сообщества по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию современной молодежи.

### **Список литературы**

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2009.
2. Макеева В.С. Бойко В.В. Теория и методика физической рекреации. – Орел, 2011.
3. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. – 3-е изд., стереотип. – М., 2007.
4. Физическая культура. 1-11 классы: развернутое тематическое планирование по комплексной программе под редакцией В.И. Ляха, Л.Б. Кофмана, Г.Б. Мейксона / авт.-сост. М.И. Васильева [и др.]. – Волгоград, 2012.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ**

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования четко определены целевые установки, среди которых особое место занимает создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, саморазвитие и самосовершенствование школьников. Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [4, с. 85].

Термин «самостоятельность» определялся в толковом словаре Д.Н. Ушакова (1935-1940) как независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; ...способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. В современной «Большой энциклопедии по психиатрии» (2012) самостоятельность – черта личности, характеризующая тенденцию к самодетерминации поведения, автономии, относительной независимости от случайных внешних и внутренних обстоятельств и влияний; в «Словаре практического психолога» (1998) – самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Однако самостоятельность не является имманентным качеством человека, а формируется и развивается в течение всей его жизни. Как показывает практика, если у ребенка вовремя не сформирована самостоятельность, то в дальнейшем во взрослой жизни наверстать упущенное бывает крайне сложно. В частности, младший школьный возраст можно определить как сензитивный для формирования самостоятельности как качества личности, прежде всего в учебной деятельности.

Следует отметить, что проблема формирования самостоятельности как качества личности ученика становилась актуальной в различные периоды развития отечественной педагогики и образовательной практики. В трудах отечественных педагогов второй половины XIX – начала XX веков – К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, Д.И.

Тихомирова, С.А. Рачинского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других – активность, самостоятельная работа, самостоятельность учащихся занимали значительное место. Однако самостоятельность в учебной деятельности понималась ими по-разному.

Прежде всего, необходимо отметить вклад основоположника отечественной педагогической антропологии К.Д. Ушинского, который делал акцент на инициативе, желании самостоятельно учиться, подчеркивал, что ребенок любит самостоятельность деятельности, но не описывал методические приемы формирования самостоятельности школьников. В частности, он писал: «...Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нём желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания,...дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [5, с. 500].

Известный отечественный педагог, сторонник антропологического подхода в педагогике В.П. Вахтеров, в отличие от К.Д. Ушинского, уделил внимание именно методическим приемам формирования самостоятельности учащихся, убедившись на своем многолетнем опыте в исключительной важности умения школьника делать выводы, пользоваться приемами научного исследования, пусть хотя бы в самой элементарной форме. Для этого, как отмечал В.П. Вахтеров, учитель ставит перед учеником ту или иную задачу, дает материалы, а ученик сам, собственными усилиями отыскивает, открывает то, что было открыто и изобретено до него. При этом он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, самому экспериментировать, изобретать, обобщать, сравнивать, классифицировать, отыскивать и выражать найденное в слове, в рисунке, в действии.

Главными В.П. Вахтеров считал эвристический и предметный методы обучения как наиболее отвечающие возрастным особенностям и опирающиеся на активность самих учащихся. К ним он относил те приемы, когда учитель опирается на самостоятельность учащихся, дает толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и

наблюдения; они сами производят все упражнения, если полученный вывод имеет практические применения и ученикам необходимо приобрести соответствующие навыки. Словом, они сами наблюдают, делают опыты и сами же рассуждают, чтобы сделать необходимые выводы. Сами ученики сообразно со своими творческими силами претворяют предложенные материалы, они рассчитывают на самих себя, на свои личные силы, на свой ум, на свое воображение, на свое внимание, на свою волю; они учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности [1, с.157].

В.П. Вахтеров разработал также рекомендации для формирования навыков самоанализа учебной деятельности у младших школьников: «При наблюдениях детей обращайтесь особенное внимание на то, чтобы приучать детей спрашивать себя: Верно ли наблюдаются явления? Не приписано ли им чего-нибудь такого, чего нет на самом деле? Обращено ли внимание на существенное и важное? Не приняты ли данные факты на веру со слов других людей? Все ли наблюденно, что необходимо для правильного вывода? Правильно ли само рассуждение, которое привело к данному выводу?» [1, с. 25].

Таким образом, В.П. Вахтеров делал акцент на таких составляющих самостоятельности как самоорганизация, самоконтроль и самоанализ учебной деятельности, отдавая целеполагание только учителю.

Краеугольным камнем педагогической теории П.Ф. Каптерева является мысль о том, что «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека». В работе «Педагогический процесс», ставшей классикой педагогической науки, П.Ф. Каптерев отмечал, что педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный, процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды.

Ключевым понятием педагогического процесса он считал самодеятельность, а его сущность видел в творческом саморазвитии личности: «помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа» [3, с.163], однако воспитание и образование представляют часто ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека. По его мнению, педагог – служитель процесса саморазвития, способствующий полному и правильному его совершению. Однако человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет «присущие ему свойства без всякого различия в отношении их качества, столь же хорошие, сколько и дурные», что означает, по мнению П.Ф. Каптерева, то, что педагог, оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, вынужден взять на себя другую, труднейшую

задачу – усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее [3, с. 168]. При этом помощь саморазвитию организма воспитание должно оказывать не случайную, отрывочную, а систематическую, продуманную, так как ученик, особенно младший школьник нуждается в помощи саморазвитию. Не все препятствия к правильному саморазвитию можно устранить, указывал П.Ф. Каптерев: «неблагоприятные крупные недостатки в государственно-общественном укладе, бедность, невежество, предрассудки, дурное влияние окружающего общества...»; но систематическая помощь саморазвитию может быть оказана (устранение дурного товарищества и подыскание хорошего, укрепление слабой памяти, развитие соответствующими упражнениями сообразительности, воли и т.д.).

Крайне актуально и современно звучит и в настоящее время определение П.Ф. Каптеревым воспитания как систематической помощи саморазвитию организма и всестороннему усовершенствованию личности по мере ее сил и сообразно социальному идеалу.

Антропологические идеи нашли отражение и в трудах К.Н. Вентцеля как представителя теории свободного воспитания, который указывал на начало активности и самостоятельности как на центральное начало, на развитие которого должно быть обращено особое внимание. При этом давал пояснение, что начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волею и естественно, на первый план выдвигается воспитание воли. Важным условием реализации этого требования было то, чтобы воспитанник научился как можно раньше сознательно ставить цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им самим избранных средств. На основе анализа работ К.Н. Вентцеля структуру деятельности воспитанника можно представить следующим образом: свободная постановка цели, определяемая чувствами и идеями ребенка, которые являются наиболее полным выражением его личности; выбор наиболее подходящих средств как выражение интеллекта; последовательное и систематическое использование средств, требующее напряжения волевой деятельности и работы фантазии. То есть К.Н. Вентцель, наоборот, считал целеполагание обязательным для самостоятельной учебной деятельности младшего школьника, при этом не включая в нее самоанализ и самооценку.

В целом, можно сделать вывод, что феномен «самостоятельность младших школьников в учебной деятельности» был предметом интереса представителей гуманистической педагогики России и рассматривался с позиций педагогической антропологии: К.Д. Ушинский считал, что роль учителя – роль руководителя самостоятельным учением детей; П.Ф.

Каптерев, употребляя термин «самодеятельность», также подчеркивал, что педагог – служитель процесса саморазвития, способствующий полному и правильному его совершению; В.П. Вахтеров разработал рекомендации для выработки навыков самоанализа учебной деятельности у младших школьников; К.Н. Вентцель разработал структуру самостоятельной деятельности: постановка цели, выбор и реализация средств ее достижения.

Таким образом, проанализировав работы сторонников антропологического подхода отечественной дореволюционной педагогики, сравнив их с требованиями современного Стандарта, можно сделать вывод, что самостоятельность младшего школьника представляет совокупность следующих составляющих: способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную; умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении.

### **Список литературы**

1. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. – М., 1907.
2. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1919.
3. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 163.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2012.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. – СПб, 1907. – С. 394.

*Е.С. Слюсарева, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современные тенденции модернизации образования диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе. В настоящее время получило широкое распространение суждение о сопровождении как о различных

технологиях оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования, технологиях взаимодействия психолога с другими специалистами образования, психологической службой, с образовательной средой в целом как об определяющей философии и стратегии практической психологии образования (Семаго М. М.) [4].

Теоретический анализ литературы позволяет выделить разные подходы к рассмотрению содержательных аспектов сопровождения.

По мнению Е.И. Казаковой, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения [1].

Н.Л. Коноваленко рассматривает точку зрения, в которой под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Упрощенная трактовка сопровождения – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [3].

Суть основной идеи антрополого-психологического сопровождения состоит в том, что только гуманный педагогический 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.

Можно выделить несколько источников создания современной отечественной системы антрополого-психологического сопровождения [2]: опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования: опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы «Доверие», кризисные службы и т. д.); многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии; разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающих развитие образовательных

учреждений; исследования различных крупных вузовских научных центров; реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся; опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, валеологов, коррекционных педагогов.

Основными принципами антрополого-психологического сопровождения ребенка в образовательном пространстве являются: гуманистический характер сопровождения; адаптивность образования к уровню и особенностям психофизического и личностного развития ребенка; дифференциации и индивидуализации сопровождения; рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения; стремление к автономизации.

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 субъектов образовательного процесса.

Важно отметить, что деятельность современных образовательных учреждений сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов: индивидуального сопровождения детей в образовательных учреждениях; системного сопровождения, направленного на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом [2].

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под



воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Такой метод работы является противоположностью так называемому, «заявительному» сопровождению, в логике которого центры (или соответственные службы) работают только с теми детьми, по поводу которых в центр обратились родители (или педагоги). Часто именно те, кто более всего нуждается в поддержке, выпадают из круга заботы и внимания взрослых.

Системное сопровождение и социально-педагогическое сопровождение осуществляется образовательными учреждениями в нескольких направлениях:

- участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей;
- проектирование новых типов образовательных учреждений (приют, социальная гостиница, школа индивидуального обучения и т. д.), в которых нуждаются дети;
- создание профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Эти программы проектируются с учетом специфики современного теоретического понимания сути проблемы и возможности ее разрешения, с учетом территориальной специфики, знания потенциала образовательной системы, других ресурсов.

Нам хотелось бы отметить, что приоритетным видом социально-педагогического проектирования выступает разработка проектов сопровождения в содружестве с конкретной школой, детским домом, группой педагогов и т. д., то есть не только проблемного, но и адресно-направленного характера. Анализ теоретической литературы свидетельствует о различных службах вмешательства в разных ведомствах: психолого-медико-педагогическая консультация; Центры психолого-педагогической реабилитации детей с проблемами в речевом развитии; Центры медико-педагогической реабилитации; Центры диагностики и интегрированного обучения; Центры социально-трудовой реабилитации; службы социально-педагогической и психологической помощи и поддержки; Центры реабилитации детей раннего возраста.

Основными направлениями сопровождения детей с нарушениями в развитии являются [5]:

1. Комплексная медико-психолого-педагогическая диагностика и консультирование. Направление включает постоянно или периодически действующие группы: медико-психологической диагностики; психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК); научно-практического

консилиума. Задачи деятельности: создание и апробация банка методик для всестороннего изучения воспитанников, медико-психологическое изучение и консультирование детей в целях оптимального их развития или коррекции; определение состояния здоровья детей; выявление уровня физического, психического, личностного и социального развития детей; выявление причин и степени недоразвития, задержек и нарушений или дисгармоний физического, функционально-психического, личностного и социального развития; разработка комплексного диагноза и прогноза; консультирование детей, их родителей и педагогов; обоснованный выбор для детей коррекционно-развивающей программы с учетом психологических и личностных особенностей каждого из них.

2. Медицинское направление. Основная цель деятельности — проведение неврологического, психиатрического, педиатрического обследования детей, систематическое наблюдение за состоянием их здоровья и развития. Основываясь на результатах диагностики, а также на информации, полученной в анамнезе, в беседах с учителями (воспитателями) и родителями, из дошкольных и школьных характеристик они организуют лечебно-профилактическую работу с ребенком, постоянно взаимодействуя и выступая в роли партнеров по отношению к другим специалистам, решающим вопросы помощи ребенку.

Задачи деятельности: выявление степени соматических, невротических и психотических расстройств у детей; определение особенностей функционально-психических нарушений у ребенка; разработка индивидуальных лечебных и лечебно-коррекционных программ; осуществление соответствующей помощи и консультирование родителей и педагогов.

3. Психологическое направление. Задачи деятельности: анализ степени сформированности психических функций; выявление особенностей интеллектуальной и речевой деятельности детей с проблемами развития по ряду психологических критериев: выявление у личностных особенностей (социометрического статуса, уровня самооценки, мотивов и установок, локуса контроля и т.д.); определение на этой основе зоны ближайшего развития каждого ребенка; формулирование прогноза психического и личностного развития ребенка; разработка на этой основе комплекса мер психологической поддержки, коррекции или компенсации включая психологические тренинги; формирование у родителей и педагогов адекватного отношения к выявленным дисгармониям и нарушениям развития детей и установки на активное позитивное взаимодействие с психологами и педагогами в процессе психологической помощи; психологическое консультирование

и тренинги родителей и педагогов; осуществление мер по оптимизации морально-психологического климата социума ребенка.

4. Социально-педагогическое направление. Общая цель деятельности – реализация комплексной программы развития детей, поддержки; и помощи им во внеучебное время. Задачи деятельности: профилактика и преодоление конфликтных стрессогенных взаимоотношений в различных общностях социума (семья, дворовые детские группы; профилактика и препятствие воздействию на детей со стороны лиц криминальной направленности, вовлечению их в детско-подростковые и смешанные криминальные группы; привитие детям иммунитета к ценностям криминальной субкультуры; обеспечение возможностей позитивной самореализации детей в интересной для них, социально-полезной деятельности; развитие у детей разнообразных интересов, способностей, обеспечение возможностей активного самоутверждения в неформальном социуме на нравственно здоровой основе; профилактика возникновения и развития нездоровых интересов и увлечений детей (особенно к употреблению алкоголя и психоактивных веществ); содействие в создании для детей эмоционально благоприятной окружающей обстановки; обеспечение щадящего режима нуждающимся в нем детям; приобщение детей к шефской деятельности; привитие подросткам ценностных ориентации нравственного и гражданского характера; приобщение детей к посильной трудовой деятельности, развивающей их профессиональную направленность устремленность; развитие у родителей посредством инструктивной просветительской работы с ними психолого-педагогической компетентности; вовлечение родителей (наиболее подготовленных) работе среди детей и подростков во внешкольное время.

5. Коррекционно-педагогическое направление. Субъекты деятельности: психологи, педагоги, дефектологи, логопеды, представители администрации.

Задача деятельности — создание условий и обеспечение конкретных мероприятий по коррекции нарушений развития детей.

Оценка эффективности сопровождения осуществляется на основе следующих критериев:

1. Эффективность стимулирования педагогов к внедрению личностно-ориентированных технологий обучения. Учитываются: динамика готовности учителей к педагогическим инновациям, критическое, творческое отношение к новому, фиксация фактов изменения позиции педагога в отношении сущности образования детей;

педагогический самоанализ профессиональной деятельности; стиль общения; рефлексия учебных отношений.

2. Установление диалоговых отношений между учениками, родителями, учителями; формирование готовности к поиску вариантов решения проблем, к гибкому, вариативному поведению в сложных жизненных ситуациях. Критерии: степень включенности взрослых в программу психологических занятий; продуктивность совместной деятельности; удовлетворенность диалогом, определение стиля поведения в ситуациях разногласия; эмпатические тенденции; коммуникативный контроль.

3. Создание условий для развития устремлений детей и взрослых (познавательных, эмоционально-личностных) через выявление содержания индивидуальности ребенка, рассмотрение горизонтов его развития, особенностей саморазвития.

4. Самореализация родителей – в самореализации детей. Помощь в самореализации родителей через развитие рефлексии особенностей воспитания и обучения ребенка, общения с ним. Характеристика родительского отношения: ориентация на принятие ребенка, кооперацию в решении проблем. Отношение к школе. «Родительская готовность к школе». Последовательность в воспитании детей.

Таким образом, антрополого-психологическое сопровождение является технологией организации обучения, воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве; основными субъектами взаимодействия являются ребёнок, ближайшее окружение ребенка, педагоги. Основной же целью антрополого-психологического сопровождения ребенка будет являться развитие его личности в рамках социальной адаптации ее к условиям окружающей среды.

### **Список литературы**

1. Казакова Е.Н. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе/ Е.Н. Казакова // Международная конференция «Дети группы риска». – СПб, 2005. – С. 18-23.

2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. – СПб., 2000.

3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя – дефектолога/ Под ред. Л.Н. Шипицыной. – М., 2003.

4. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М., 2005.

5. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В. Антропологические основы организации и содержания специальной психологической помощи. – Ставрополь, 2010.

*А.А. Сляднев, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Многие десятилетия в нашей стране «в силу различных идеологических, авторитарно-утилитарных и иных установок физическое воспитание в основном ориентировано на тело человека (на тело как объект, на тело как механизм), преимущественно рассматривается как процесс обучения двигательным действиям и воспитания (управления развитием) физических качеств человека». Этот, в целом позитивный, подход соответствует естественнонаучному (технократическому) мировоззрению. Он дает возможность упростить педагогическую реальность, использовать фундаментальные биолого-физиологические знания, определиться с ответами на вопросы «Что?» и «Как делать?». Причем ответ на второй вопрос преимущественно предполагает непосредственное внешнее педагогическое воздействие на обучаемого. Наряду с этим новая социокультурная ситуация, складывающаяся в нашей стране в последнее время, возвращает отечественную теорию физической культуры в русло антропологических идей П.Ф. Лесгафта [3] о психофизической целостности человека, о движении как сенсомоторном единстве, о человекосозидающей и культуuroобразующей функциях физического воспитания. Современные парадигмы (развивающей педагогики физической культуры и спорта, социокультурной теории двигательных действий, аксиологии человеческого тела и др.) настойчиво акцентируют духовные начала человека, идентичность его самому себе, самооценку окультуренного тела как ядерных характеристик человеческого бытия.

Эта тенденция, приобретающая контуры в теории физической культуры через понятия «телесность» и «живое движение», коренным образом смещает целевой педагогический вектор от технологического к ценностно-смысловому измерению, от «вопроса "Как?" к вопросу

"Зачем?"» [1, с. 7]. Телесно-ориентированный подход формирует установку педагога системы физического воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями «не столько на формирование навыков культурного (нормативного) поведения и самообслуживания (моторной социализации), сколько на реализацию миссии трансформации качества его жизни, наполнения ее новыми смыслом и содержанием, побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями» [2, с. 12]. Адаптивная физическая культура для ребенка с нарушением интеллекта сегодня в меньшей мере рассматривается как средство устранения (коррекции) недостатков в двигательной сфере. Все чаще – как среда укрепления здоровья, расширения двигательных возможностей, адаптации в социуме и развития личности.

Однако приложение (в целом продуктивной) телесно-двигательной концептуальной модели к процессу физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта достаточно противоречиво. С одной стороны, физическое воспитание ребенка в соответствии с его телесно-двигательной самоидентичностью предполагает отказ от традиционных простых внешне организованных предметно-ситуативных физических упражнений и обращение к такой двигательной активности, которая активизирует высший (символический, по Н.А. Бернштейну; проективно-смысловой, по С.В. Дмитриеву и Д.Д. Донскому) уровень управления двигательными действиями. С другой стороны, начиная с Л.С. Выготского, многие исследователи указывают на слабость внутренних механизмов, обеспечивающих становление рационально-двигательной преднамеренности ребенка с нарушением интеллекта в сензитивный для этого период (период младшего школьного возраста). Эта слабость связана с недостаточностью символической (проективно-смысловой) основы, изолированностью личностно-ценностного ядра его двигательной активности, которые в свою очередь, обусловлены той же доминантой, что и основной дефект (умственная отсталость), а именно, неполноценностью аналитико-синтетической функции мышления. Учитывая это, инновационный подход к физическому воспитанию, ориентированный на высший, по сути мотивационный, уровень управления двигательными действиями, интеллектуальную самость и личностные смыслы обычного ребенка, по отношению к ребенку с нарушением интеллекта представляется как неприемлемый.

Необходимость преодоления этого противоречия определяет актуальность выполненных нами исследований.

Рассмотрение проблем физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта через антропологическую призму дает

возможность обосновать педагогическое целеполагание процесса физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, доказать, что моторно-двигательное развитие такого ребенка не является дефективным. Оно подчиняется тем же закономерностям, которые свойственны подавляющему большинству его сверстников, однако существенно осложнено и мотивационно своеобразно. Основными необратимыми факторами, осложняющими физическое воспитание такого ребенка, в раннем детстве, являются инертность нервных процессов и дефицит взаимодействия экстероцептивных сенсомоторных функций. Моторно-двигательная недостаточность ребенка с нарушением интеллекта, в основном обнаруживается в период становления психо-сомато-моторных и психомоторных качеств (от 2 до 6 лет). Основными признаками этой недостаточности являются мышечная гипертония; двигательная инертность (тонические, избыточные, персеверативные движения; устойчивость двигательных стереотипов, сложность в реагировании на неявно выраженный сигнал), восстановление старых моторных связей при устранении подкрепления. Однако такого рода дефекты характерны и для детей с задержкой в физическом развитии. Как правило, эти дефекты успешно корректируются в процессе многократного выполнения физических упражнений в соответствии с общеизвестными методическими правилами.

Мотивационно двигательное своеобразие ребенка с нарушением интеллекта явно проявляется в связи с началом учебной деятельности, расширением командно-игровых контактов со сверстниками. Свойства системного фактора в этот период приобретает дефицит рациональной мотивации его двигательной подвижности. Основными признаками такого дефицита являются затруднения ребенка в понимании операционального смысла своих действий, в целеполагании двигательных действий, в осмыслении двигательно-координационных возможностей собственного тела, в контроле и анализе своих действий, в абстрагировании от предметных ориентиров движения, в переносе двигательных навыков из одной ситуации в другую. Двигательная активность при этом сохраняет признаки инфантильности (предметность, невербализируемость, неустойчивость, произвольность, аффективность).

Основными следствиями осложненного моторно-двигательного развития ребенка с нарушением интеллекта в младшем школьном возрасте являются: индивидуальная моторно-двигательная уникальность; моторная избыточность; двигательный примитивизм; недостаточная координированность движений; слабая мотивированность и

ситуативность двигательной активности; устойчивость двигательных стереотипов; двигательная непрогредиентность (отсутствие в динамике развития позитивных или негативных тенденций); слабопозитивное взаимодействие двигательных навыков; эмулятивный (подражательный) характер игровой моторики. Биологическая потребность у ребенка с нарушением интеллекта в движении к 5-6 летнему возрасту, также как и у большинства его сверстников, существенно снижается, однако, ее замещения осознаваемыми мотивами двигательной активности (самосовершенствования, достижения, избегания неудачи, самоутверждения, признания и др.) у него не происходит. Следовательно, становление компенсаторных побуждений ребенка младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта к движению возможно лишь в условиях специально организованного процесса физического воспитания.

В плане выделения особых подходов к физическому воспитанию ребенка младшего школьного возраста важно антропологическое (целостное) видение внутренних факторов мотивации его двигательной активности, которое сводится к следующему. Во-первых, для осознания ребенком потребности в двигательной подвижности требуется внутренняя (интеллектуальная) работа, внутреннее рассуждение. Во-вторых, мотивационный процесс всегда сопровождается специфическими переживаниями, характеризующимися либо положительными эмоциями от ожидания достижения результата двигательной активности, либо отрицательными, связанными с неполнотой достижения цели. Поэтому в мотивационный процесс всегда тонко вплетены рациональная (рассудочная, волевая) и эмоциональная (чувственная) компоненты. Первая может быть определена понятием «Я должен!», вторая – понятием «Я хочу!» Очевидно, что в младенчестве полностью, а в раннем детстве уже частично в потребности движения реализуется эмоциональная компонента. По мере взросления обычного ребенка необходимый уровень его двигательной активности поддерживается, как правило, усилением рассудочной компоненты мотивационного процесса.

Недостаточная функциональность логико-смысловой основы двигательных действий ребенка с нарушением интеллекта, инертность механизмов высших уровней управления двигательными действиями, слабость экстероцептивных моторных связей, ослабленная потребность в достижениях, индифферентность к внешней оценке двигательных способностей определяют необратимость дефицита рациональной мотивации двигательной подвижности ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Представленные антропологические аргументы дают основание предположить, что необходимый уровень



двигательной подвижности своеобразного ребенка в этот период его развития может быть обеспечен только на основе формирования компенсаторной, по сути, эмоционально-двигательной мотивации.

Принятие учителем физической культуры и всем педагогическим коллективом такого целеполагания дает возможность выделить основное средство достижения этой цели (телесно-ориентированное физическое упражнение).

В отличие от обычных физических упражнений, основной целью применения которых является развитие физических качеств, телесно-ориентированные упражнения направлены на расширение телесного опыта, улучшение функционирования тела, пробуждение чувственного сознания и релаксацию чувств.

Основными методическими направлениями формирования телесно-чувственной мотивации ребенка к движению являются: образная сенсорно-кроссмодальная двигательная имитация; ассоциативная телесно-двигательная рефлексия; метафорическая телесно-двигательная пластика.

Выполненные нами экспериментальные исследования доказали эффективность таких методов телесно-ориентированного физического воспитания, как реверсивное акустико-двигательное реагирование, зеркально-визуальное двигательное реагирование, кроссмодальное сенсорно-двигательное имитирование, образное имитационное движение, образная имитационная подвижная игра, ассоциативное осмысление «схемы тела», рефлексивно-ассоциативное мелковариативное движение; рефлексивно-ассоциативное сюжетно-ролевое двигательное манипулирование, рапидная пластическая метафора, дифференциальная пластическая метафора, метафорическая пластика Буто, каучуковая пластическая метафора, технопластика. Использование этих методов в практике физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта формирует устойчивую телесно-чувственную мотивацию двигательной активности ребенка, обеспечивает значимый прирост показателей темпа его физического становления, обеспечивает значимое приращение познавательного, мотивационного, телесно-двигательного, коммуникативного и эмоционального показателей его личностного развития.

### **Список литературы**

1. Быховская И.М. Аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 7.

2. Евсеев С.П. (ред.) Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. – М.: Советский спорт, 2004.

3. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1951.

*Л.Н. Сляднева, С.П. Клеменчук, г. Ставрополь*

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕЛЕСНОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ:  
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Обращение научного сообщества к педагогической антропологии обозначило новые ориентиры и перспективы актуализации богатства человеческой природы. Интеграция разных наук, изучающих человека, открывает возможности объективировать целостность человеческого образования, выйти на путь преодоления последствий многовековой рационалистической традиции, культивирующей расщепление человеческого единства на телесное и психическое. Это отражается как в неразработанности теории здоровья в системе образования, так и в очевидной динамике снижения уровня физического благополучия подрастающего поколения.

В связи с этим возникли условия перехода от унитарной системы образования к вариативной, позволяющей в процессе обучения переводить внимание с узкопредметного на межпредметный путь рассмотрения научных проблем, гармонизировать разобщенные знания о человеке.

Педагогическая антропология актуализирует соматопсихическое пространство человека, с помощью которого человек рассматривается в нормативном и дескриптивном состоянии. Например, воздействие на соматопсихическое состояние человека посредством условий жизни, социализации, процесса воспитания, жизнедеятельности и т.д. [3; 6, с. 42].

Обращение к педагогической антропологии привело к разработке концепции «телесной пластики» в теории физической культуры, нацеленной на решение не только традиционных задач развития двигательных умений, навыков, физических, но и ориентирующей на формирование собственно телесно-двигательных знаний, ценностных ориентаций, мотивации двигательной активности, идеализации здорового образа жизни, нравственных качеств на развитие самой природой предпосылок к гармоничному совершенствованию физического потенциала человека, что полностью соответствует задачам педагогической антропологии [4, с. 78].

При достаточной прозрачности понимания феномена телесной пластичности нами актуализируется проблема технологического обеспечения формирования телесной пластичности в процессе физического воспитания. Следует отметить, что в системе физического воспитания преподавание, как правило, построено на формировании неосознаваемых навыков управления телом; совершенствование телесных функций носит однонаправленный характер, не обеспечивающий развитие интегрального телесного сознания. Также не учитывается неразрывная связь психических, физических и социальных феноменов.

Телесная пластичность формируется в процессе двигательно-пластической подготовки. Результаты нашего исследования показали, что двигательно-пластическая подготовка – это способ коррекции индивидуально сформированного относительно устойчивого телесного стереотипа посредством интериоризации специально организованной двигательной активности; средство трансформации эмоционально-чувственной составляющей физической культуры личности и психосоматического оздоровления человека.

В телесно-двигательной активности, благодаря пластичности, «объемно» и целостно концентрируется все внутреннее состояние человека, вся его субъективность [8, с.76]. «Пластичность», по мнению Никитина В.Н., – это текучесть, чувственность, осознанность движений, соразмерность усилий и направлений, интегрированность телесного эмоционально-чувственного действия. Основная функция телесно-двигательной пластичности как свойства двигательного действия и телесности в целом выражается в специфическом переживании субъектных вариаций пространственно-временных характеристик телесного движения. Данный эффект обусловлен рядом переживаний. Системообразующим фактором пластичности определяется катарсическое переживание субъектом каузальности, которая проявляется в форме образно-смысловой (безусловной) и символически-смысловой предметности [8, с. 147].

Телесная пластичность как "живое движение" воспроизводит сложную комплементарную систему всех форм проектно-двигательного мышления человека: моторную, в основе которой лежит феномен «темного мышечного чувства»; «образную» (образное мышление); языковую во всем ее многообразии (включая неартикулируемый опыт сознания); рефлексивную (результат экстериоризации внутренних средств мышления и деятельности).

Означивание смысла в двигательном действии направлено на самоактуализацию учащегося (возрастание его креативности,

компетентности, самодостаточности, личностного роста), т.е. увеличения и более широкого использования собственного умственного, физического эмоционально-чувственного потенциала.

Следовательно, основной регулятор построения двигательных действий связан с ценностно-смысловой предметностью, модулируемой ситуационными и субъективными характеристиками человека. Донской Д.Д., информационного восприятия, целенаправленно отображающегося в познавательно-преобразующей деятельности и оценочной функции. Образ действия у человека возникает в зависимости от системы ценностей, которая служит регулятором деятельности, что придает смысловую и значимую выработку цели, которая дает особенность трехмерного видения себя в двигательном пространстве, анализа и оценки осуществления этого действия. Значит, осмысленный подход – это необходимое положение каузальной атрибуции человека в пластичном движении.

Анализируя результаты работы авторов антропоцентрической биомеханики С.В. Дмитриева, Д.Д. Донского, Н.И. Пономарева в контексте решения поставленной проблемы, обращаем внимание на метод коннотации.

Термин «коннотация» (от лат. *con* – вместе и *noto* – обозначаю) – это увеличение смысловой интерпретации действий, предложенных обстоятельств (их экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов) за счет дополнительных, сопутствующих значений. «Одно дело – поглощать пищу, другая – вкушать ее». Здесь доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления над рационально-логическим интеллектом. В результате выявляется амплификация внутреннего опыта – его продолжение, расширение, уточнение, проверка на истинность [2, с. 118].

Использование метода «коннотации» в технологии проектно-двигательного мышления позволяет расширять диапазон технологии обучения пластичному движению. В формировании двигательного действия актуализируются все виды мышления и познания, восприятия и оперирования. Чувственно-образные элементы возникают в процессе мыслительной деятельности и отображаются в чувственном отражении. В определении «смысловой чувствительности» основным является «единство отражения и отношения» человека к миру, которое выделяют Н.А. Бернштейн, М.М. Бахтин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Соответственно, в основе технологии формирования телесной пластичности лежит закономерности сферы познания и осмысленность интегрального образа, привносящая сознанию активность действующих

субъектов. Достоверное понимание того или иного объекта – это сначала переход к «смыслу», а затем придание смысла тому, что мы познаем и преобразуем [5, с. 26].

Дидактическая составляющая ценностно-смысловой структуры движения представляется исполнителю в сформированной системе целей, которые устанавливаются и реализуются в течение каждого занятия, где учитываются условия, ситуации, установки, требования и средства, образующие сложную систему знаний, понимания, умения и оценок [7, с. 24].

Во-первых, необходимо сформировать двигательную задачу пластичного двигательного действия, сопровождающуюся смысловым проектированием ее результата. Представление «модели объекта» раскрывает ряд вопросов: логическое объяснение (что необходимо изобразить?) – ассоциативное повествование образа (например: идеи на основе восприятие музыкального материала), идеи; причинная составляющая (почему мы это изображаем?) – разъяснение эмоционального и смыслового параметра в каждом фрагменте в формировании целостного пластичного двигательного действия; операционная сущность (как нам выразить?) – ознакомление с техническими и выразительными средствами пластичного двигательного действия; мотивационно-ценностная деятельность (ради чего мы это изображаем?) – осмысление роли пластичного двигательного действия в воздействии на чувственную сферу субъекта деятельности.

Во-вторых, необходимо сформировать у учащегося представление о методах и приемах исполнения пластичного двигательного действия, а также их технических апробировать.

В-третьих, залогом успешной работы является решение задач, обусловленных не только технической стороной выполнения двигательного действия, но и выразительностью их исполнения. Психологический настрой исполнителя играет существенную роль в формировании телесно-пластичного двигательного действия. Структурные связи внедряются в каждую модель пластичного двигательного действия и идентифицируются исполнителем, учитывая реальные особенности действия каждого исполнителя (развития физических качеств, уровня технического и исполнительского мастерства и т.д.), которые уникальны по существу и зависят от индивидуальных особенностей.

Педагогом учитываются индивидуальные особенности учащихся в планировании и создании внутренней задачи исполнителя, направляет и руководит его мыслительной деятельностью. Основным моментом этого

процесса является профессиональная постановка цели, последовательное планирование и реализация задач, переосмысливание, определение способов их реализации. Профессиональный педагог со стажем строит собственные гипотезы, находясь в постоянном поиске таких способов, приемов, которые наиболее приемлемы для индивидуальности ученика на всех этапах обучения и совершенствования. Результат деятельности исполнителя зависит от состояния внутреннего мира, таланта педагога, который постоянно развивает нестандартные способы формирования двигательного мышления ученика, находится в постоянном поиске эффективных методов технической подготовки [1, с. 75].

Таким образом, включение телесной пластичности в предметное поле сознания человека – это путь расширения его внутреннего мира, активизации продуктивно - деятельностного начала как основы саморазвития. Интеграция предметно-телесной, смысловой и чувственно-двигательной составляющих сознания в процессе физического воспитания личности открывает новые возможности формирования соматопсихической целостности растущего человека, чуткого отношения к собственному здоровью, способности к эмоционально-чувственному сопереживанию.

### **Список литературы**

1. Анцыперов В.В. Технология оптимизации обучения юных гимнастов двигательным действиям на основе типизации структурных компонентов//Физическая культура: образование, воспитание, тренировка №1. – 2007. – С. 75 – 89.
2. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий спортсмена: Проблемы, поиски, решения. – Н.Новгород, 2005.
3. Кузин В.В., Никитюк Б.А. Интегративная биосоциальная антропология. – М., 1996.
4. Курьсь В.Н., Сляднева Л.Н., Шиянова Г.В. Образование детей дошкольного возраста в области физической культуры. Теоретический аспект. – Ставрополь, 2006.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
6. Никитюк Б.А. Интегративные подходы в возрастной и спортивной антропологии. – М., 1999.
7. Пономарев Н.И., Дмитриев С.В. Проблемные вопросы теории построения двигательных действий/ Теория и практика физической культуры. – 1990. –, №6 – С. 24 – 26.
8. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь, 2006.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

В данной статье представлено исследование воздействия сказкотерапии на нарушенное эмоциональное развитие детей с двигательной недостаточностью.

Эмоциональная сфера детей с двигательной недостаточностью имеет свои особенности и оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка, что проявляется в особом эмоциональном реагировании ребенка на мир, оценки себя как индивида. Определяющим в этом плане является поражение незрелого мозга. Корковые мозговые структуры созревают неравномерно, в замедленном темпе, что и служит причиной изменений в эмоциональной сфере, способствует развитию личности с ЗПР по типу психического инфантилизма. Основным признаком психического инфантилизма считается недоразвитие высших психических функций, поэтому дети в своих поступках руководствуются в основном эмоциями удовольствия, ситуативными желаниями. Вследствие этого они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива.

В интеллектуальной деятельности также выражено нарушение целенаправленной деятельности, слабое развитие интеллектуальных интересов. В результате все эти особенности, по данным В.В. Ковалева [1, с.607], способствуют низкому развитию психической готовности к школе.

По мнению А.М. Бернштейна и М.Я. Брайнина, основу эмоционального развития детей с нарушениями ОДА составляют ряд факторов преморбидного своеобразия детей: эмоциональность, проявляющаяся в виде повышенной восприимчивости к радости и печали; непосредственность, впечатлительность, обусловленная эмоциональной неустойчивостью; импрессивность, проявляющаяся в склонности к внутренней переработке, накопление отрицательных эмоций и переживаний; выраженность чувства «Я», заключающаяся в раннем осознании отличия себя от окружающих; беззащитность, как антипод агрессивности; гуманистическая направленность личности, представляющая комплекс альтруистических характеристик.

Исследования Н.М. Сарасовой, позволили подразделить факторы, определяющие особенности эмоциональной сферы детей с поражением ОДА и разграничить их *необъективные*, к которым относятся: условия заболевания; искусственное ограничение активности; особое отношение к больному ребенку окружающих людей; семейное воспитание; и

*субъективные*, такие как: отношение детей к своему заболеванию; особенности самооценки.

В результате чего было выделено 2 группы детей по уровням эмоционального развития:

Для I группы эмоционального развития характерно общее снижение эмоционального тонуса, астенизация поведения, волевой инфантилизм, что проявляется в неумении и нежелании ребенка регулировать свое поведение, в крайней несдержанности, в отсутствии достаточной настойчивости в достижении как коррекционно-восстановительного эффекта, так и хороших результатов в учебной деятельности.

II группу составляют учащиеся, уровень эмоционального развития которых достаточно высок. Они способны к адекватной самооценке своих возможностей, способны на основе длительных усилий мобилизовать компенсаторные силы организма, стремятся к полноценной двигательной активности, сдержаны и терпеливы. Особенностью данной группы детей является то, что периоды эмоционального подъема сменяются у них снижением уровня эмоциональной активности.

Учащиеся этих двух групп эмоционального развития при проведении учебно-воспитательных занятий требуют учета особенностей их эмоциональных проявлений.

Для младших школьников проводится коррекция эмоционального развития средствами сказки. Коррекционные занятия сказкотерапии основаны на уровневом подходе, разработанном К.С. Лебединской, В.В.Лебединским, О.С.Никольской и Е.Р. Баянско́й [2, с. 28].

4 уровня эмоциональной регуляции составляют и основу диагностики. Карта-характеристика внешней эмоциональной выразительности ребенка и ВЕО-ТЕСТ определяют уровень аффективного развития.

На основании диагностики проводятся сказкотерапевтические занятия, включающие на I уровне, – развитие и совершенствование паралингвистических проявлений эмоций, и понимание их у других людей. Развиваются экспрессия (выразительность) мимики, пантомимики, жестикуляции, выразительность речи.

Если на этом уровне механизмы несовершенны, то ребенок, находясь в ситуации эмоционального контакта, неверно оценивает состояние партнера по общению, а это впоследствии сказывается на возможностях самооценки, умении строить свои поступки в соответствии с учетом потребностей, желаний и состояния других людей.

Многие дети с двигательной патологией имеют ограничения в силу своего неврологического статуса возможностей в развитии невербальных



средств эмоциональной выразительности. Они имеют вялую, невыразительную мимику, их осанка и поза несовершенны. Они с трудом выполняют упражнения, редко жестикулируют при разговоре, их жесты вялы, бедны, не выразительны. Поэтому на 1 уровне проводятся занятия на развитие артикуляционного аппарата и дыхания.

Следующим шагом являются упражнения на снятие мышечных зажимов и излишнего напряжения, а также на координацию и равновесие и этюдов на характерные и стилевые движения.

На 2 уровне – ритмизация внешних впечатлений. Проводятся занятия на активное включение ребенка в ощущение ритма через моторно-двигательные проявления: под музыку, хлопки, притопы, раскачивания корпуса. Слушая или проговаривая стихи, считалки, ребенок повторяет ритмический рисунок. Переживание ритма связан с переживанием его логики: начало, кульминация, завершение.

На 3 уровне – эмоциональных комментариев, задача состоит в том, что взрослый эмоционально комментирует происходящее вокруг, заражая ребенка активным переживанием происходящего.

На 4 уровне – вербализация чувств, расширение запаса слов, обозначающих чувства и переживания людей. Задача на этом уровне состоит в том, что взрослый точно подбирает слово, обозначающее состояние, которое испытывает ребенок или герой из сказки в данной ситуации.

Комплексная целенаправленная работа психолога, логопедов, учителей и воспитателей, врачей и родителей будет способствовать их социально-психологической реабилитации.

Важно и осознанное восприятие ребенком себя таким, каков он есть, для постепенного развития правильного отношения к своим возможностям. Ведущая роль в этом принадлежит взрослым, т. к. у них ребенок заимствует оценку и представление о себе. В зависимости от реакции и поведения, взрослых он будет рассматривать себя или как инвалида, не имеющего шансов занять активное место в жизни, или как человека, вполне способного достичь успеха.

### **Список литературы**

1. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М. 2005.
2. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 2000.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Одним из самых актуальных направлений специальной (коррекционной) педагогики на современном этапе как в России, так и во всем мире является раннее психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии. Такое внимание объясняется рядом причин: увеличением удельного веса перинатальных повреждений нервной системы в структуре детской заболеваемости; патогенетической ролью ранних мозговых повреждений в биологической и социальной дезадаптации детей на последующих возрастных этапах; усилением гуманистических тенденций в обществе. Реализация вариативных программ «раннего вмешательства» позитивно повлияла не только на развитие системы специального образования, но и коренным образом изменила жизнь людей, получивших возможность стимуляции развития в раннем возрасте. Систематическая ранняя медико-психолого-педагогическая помощь ребенку в условиях семьи с привлечением родителей в процессе коррекционной работы позволяет вывести на новый качественный уровень не только сам процесс развития ребенка, но и в значительной мере определяет прогресс интеграции в общество человека со специальными потребностями как равноправного члена. Одним из следствий такого прогресса является то, что подавляющее большинство детей с инвалидностью в западных странах воспитываются в условиях семьи (родной, ее заменяющей, специально организованной), а не в специализированных учреждениях вне дома.

Одним из главных направлений развития и модернизации системы специального образования России является стабилизация деятельности существующих специальных (коррекционных) образовательных учреждений на основе создания в них специальной психологической службы и организации постоянного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка.

Деятельность служб ранней помощи является высокоэффективной, а вложенные в их создание и содержание затраты экономически оправданными, поскольку ориентированы на уменьшение количества детей, которые по достижении школьного возраста нуждаются в специализированном обучении. Эти службы обеспечивают образовательную и социальную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников, создают возможности для получения многими из них

цензового образования. В результате коррекции в раннем возрасте до 30% детей, имеющих перинатальную патологию, к 6 месяцам достигают показателей нормы, у 90% детей наблюдается стойкий положительный эффект, на основе которого в период дошкольного детства возможна интеграция ребенка в коллектив сверстников.

Раннее психолого-педагогическое сопровождение – это новая область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии.

Особенности развития ребенка в раннем возрасте, пластичность центральной нервной системы и способность к компенсации нарушенных функций обуславливает важность ранней комплексной помощи, позволяющей путем целенаправленного воздействия исправлять первично нарушенные психические и моторные функции при обратимых дефектах, и предупреждать возникновение вторичных отклонений в развитии. Младенцы стали рассматриваться не как объекты деятельности, беспомощные, пассивные существа, рефлексорные реакции и поведение которых односторонне формируются в прямой зависимости от действий и поведения взрослых, но как активные субъекты совместной деятельности, развивающиеся в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, прежде всего с родителями, жадно ищущие этого социального взаимодействия и интенсивно участвующие в процессе своего развития.

Ранняя комплексная помощь предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-социально-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной работы специалистов разного профиля. Она представляет собой систему специально организованных мероприятий, каждый элемент которой может рассматриваться как самостоятельное направление деятельности учреждений, находящихся в ведении органов здравоохранения, образования и социальной защиты населения.

Важную роль в разработке программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития играет учет особенностей семейного воспитания, привлечение родителей к коррекционно-развивающему процессу. Особое внимание должно быть обращено на помощь детям в возрасте 1-2 лет, которая должна оказываться преимущественно в условиях семьи. Возросшая потребность в разрешении многочисленных проблем семей, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, обуславливает актуальность разработки конкретных мер по оказанию этим семьям

психологической помощи. Одним из направлений этого вида специализированной помощи является психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Решение этой важной задачи возможно только на основе хорошего знания психологических особенностей родителей и особенностей внутрисемейных отношений [1].

Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Основная цель психолого-педагогической помощи семье состоит в необходимости формирования у родителей установки на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком; в обучении родителей различным формам общения; в формировании навыков общения у родителей со своим ребенком и другими людьми.

Анализ трудностей, поиска решений, возникающих в процессе создания службы сопровождения аномального ребенка, необходим с позиции богатого научного наследия отечественной дефектологии. И вместе с тем применять эти знания в реальности всегда затруднительно – существует целый ряд объективных трудностей, с которыми невозможно не считаться.

Логика функционирования служб ранней помощи (в западной традиции – «службы раннего вмешательства») и специфика их деятельности предполагают непосредственное включение родителей в процесс коррекционной работы, их целенаправленное обучение, сопровождение и психологическую поддержку. Появление в семье такого ребенка может рассматриваться как кризисная жизненная ситуация и нередко провоцирует распад семьи, что имеет негативные последствия как социально-экономического, так и психологического характера.

Низкая актуальность потребности в психологической помощи взрослым в семье в совокупности с инерцией установок специалистов служб ранней помощи приводит к редуцированию в их деятельности психологической составляющей и трансформации службы в группы кратковременного пребывания для проблемных детей.

Таким образом, знание о наиболее существенных причинах, которые не позволяют в полной мере оказывать психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями, дает возможность сформулировать ряд положений, позволяющих кардинально реализовать накопившийся опыт коррекционной работы с данной категорией детей.

Именно создание службы раннего психолого-педагогического сопровождения позволяет систематизировать, регулировать и согласовывать коррекционные, развивающие, воспитательные

образовательные и оздоровительные стратегии и воздействия, синтезирует отдельные компоненты процесса развития. На основании представленных материалов, можно сделать вывод о том, что интегрированный психолого-педагогический подход к построению содержания коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями, как никакой другой, отвечает современным задачам обучения, специфическим потребностям и возможностям, а также позволяет приблизиться к воплощению идеи позитивного развития таких детей и включения их в жизненное пространство.

Создавая систему ранней помощи, важно помнить, что это не самостоятельная замкнутая система, а часть большого целого – системы специального обучения, реабилитации через образование. Достижения специалистов в области раннего вмешательства становятся достоянием всех дефектологов, а достижения дефектологов стали доступны специалистам, работающим с детьми раннего возраста.

Такой подход оправдан, востребован и необходим, так как позволяет создавать реально и эффективно работающий компонент системы коррекционно-развивающего обучения [2].

Важно отметить, что несмотря на существующие трудности, региональная практика создания служб ранней помощи расширяется. Действуют различные модели служб, реализуются региональные эксперименты.

В виду экономических трудностей настоящее время – не самое благоприятное для решения проблемы раннего психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, ибо глубокое изучение психического развития «особых» детей, и подготовка необходимых специалистов, и создание сети диагностических и консультативных учреждений, и изменение ситуации в домах ребенка и специализированных образовательных учреждениях требуют значительных затрат, однако начинать эту работу необходимо, она направлена на будущее, а педагогика, в том числе и специальная, это наука, работающая на будущее общество, на улучшение жизни всех членов общества, в том числе и тех, которые только начинают свое существование на земле.

### **Список литературы**

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – № 3. – 2002.

2. Дианова В.И. Роль социализации в системе помощи детям-сиротам с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – № 5. – 2008.

*Н.А. Фомина, г. Волгоград*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, НА ОСНОВЕ УЧЕТА ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ**

Одну из нозологических групп, попадающих в сферу научного поиска адаптивного физического воспитания, составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Их состояние определяется специалистами как пограничное между нормой и патологией развития, которое при отсутствии вовремя принятых мероприятий, может вести к серьезным нарушениям здоровья. Это не «больные» дети в собственном смысле этого слова, но и не относящиеся к категории полноценно развивающихся [2].

Актуальность научного обоснования содержательных, организационных, технологических аспектов адаптивного физического воспитания детей с ЗПР привела к появлению в последнее время целого ряда экспериментальных и прикладных разработок, авторы которых предлагают разнообразные пути совершенствования педагогического процесса [3]. Однако в научных исследованиях в недостаточной степени затронуты вопросы оздоровительной составляющей этого процесса. В то время как основные положения общей и специальной педагогики, физиологии указывают на то, что базу для гармоничного психофизического развития ребенка создает полноценный уровень морфофункционального состояния организма [1, 4].

Традиционно к данным характеристикам относят показатели деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной и нервно-мышечной систем. В положениях концепций ведущих физиологов и педагогов подчеркивается их важная роль в функциональности центральной нервной системы, развитии и становлении речевой, интеллектуальной, продуктивной деятельности ребенка [3, 5].

Вместе с тем в адаптивном физическом воспитании детей дошкольного возраста с ЗПР данным аспектам уделяется недостаточное внимание. В то время как активизация его оздоровительной функции позволит с большей эффективностью решать задачи коррекционной

направленности. Весьма обоснованным будет предположение, что целенаправленная тренировка основных параметров дыхательной, сердечно-сосудистой системы создаст благоприятные предпосылки для психического развития детей.

На базе Волгоградской государственной академии физической культуры в рамках госзаказа министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации (№ госрегистрации 01201254259) ведется экспериментальная работа по обоснованию наиболее эффективных направлений адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Одно из ее направлений составило экспериментальное обоснование коррекционно-оздоровительной работы на основе учета состояния кардиореспираторной системы детей. Основному педагогическому эксперименту предшествовала диагностика параметров их дыхательной и сердечно-сосудистой систем. В данную группу вошли показатели нагрузочной пробы Мартинэ, ЧСС покоя, ортостатической и клиностатической пробы, ЖЭЛ, проб Штанге и Генча, экскурсии грудной клетки (таблица 1).

Показатели приведённых исследовательских данных характеризуют состояние здоровья детей. Полноценное развитие сердечно-сосудистой и дыхательной систем создают предпосылки для гармоничного и всестороннего развития ребёнка. Анализ возрастной динамики данных показателей у детей с ЗПР выявил наличие отклонений в состоянии их здоровья.

Так в пробах, характеризующих деятельность сердечно-сосудистой системы, наблюдаются серьёзные отклонения от возрастной нормы в пробе Мартинэ, указывающей на более низкий уровень работоспособности. Имеющиеся фрагментарные отклонения в ортостатической и клиностатической пробах можно объяснить как интенсивными темпами роста в данный возрастной период, так и наличием патологических изменений.

Таблица 1

### **Показатели функционирования кардиореспираторной системы детей дошкольного возраста**

| Тесты /<br>возрастные<br>группы | Статистические показатели $\bar{x} \pm m$ |               |                 |               |                 |               |
|---------------------------------|-------------------------------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
|                                 | 4-5 лет                                   |               | 5-6 лет         |               | 6-7 лет         |               |
|                                 | ЗПР<br>(n =30)                            | Н<br>(n = 32) | ЗПР<br>(n = 30) | Н<br>(n = 30) | ЗПР<br>(n = 30) | Н<br>(n = 30) |
|                                 |                                           |               |                 |               |                 |               |
| ЧСС       покоя                 | 88,2 ±                                    | 88,10±1       | 84,2±4,1        | 90,00±6,      | 80,1±2,4        | 88,80±3,      |

|                            |          |           |           |           |           |           |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| уд/мин                     | 4,7      | 0,5       |           | 96        |           | 80        |
| t                          | 0,008    |           | 0,7       |           | 1,9       |           |
| Ортостатическая проба (с)  | 18,8±3,4 | 16,5±2,8  | 16±3,9    | 13,1±1,4  | 13,3±1,8  | 20,4±0,53 |
| t                          | 0,5      |           | 0,7       |           | 3,9***    |           |
| Клиностатическая проба (с) | 16,4±1,8 | 16,2±2,1  | 13,1±1,3  | 9,3±1,3   | 7,3±1,8   | 6,8±1,4   |
| t                          | 0,07     |           | 2,1*      |           | 0,22      |           |
| Проба Мартинэ (б)          | 3,5±0,17 | 4,14±0,06 | 3,7±0,28  | 4,14±0,06 | 3,9±0,21  | 4,5±0,06  |
| t                          | 3,7***   |           | 1,5       |           | 2,8**     |           |
| ЖЕЛ (мл)                   | 800±70,1 | 825±80,1  | 1011±87,3 | 1021±53,6 | 1190±28,4 | 1210±25,0 |
| t                          | 0,23     |           | 0,09      |           | 0,52      |           |
| Проба Генча (с)            | 7,4±0,1  | 12,5±1,4  | 9,5±1,8   | 14,3±2,4  | 10,1±1,4  | 10,4±0,21 |
| t                          | 3,6***   |           | 1,6       |           | 0,21      |           |
| Проба Штанге (с)           | 9,3±1,4  | 20,1±1,2  | 10,1±0,6  | 18,3±2,2  | 8,3±1,6   | 16,4±0,3  |
| t                          | 6 ***    |           | 3,7 ***   |           | 4,5 ***   |           |
| ЭГК                        | 2,3±0,2  | 2,8±0,4   | 2,5±0,2   | 3,4±0,3   | 3,3±0,12  | 3,8±0,12  |
| t                          | 1,2      |           | 2,5 **    |           | 3,1 **    |           |

**Примечание:** ЗПР – дети с задержкой психического развития; Н – дети с нормой развития; ЖЕЛ – жизненная ёмкость лёгких; ЭГК – окружность грудной клетки; t – достоверность различий между группами; \* - достоверность различий при уровне значимости  $P < 0,05$ ; \*\* - достоверность различий при уровне значимости  $P < 0,01$ ; \*\*\* - достоверность различий при уровне значимости  $P < 0,001$ .

Изучение деятельности дыхательной системы показало наличие отклонений в результатах экскурсии грудной клетки, что указывает на отсутствие полноценных предпосылок для деятельности дыхательного аппарата детей с ЗПР. Выявлены отклонения и в устойчивости их организма к гипоксии (рисунок 1).

В пробе, связанной с задержкой дыхания на вдохе, наблюдается отставание дошкольников с ЗПР во всех возрастных группах, что указывает на наметившуюся тенденцию ухудшения состояния их здоровья.

Эти отклонения можно объяснить не только нарушениями возможностей дыхательной системы, но и низким состоянием их высшей нервной деятельности, неумением выдерживать волевое напряжение,



управлять своими действиями, неспособностью к удержанию инструкции и слабости контроля. Вызывает особый научный интерес, что наибольшее количество отрицательных симптомов проявляется в старшей возрастной группе дошкольного детства, тогда как в младшей их наименьшее количество.

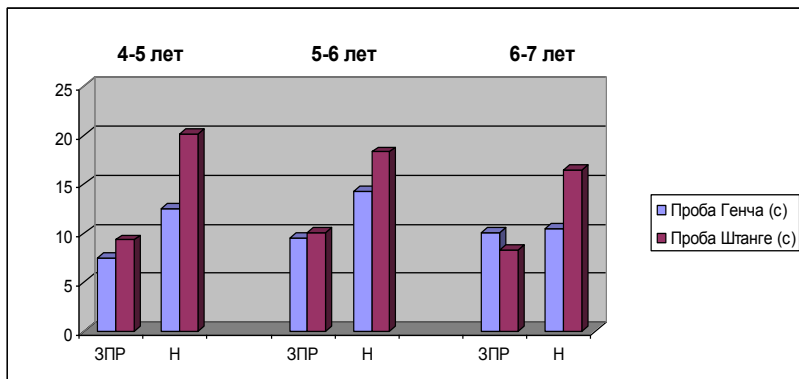


**Рисунок 1. Показатели функциональных проб, связанных с задержкой дыхания у детей дошкольного возраста**

Таким образом, проведенная исследовательская работа позволила выявить наличие отклонений в функциональности кардиореспираторной системы детей дошкольного возраста с ЗПР. Выявленные негативные характеристики создают угрозу их полноценному физическому развитию и актуализируют необходимость организации специальной коррекционно-оздоровительной работы.

Для этого в адаптивном физическом воспитании должна быть выделена специальная задача – путем целенаправленного применения оздоровительных средств способствовать повышению морфофункциональных возможностей кардиореспираторной системы детей 4-7 лет с ЗПР.

Наиболее эффективными средствами физического воспитания в аспекте их направленности на развитие кардиореспираторной системы выступают:

дыхательные техники – укрепление дыхательной мускулатуры, повышение резервных объемов вдоха и выдоха, устойчивости организма к гипоксии;

мелкомоторная гимнастика – развитие мелкой моторики, активизация деятельности центральной нервной системы;

ритмическая гимнастика – развитие общей выносливости, базирующейся на повышении функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой системы;

кроссовые пробежки – развитие общей выносливости, базирующейся на повышении функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой системы;

подвижные игры на прогулке – развитие общей выносливости, укрепление организма;

круговая тренировка – развитие общей выносливости, базирующейся на повышении функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой системы;

корректирующая гимнастика – укрепление основных мышечных групп, целенаправленное формирование необходимых мышечных групп;

общеразвивающая гимнастика – тренировка тонуса мышц, укрепление основных мышечных групп, проработка суставов, развитие координации движений.

Ведущими среди них являются: дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой (адаптированная для детей дошкольного возраста); кроссовые пробежки; подвижные игры на свежем воздухе; ритмическая гимнастика.

Подобранные средства должны использоваться во всех формах педагогического процесса адаптивного физического воспитания – в основных, и в малых. Ведущими среди них являются физкультурные занятия, позволяющие тренировать общую выносливость организма. Немаловажную роль играют и малые формы – дыхательная утренняя гимнастика, динамические танцевальные паузы и пр.

Проведенная в данном направлении серия педагогических экспериментов позволила констатировать положительный результат разработанных методических направлений. Дошкольников экспериментальных коррекционных групп в течение исследовательского периода отличали высокие темпы прироста параметров кардиореспираторной системы, что положительно отразилось на состоянии их здоровья.

### **Список литературы**

1. Безруких М. М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребёнка). – М., 2003.
2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.

4. Максимова С.Ю. Коррекционные возможности музыкально-двигательного воспитания в процессе занятий адаптивной физической культурой детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Адаптивная физическая культура. – № 2 (50). – 2012. – С. 22-25.

5. Солодков А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 2005.

*Ф.А. Халилова, Л.М. Медведева, г. Ставрополь*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗИЦИИ  
ФАСИЛИТАТОРА В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ**

В настоящее время внимание педагогической общественности привлечено к новым подходам понимания учительской профессии, ее содержания и критериев оценки. Попытки стандартизировать педагогическую деятельность, определить основные ориентиры и требования к ее реализации, нашли свое отражение в профессиональном стандарте учителя. Однако дискуссии, которые ведутся относительно профессиональных требований, окончательно определили неизбежность перемен в оценке профессиональной деятельности учителя, а конкретно, личностных и профессиональных качеств.

Личностные и профессиональные требования учителя, сформированные в проекте профессионального стандарта, раскрывают учителя как наставника и помощника, способного взаимодействовать с детьми различных категорий, заниматься сопровождением их обучения и воспитания. Роль учителя начинает существенно пересматриваться и переосмысливаться в связи с новой образовательной ситуацией. В связи с изменением понимания «учительства» возникает вопрос о смене профессиональной позиции педагога. Никакие современные технические средства не заменяют живое общение учителя и учащихся. Интерес привлекает позиция «фасилитатора» как наставника, посредника.

Слово «фасилитатор» — прямое заимствование английского *facilitator* (с примерным значением «посредник»), производного от английского глагола «to facilitate». Термин «фасилитатор» широко употребляется в англоязычном мире, но пока что малоизвестен в России. Тем не менее, фасилитаторство должно стать компонентой любого квалифицированного педагога, так как профессиональный стандарт педагога определяет задачи обучения и воспитания в рамках личностно-ориентированного взаимодействия.

Иногда термином «фасилитатор» обозначают помощника ведущего круглых столов, семинаров, тренингов, отвечающего за соблюдение регламента и циркуляцию информационных материалов.

В личностно-ориентированной парадигме фасилитатором называют педагога, который помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», в этом значении термин был введен К. Роджерсом.

Учитель-фасилитатор – это учитель, помогающий школьнику в процессе его развития; работающий в личностно-ориентированной педагогики с такими установками в работе с детьми, как открытость, чувственность, сопереживание; выражением внутренней уверенности в возможностях и способностях детей [3, с.149].

Фасилитатор (от англ.facilitate – облегчать) – человек, который делает что-то возможным; человек, развивающий у другого способность самому справляться с личностными сложными ситуациями и стрессом.

Феномен фасилитации был впервые был зафиксирован в конце XIX века в опытах французского физиолога Фере, затем подробно описана Ф. Олпортом, В. Меде, В.М. Бехтеревым и др. И это не случайно, что данный термин стал употребляться в физиологии, педагогике, социальной психологии. Впервые психолого-педагогическое содержание понятия «фасилитатор» было раскрыто К. Роджерсом [4, с.323].

Социальная фасилитация – тенденция, побуждающая людей лучше выполнять простые и хорошо знакомые задачи в присутствии других; современное значение – повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей (без вмешательства в его действия), выступающих в качестве сотрудника или наблюдателя за его действиями [4, с.323].

Педагог как бы ненавязчиво помогает ученику решать учебные и жизненные задачи, находится рядом и развивает. Безусловно, фасилитаторская позиция – это позиция активного педагога, приверженца личностно-ориентированной парадигмы. Модель поведения педагога-фасилитатора – гуманистическая.

Человек, как справедливо утверждал К. Роджерс, не тот, кто он есть, а тот, кем он может стать, ресурс его развития заложен в нем самом. Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, диалога, он относится к своим ученикам с доверием, стремится увидеть мир глазами их глазами.

Фасилитатор – это учитель, руководствующийся следующими установками в работе с детьми: открытость своим собственным мыслям,

чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учащихся; «эмпатическое понимание» (видение поведения учащегося, его реакций, действий, навыков).

Учитель-фасилитатор открыт, естествен, относится к ученикам с принятием и доверием, пытается взглянуть на мир глазами ребенка, и старается не составлять ни о ком окончательного мнения. Он руководствуется как основной ценностью интересами развития личности ученика и не ставит себе жесткие конкретные цели — например, непременно выполнить заранее разработанный и составленный план урока. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к учителю, его личностным качествам и образованию [2, с.95].

Исследования в разных странах показали, что фасилитаторов среди учителей не более десяти процентов общего числа. Педагогику Роджерса называют недирективной, или ненаправленной: она постоянно ищет возможности оказать стимулирующее воздействие, но отдает себе отчет в том, что нельзя знать заранее, что именно окажет такое воздействие на данную конкретную личность.

В гуманистической педагогике нет жестких и определенных рецептов «правильного» взаимодействия, но она стимулирует творческий подход, решительно отвергая модели поведения, в которых все заранее жестко спланировано и не терпит импровизации. Она поощряет стремление смело идти навстречу случаю, характер которого определяется уникальностью складывающейся здесь и теперь ситуации [3, с.87].

Педагог-фасилитатор по отношению к ученику выступает в роли, аналогичной роли психотерапевта (гуманистической ориентации) по отношению к своему клиенту. Психотерапевт и педагог заняты, по существу, одним и тем же делом: они входят в контакт с личностью другого человека с целью помочь индивидуальному совершенствованию. При этом в отличие от формальных позиций ученика и учителя в традиционной системе образования, участники взаимодействия в недирективной педагогике открыты друг другу вплоть до глубоких личностных уровней. Приоритетны в гуманистической педагогике оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив.

Овладение фасилитаторской деятельностью как приоритетной — непростая задача для учителя. Она вступает в соревнование с другими приоритетами: ценность конкурентоспособности, идеи религиозности личности, самооценности технической подготовленности, оснащенности

новыми информационными технологиями как условия успешной адаптации в современном мире.

Становится понятным, что подлинным стержнем жизнеспособности человека в гуманизирующемся обществе может быть только его способность к саморазвитию, непрерывному достраиванию себя в изменяющихся условиях, духовному самоукреплению на этой основе.

Именно эта способность выступает приоритетной ценностью общества, личности каждого учащегося школы и, следовательно, становится главной ценностью педагогической деятельности. В этих условиях приоритетным становится личностный характер общения педагога с учеником.

Педагог-фасилитатор проявляет в процессе взаимодействия с детьми всю глубину личностного в себе, опирается на свое гуманистическое внутреннее образование — положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности.

Исходя из самоценности человеческой жизни, главной в его личной иерархии ценностей, педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность.

В сложных условиях современного существования педагог-фасилитатор стремится создать поддерживающие условия для развития ребенка, не оправдывая себя заранее подобранными примерами возможных неудач. Он открыт для сопереживания ребенку и открыто выражает собственные чувства.

Педагог-фасилитатор не способен принять традиционную модель детской судьбы, предопределяемой многими педагогами «старого типа» как жертвенность и самоограничение в настоящем во имя неопределенного будущего. Он сам живет настоящим и помогает детям жить настоящим, исповедуя принцип Роджерса: "Настоящее важнее прошлого и будущего".

Обобщая результаты многочисленных исследований на эту тему, С.Л. Братченко вводит понятие "фасилитативная способность педагога", которое он рассматривает как сочетание пяти искусств: искусства уважения, искусства понимания, искусства помощи и поддержки, искусства договора и искусства быть самим собой. Перед фасилитатором стоит довольно сложная задача: помочь учащимся с разными индивидуальными особенностями выразить свои эмоции наиболее понятно и значимо.

С другой стороны, огромное значение имеет и актуальная ситуация общения. Можно говорить о некоторой тенденции к более яркому и непосредственному проявлению чувств (и более частому акцентированию на них) по мере погружения на достаточно глубокие уровни общения – начиная с уровня критических ситуаций [1, с.54].

Можно утверждать, что появление в современной школе учителя-фасилитатора как ключевой фигуры гуманистического образования исторически, социально и личностно обусловлено. Однако требуют практической разработки технологические аспекты реализации фасилитаторской позиции, условия ее реализации. Современный учитель не может действовать старыми методами, в его руках должен быть «мощный» человековедческий инструментарий педагогического взаимодействия.

### **Список литературы**

1. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. – М., 2001.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования.– М., 2000.
3. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М., 2004.
4. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.

***Н.Ю. Хорошилова, Е.П. Хорошилова, г. Ставрополь***

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

Антропологический каркас модели психологического сопровождения социализации подростков позволяет вскрыть биосоциальные параметры системы психологического сопровождения детей в трудной для них жизненной ситуации и обозначить пути его практической реализации.

Модель в широком понимании представляет собой упрощенный мысленный либо знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, применяемый как их «заместитель» или средство оперирования. Теоретическим и методологическим основанием для освоения метода моделирования в образовательном пространстве являются работы отечественных философов В.С. Степина, Г.П. Щедровицкого и др., психологов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.Г. Салминой и др.

Теоретическая модель психологического сопровождения социализации предназначена для отражения сути психологической поддержки, ее принципов, целей и способов осуществления. Поэтому при разработке модели психологического сопровождения социализации подростков мы учитывали ситуацию общественного развития и те цели и задачи, которые ставит общество перед детским домом как образовательным учреждением: это гуманизация, демократизация, индивидуализация образовательных систем, формирование разносторонней психически и физически здоровой личности.

Методологическими основаниями для создания теоретической модели психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома являются ведущие принципы психологии: гуманизма; субъект-субъектных отношений; индивидуального подхода и учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка; взаимодействия и сотрудничества психолога и различных субъектов образовательного пространства; комплексности методов психологического воздействия; добровольности; ответственности и конфиденциальности.

При разработке теоретической модели необходимо ответить на следующие вопросы: какие составляющие (компоненты) должны быть включены в модель; кто является субъектами психологического сопровождения; каковы алгоритм, технология, средства и механизмы психологического сопровождения социализации подростков; что способствует повышению эффективности психологического сопровождения; в чем заключаются показатели его эффективности.

Исходя из понимания специфики подросткового возраста, индивидуальных и возрастных проблем подростков, успешное преодоление которых является предпосылкой дальнейшего эффективного становления психически здоровой, самоактуализирующейся личности, мы выделили следующие компоненты модели психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома: целевой, содержательный, технологический, результативный.

При выделении *целевого компонента* теоретической модели, включающего цели и задачи психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома, были приняты во внимание следующие факторы: приоритеты гуманистических ценностей современной образовательной среды, восприятие подростков как полноценных субъектов взаимодействия, гуманизация межличностных отношений и их открытость, понимание как проблем и противоречий, так и ценности и возможностей развития данного возрастного периода.



Содержание целевого компонента предполагает формирование у подростков таких личностных характеристик, которые позволят им в дальнейшем успешно адаптироваться в социуме, преодолевать жизненные трудности, владеть навыками самопонимания, принимать активную позицию самосовершенствования и саморазвития.

В качестве задач психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома были определены следующие: своевременное выявление детей «группы риска»; составление индивидуальной коррекционной программы сопровождения для каждого воспитанника; организация консультативной помощи по вопросам профилактики дезадаптации подростков всем участникам процесса сопровождения; проведение тренингов с воспитанниками по формированию адекватных стереотипов взаимодействия с окружающими людьми; участие в разработке и реализации программ комплексного сопровождения, направленных на преодоление выявленных проблем; привлечение специалистов разного профиля для индивидуально сопровождения субъектов процесса.

*Содержательный компонент* теоретической модели раскрывает сущностные характеристики психологического сопровождения и отражает выделенные цели и задачи. В состав данного компонента были включены: субъекты взаимодействия, содержание и направления психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома, а также программа психологического сопровождения.

В содержательный компонент теоретической модели мы отнесли субъектов психологического сопровождения, поскольку психологического сопровождение – субъект-субъектный процесс, и невозможно говорить о сущностном содержании психологического сопровождения без определения субъектов взаимодействия по его осуществлению.

Субъектами взаимодействия в условиях психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома являются: практический психолог образования, подростки, воспитатели, администрация. Включение каждого из выделенных субъектов взаимодействия в процесс организации психологического сопровождения имеет значение, поскольку именно детский дом является той средой, где формируется личность подростка, и только при активном сотрудничестве всех субъектов образовательного пространства можно рассчитывать на эффективность осуществляемого психологического сопровождения.

Определение содержания психологического сопровождения является важнейшим моментом при разработке данного компонента. Сущностная характеристика психологического сопровождения заключается в

становлении и развитии системы социальной идентичности подростка, осознание подростком своего места в обществе, расширение сферы самостоятельности и компетентности, развитие интимно-личностных форм общения. В контексте изучения личностных особенностей подростков психологическое сопровождение должно быть направлено на повышение социальной адаптированности, эмоциональной устойчивости, адекватной самооценки, на формирование коммуникативной компетентности, социальной активности, на снижение негативных эмоциональных переживаний подростков, воспитывающихся в детских домах.

При создании данного компонента теоретической модели были выделены направления психологического сопровождения, выбор которых осуществлялся на основании особенностей детского дома и проблем подросткового возраста: недостаточность знаний о самом себе, отсутствие адекватного представления о своих возможностях, нарушения в сфере межличностных отношений, проблемы в развитии эмоциональной сферы, трудности адаптации, недостаточность представлений о социально одобряемом векторе приложения собственной активности.

Исходя из этих изменений подросткового возраста, были определены основные направления психологического сопровождения: профилактическая деятельность, коррекционно-развивающая деятельность, организационная деятельность, консультативная деятельность, методическая деятельность, аналитическая деятельность, профориентационная деятельность.

Следующим компонентом теоретической модели является *технологический* компонент, определяющий выбор технологий реализации психологического сопровождения. Здесь мы исходили из того, что под «технологией» понимается совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства, совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса; направление дидактики; технологически разработанная обучающая система.

Все трактовки говорят о том, что технологию можно понимать как систему знаний о способах достижения цели при решении проблемы, которая включает научное обоснование форм, методов, приемов, средств деятельности специалистов в той или иной области, сфере, системе. Следовательно, при решении вопроса о психологическом сопровождении социализации подростков необходимо рассмотреть совокупность тех приемов и способов, которые позволят достичь поставленных целей.

Одной из составляющих технологического компонента являются этапы осуществления психологического сопровождения: диагностический этап – выявляются основные проблемы развития личностных особенностей подростков; коррекционный этап – создание условий для улучшения адаптации, стабилизации эмоциональной сферы, помощь в самопознании, самопринятии, формировании позитивной самооценки, чувства собственного достоинства, обучение навыкам продуктивного общения; рефлексивный этап – успешная адаптация, формирование аутопсихологической грамотности, позитивно-адекватная самооценка, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, повышение уверенности в себе, освоение социально активных форм поведения.

Все используемые формы, методы, технологии и направления деятельности практического психолога выделялись с учетом концептуальных идей по психологическому обеспечению личности в образовательных учреждениях (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.).

Выбор направлений, методов и средств психологического сопровождения, основанных на понимании специфики подросткового возраста, является правомерным, поскольку способствует своевременному развитию личностных особенностей и раскрытию потенциальных возможностей подростков.

Завершающим компонентом теоретической модели выступает *результативный* компонент, который позволяет соотнести результаты, полученные при исследовании личностных особенностей подростков в условиях психологической поддержки с критериями эффективности осуществляемой поддержки. Для этого были определены критерии, которые обеспечили представление о желаемом результате в процессе психологического сопровождения.

Проблема выделения критериев становится актуальной при решении вопроса эффективности различных видов деятельности, функционирования различных систем, сформированности определенных свойств, качеств, характеристик личности и т.д.

Поскольку термин «критерий» понимается как средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, выступает как мерило суждения, оценки и выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении, то выбор критериев эффективности психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома полностью определяется ее целями, задачами и

направлениями. В контексте исследуемого возраста можно выделить следующие критерии эффективности психологического сопровождения: включение подростка в социально значимую деятельность (внешне задаваемая, направленная на пользу другим людям и неоплачиваемая);

- повышение уровня социальной адаптации; развитие высокого уровня эмоциональной устойчивости (предполагающей достаточный уровень саморегуляции, способность к преодолению негативных эмоциональных переживаний); формирование адекватно-позитивной самооценки; развитие «чувства взрослости»; расширение представлений о самом себе, собственных возможностях; повышение уровня социальной активности и навыков конструктивного взаимодействия.

Другими словами, подобные изменения в социализации личности подростков, происходящие под воздействием психологического сопровождения, могут свидетельствовать о ее результативности.

На основании выявляемых личностных преобразований можно сделать вывод о влиянии психологического сопровождения на социализацию подростков. При определении эффективности психологического сопровождения были рассмотрены следующие параметры личностного развития: успешная социальная адаптация; эмоциональная устойчивость и саморегуляция; адекватная самооценка; социальная активность и навыки конструктивного взаимодействия; коммуникативная компетентность, представления о себе и своих возможностях.

При определении критериев эффективности психологического сопровождения социализации подростков, помимо высокого уровня развития названных выше качеств, необходимо выделить и более высокий уровень их взаимодействия и согласованности, что способствует гармонизации личности подростка в целом и создает основу для дальнейшего успешного становления личности на последующих этапах возрастного развития.

Анализ всех компонентов теоретической модели психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома позволяет узнать возможности организации психологического сопровождения, основанного на понимании специфики подросткового возраста, способствующей преодолению проблем в развитии, формированию психически здоровой, активной личности подростка, и разработать программу по обеспечению этого процесса.

*Р.П. Шнюкова, Н.Я. Тарасова, г. Ставрополь*

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РОССИЙСКИХ  
ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО  
ИСКУССТВА**

В современных условиях духовно-нравственного возрождения общества важная роль в формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения, развитии творчески активной личности принадлежит школе, в частности, предметам художественно-эстетического цикла. При этом особое значение приобретает приобщение учащихся к богатейшим традициям мировой и отечественной культуры, постоянное использование в системе художественно-эстетических дисциплин творческого потенциала произведений изобразительного искусства.

Обучение и воспитание учащихся с использованием творческого наследия старших поколений способствует формированию эстетического отношения учащихся к окружающей действительности, стимулирует эмоционально-образную, художественно-познавательную активность школьников, способствует развитию их интереса к национальной культуре.

Воспитательная сила искусства заключается в том, что оно заставляет человека глубоко переживать самые разнообразные чувства: восторга и негодования, грусти и радости, тревоги и умиротворения, любви и ненависти и соответственным образом относиться к подобным явлениям в реальной жизни.

В развитии нравственных представлений детей и их духовного мира изобразительное искусство оказывает яркое эмоциональное воздействие и формирует у детей образное мышление. Из всех видов искусств изобразительное искусство наиболее доступно для детского творчества. Уже с раннего детства ребенок начинает рисовать. Сначала это простые каракули – интересный след от карандаша, оставленный на бумаге. Затем у каракулей появляются названия – мы еще не видим в детских рисунках формы, но ребенок уже понимает, что рисование может отображать предметы окружающего мира. Позже более понятными становятся формы изображенных предметов, и появляется эмоциональное состояние в рисунках. В изобразительном творчестве ребенок всегда четко выражает то, что ему нравится, а что нет, тех, кому он сочувствует или кого осуждает. Используя эмоциональные и выразительные возможности изобразительного искусства в процессе обучения рисованию, мы можем развивать духовный мир ребенка.

Большие возможности для развития детского художественного творчества и формирования через него нравственных качеств обучающихся открывается в системе дополнительного образования детей. Эти возможности реализуются уже при составлении программ и методических разработок, направленных не только на обучающий, но и на воспитательный процесс, они предоставляют широкую свободу для детского творчества.

Воспитание детей средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования включает в себя не только практические занятия по рисованию, но и экскурсии, беседы, участие в выставках, благотворительных мероприятиях в большем объеме, чем в школьной программе.

На беседах по истории изобразительного искусства на примере работ художников затрагиваются темы, влияющие на формирование нравственного облика ребенка. На примере картин исторического и батального жанра воспитываются патриотические чувства детей. Рассматриваются с учащимися не только композиционные особенности полотна и содержание исторических событий, но и обращается особое внимание на поведение людей в сложившихся ситуациях, даётся им оценка. При беседе о картинах бытового или портретного жанра раскрывается тема семейного воспитания, даётся оценка общественным явлениям, формируются представления о большой и крепкой семье, о взаимоотношениях между родителями и детьми, воспитывается нравственное и доброе отношение к членам общества. Анималистический жанр, натюрморт и пейзаж раскрывают перед учащимися красоту окружающего мира, который они должны научиться любить, о котором они должны заботиться и защищать. Все беседы об изобразительном искусстве должны быть закреплены практическими занятиями, для того чтобы школьник смог пропустить через себя полученный материал. В процессе работы над рисунком закрепляется эмоциональное впечатление, сформированное во время беседы.

Участие учащихся в выставках тоже имеет воспитательную направленность. Тематика выставок и конкурсов, должны быть ориентированы на знакомство детей с мировым культурным наследием, на изучение истории и национальных традиций, на формирование умения любоваться красотой окружающего мира. Роль конкурсов в учебном и воспитательном процессе значительна, так как, участвуя в них, каждый учащийся получает возможность продемонстрировать свою работу и творческие достижения перед зрителями, получить оценку своих трудов.

Организация экскурсионной деятельности в своей работе помогает способствовать приобщению детей к культурному наследию своей Родины и всего мира. Особое внимание уделяется национальной культуре, так как она формирует менталитет, именно через нее человек воспринимает значимые национальные ценности. В процессе экскурсий учащиеся знакомятся наглядно с историей и культурой своего народа, своей страны. Для более чувственного эмоционального восприятия ученикам очень важно не только увидеть на картинках, но и самим побывать на полях боевой славы, увидеть главные святыни русского народа, выдающиеся шедевры искусства, достижения отечественной науки и техники. Это способствует формированию чувства патриотизма, любви к Родине, заботе об окружающей среде. После проведения экскурсии в изобразительном творчестве предлагается новая тема, чтобы ребенок смог закрепить сформированное эмоциональное отношение по теме экскурсии, возможность представить себя участником событий или в роли человека, о котором повествовала экскурсия. Кроме того, детский рисунок – это и способ анализа восприятия темы ребенком.

Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Родины.

Новизна стандарта второго поколения образовательной области «Искусство» заключается в том, что в нем предлагается развернутое определение целей художественного образования, для которых приоритетом является формирование художественных и культурных компетенций обучающихся, расширение кругозора, развитие образного, ассоциативно-критического мышления, приобретение личного художественно-творческого опыта, а также выбора путей собственного культурного развития. Приобретенные на базе учебного предмета «Изобразительное искусство» компетенции в комплексе могут стать основой для духовно-нравственного, гражданского становления личности, ее социализации на базе гуманистических и общечеловеческих ценностей.

Эти ценности являются системообразующими в воспитании подрастающего поколения.

## **ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (КОНТЕКСТ ВЛАСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ)**

Традиционно в педагогике выделяют авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили педагогического руководства.

Авторитарный стиль педагогического руководства характеризуется односторонней властной зависимостью учащихся от учителя и осуществляется в рамках парадигмы насильственного педагогического управления. Условия реализации данной парадигмы могут быть сведены к следующему:

- отрицание свободы ученика, признание иллюзорности его существования, признание того, что поведение ученика ущербно и нуждается в управлении, отрицание способности ребенка в саморегуляции своего поведения;

- построение эмоционального барьера в отношениях с учеником и уменьшение проницаемости ЭГО учителя по отношению к ребенку, отрицание идентичности или сходства между педагогом и воспитанником;

- повышенная чувствительность учителя к наличию или отсутствию желательного или нежелательного поведения ученика и соответственно страх недостижения цели управления, неспособность ждать и нетерпимость к рассогласованию ожиданий и реальности, что соответствует эмоциональной, социальной и духовной незрелости педагога к воспитаннику;

- преобладание негативных санкций в качестве внешних стимулов воздействия на ученика: «Если ты этого не сделаешь, то тебе будет плохо» [2, с. 163].

Общим признаком авторитарного стиля педагогического руководства является беспрекословное подчинение учеников учителю, при котором они лишены права проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, проявлять творчество в процессе достижения целей обучения.

Возникает закономерный вопрос, всегда ли авторитарный стиль педагогического руководства обуславливается насилием и произволом? В частности, Н.В. Самоукина отмечает: стиль (педагогического) руководства можно определить как «по критерию стремления к доминированию – жесткий, мягкий, партнерский», так и «по критерию направленности – на достижение высоких результатов в деятельности группы и на реализацию сугубо личных целей (самоутверждения,



компенсирование личных комплексов, обогащение» [3, с.90]. Ориентируясь на мнение Н.В. Самоукиной, можно констатировать: если учитель в своих отношениях с учащимися ориентируется на достижение высокого результата деятельности класса, то его управленческие действия не обязательно будут характеризоваться произволом. Такой стиль авторитарного педагогического руководства складывается при наличии следующих условий:

*объективные условия:* 1) необходимость беспрекословного подчинения закреплена в соответствующей нормативной базе организации. В этом случае, необходимость такого подчинения является *легитимной* (самый очевидный пример – армия и военное образование); 2) необходимость беспрекословного подчинения обусловлена сложными целями образовательной организации, требующими максимального напряжения сил каждого члена учебной группы (например: спорт высших достижений и авторитарность тренера по отношению к спортсменам);

*субъективные условия:* в силу особенностей своего характера учитель реализовывает в своей профессиональной деятельности исключительно статусные, ролевые функции, считая необязательным переходить с учениками на межличностный уровень отношений. У такого учителя отсутствует эгоцентризм, он максимально мобилизован на достижение результата и требует от воспитанников такой же мобилизации в рамках выполнения ими своих учебных обязанностей. При этом отношение учителя к ученикам является справедливым, но эмоционально-отстраненным. Такой тип авторитарного руководства можно обозначить в качестве 1) *нормативно-авторитарного* или 2) *авторитарно-делового*. При таком стиле власть учителя является *средством* достижения учебных целей класса.

Следующий стиль авторитарного педагогического руководства (ориентируясь на соответствующий критерий Н.В. Самоукиной) с нашей точки зрения правомерно обозначить в качестве *авторитарно-деспотического*. Этот стиль характеризуется отношением учителя к власти как *к цели*. Осознавая себя «центром вселенной», деспотичный учитель сознательно или неосознанно стремится к *господству* над своими воспитанниками.

Противоположным авторитарному является демократический стиль педагогического руководства. Современные авторы дают следующую его характеристику:

инструкции в форме предложений; товарищеский тон общения с учениками; похвала и порицание – с советами; распоряжения и запреты – с дискуссиями; позиция учителя – внутри класса; мероприятия

планируются не заранее, а в классе; за реализацию предложений отвечают все; все разделы учебно-воспитательной работы не только предлагаются, но и обсуждаются [1];

учитель использует механизмы самоуправления в классе; формулирование учебного задания в виде общей цели и делегирование права ученикам самим определять пути и методы ее достижения [3];

привлечение большинства учеников класса к обсуждению основных вопросов и проблем классной и школьной жизни, принятию определенных решений; взаимное распределение прав и обязанностей для развития самостоятельности и инициативы учащихся [4, с.267].

В свою очередь либеральный (попустительский) стиль педагогического руководства характеризуется следующим образом: тон отношений учителя с учениками конвенциональный; отсутствие похвалы, порицаний; никакого сотрудничества; позиция учителя – незаметно в стороне от класса; дела в классе идут сами собой; учитель не дает указаний; разделы учебной работы складываются из отдельных интересов и фрагментов [1]. Основная характеристика данного стиля отношений состоит в минимизации властных отношений в системе «учитель – ученик», что в конечном итоге приводит к развалу деятельности класса.

Рассмотрим теперь стили педагогического руководства как детерминанты эффективности (неэффективности) совместной учебной деятельности в школьном классе.

Ниже представим характеристики и результаты совместной учебной деятельности в школьном классе в условиях различных стилей педагогического руководства:

*авторитарно-деспотический стиль* – программы учебной деятельности отражают структуру ее исполнительских компонентов (ученики простые исполнители, при этом учитель выдает классу учебную информацию дозированно, по своему усмотрению). Мотивы учебной деятельности обусловлены эмоциональным состоянием страха учеников (допустить ошибку, вызвать неудовольствие учителя и т.д.). Так как деятельность репродуктивно-адаптивная (нет права принятия решения), то нет и условий для учебного творчества. Следовательно, у учащихся не актуализированы мотивы самостоятельности и инициативы. Доминирование ретроспективной учебной ответственности детей перед учителем, отсутствие у учеников личной ответственности перед порученным делом. Мотивы поведения учеников обусловлены неприязнью к личности учителя (хотя объективно поведение может быть внешне конформным);

*нормативно-авторитарный и авторитарно-деловой* – программы учебной деятельности отражают структуру преимущественно информационных и исполнительских компонентов (ученики имеют право получать от учителя необходимую учебную информацию в контексте требования общих целей обучения). В мотивационной структуре учебной деятельности актуализируются мотивы достижения, связанные с совместной деятельностью класса. Тем не менее, у учащихся нет должного права в принятии решения, поэтому, их учебная деятельность, в целом, является репродуктивно-адаптивной. Наряду с ретроспективной ответственностью перед учителем, у учеников актуализируется перспективная ответственность перед порученным делом. Ученики испытывают уважение к личности учителя, так как он показывает пример честной трудовой самоотдачи ради достижения общих учебных целей;

*демократический* – программы отражают структуру мотивационно-целевых, информационных и исполнительских компонентов учебной деятельности. Доминирование мотивов достижения в решении совместных учебных задач. Так как есть право самостоятельного принятия решения, а также имеет место совместное обсуждение проблем, у учащихся формируются мотивы самостоятельности и инициативы, их деятельность преимущественно является продуктивно-творческой. Доминирование перспективной учебной ответственности перед общим делом, перед учителем и одноклассниками. Отношения партнерства и взаимного уважения;

*либерально-попустительский* – отсутствие необходимой власти учителя. Состояние взаимной безответственности. Совместная учебная деятельность – неэффективна.

Таким образом, эффективность совместной учебной деятельности в школьном классе в целом детерминирована нормативно-авторитарным, авторитарно-деловым и демократическим стилем педагогического руководства.

### **Список литературы**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
3. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
4. Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб., 2003.

## **РАЗДЕЛ 5. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ УЧАЩЕГОСЯ**

*Л.Н. Авдеева, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а иногда и физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка.

Воспитание – это приспособление человека к среде и условиям существования [1, с.38]. Потребность и способность к воспитанию даются человеку с рождения и изменяются с возрастом. Эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического мастерства взрослых, и от желания и возможности ребенка быть воспитанным.

Семья является средой становления и развития личности ребёнка. Она представляет собой сложную систему социального функционирования человека. Семья и детский сад – два общественных института, которые стоят у истоков будущего, но очень часто им не хватает терпения, такта и взаимопонимания, чтобы услышать и понять друг друга.

Процессы демократизации в системе образования, его вариативность, разрабатываемые инновационные программы обусловили необходимость решения проблем взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей воспитанника с новых позиций, что предполагает создание условий для повышения педагогической культуры родителей.

Внедрение совместной деятельности в практику дошкольного общеобразовательного учреждения и активное участие в них родительской общественности позволяет: осуществить интеграцию различных видов деятельности взрослых и детей; расширить взаимодействие всех участников образовательного процесса; увидеть результат совместной деятельности; оценить возможности попечительства как общественной составляющей управления образованием; организовать совместное участие в решении проблемных ситуаций, связанных с кадровыми, финансовыми, материальными проблемами ДООУ; реализовать

проектную деятельность с целью содействия и повышения квалификации, поддержки профессионального роста педагогов [2, с. 320].

В то же время преобладающая часть родителей – не профессиональные воспитатели. Они не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей, нередко испытывают трудности в установлении контактов с детьми. В статье 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры. Обеспечение предоставления таких видов помощи осуществляется органами государственной власти субъектов Российской Федерации [3, с. 103].

Учитывая вышесказанное, педагоги и родители должны вместе искать наиболее эффективные способы решения проблемы взаимодействия, определять содержание и формы педагогического просвещения. Определяющая роль в установлении такого взаимодействия принадлежит педагогам дошкольного образовательного учреждения. Союз, взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны лишь в том случае, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях, тактично подводит их к пониманию необходимости педагогических знаний. Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с родителями должна свидетельствовать о том, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители – его союзники и он не может обойтись без их совета и помощи.

Не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству с ними, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию и обучению своего ребёнка. Воспитателю необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы. Следует начинать работу и взаимодействие с теми, кто желает участвовать в жизни группы, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет меньшинство. Постепенно, тактично воспитатель вовлекает и остальных родителей в сотрудничество, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

Для формирования плодотворного сотрудничества между взрослыми и детьми важно представлять коллектив как единое целое, как большую сплочённую семью, жизнь которой интересна, если организована совместная деятельность педагогов, родителей и детей. Это способствует установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных условий в семье.

Таким образом, целесообразно значительную часть образовательной работы ДОУ организовывать одновременно с родителями и детьми, а возникающие проблемы, поставленные задачи решать сообща, чтобы прийти к согласию, не ущемляя интересов друг друга, и объединить усилия для достижения эффективных результатов.

Формирование сотрудничества детей, родителей и педагогов зависит, прежде всего, от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Результат воспитания может быть успешным только при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнерами, так как они воспитывают одних и тех же детей. В основу этого союза должно быть положено единство стремлений, взглядов на образовательный процесс, выработанные совместно общие цели и образовательные задачи, а также пути достижения намеченных результатов.

### **Список литературы**

1. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М.: Юрайт-Издат., 2009.
2. Справочник заведующего ДОУ / Т.В. Комардина и др. – Волгоград: Учитель, 2013.
3. Федеральный закон образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. – Ростов н/Д: Легион, 2013.

*И.В. Власюк, г. Волгоград*

### **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТНОСТЬЮ**

Подготовка учителя к взаимодействию с семьей как социокультурной ценностью не просто формирует знание о семье, а выступает как необходимый теоретико-методологический конструкт, с помощью которого изучается семья. Многие ученые подчеркивают, что семья является традиционной, базовой ценностью, исторически обуславливающей становление системы образования и воспитания в России [3].

Исследования показывают, что уровень мотивации профессиональной деятельности, а также готовности к взаимодействию с родителями обучающихся у большинства будущих учителей довольно низкий. По данным проведенного нами анкетирования первокурсников, более 20% опрошенных не уверены, что правильно выбрали специальность. Большинство абитуриентов (63%) имеют поверхностные знания о взаимодействии семьи и школы, 42% обнаружили низкий уровень таких знаний, 46% плохо информированы о традиционных понятиях, связанных с семьей, и о семье как социальном институте, лишь около 10% владеют знаниями о семье как ценности при положительном отношении к ним [1]. Полученные нами результаты согласуются с данными других исследователей (Е.В. Андриенко, Н.А. Волкова, Л.Х. Магамадова), что подчеркивает высокую степень их объективности.

Поскольку основным этапом профессионального развития личности будущего учителя является профессиональная подготовка в высшем учебном заведении, важно именно на этом этапе обеспечить адаптацию к будущей профессиональной деятельности. «В своем профессиональном развитии личность проходит несколько этапов: выбор профессии, адаптация к будущей профессиональной деятельности, профессиональное становление, профессиональное самоопределение и профессиональное самообразование» [4]. Гуманитарный образовательный процесс педагогического вуза (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова) может способствовать развитию и саморазвитию личности студента, а способность личности к самоорганизации, саморегуляции, развитию и осуществлению себя как субъекта деятельности характеризует ее активность.

Культура самоопределения будущего педагога предполагает наличие своей позиции в жизни, деятельности, собственного отношения к окружающему миру, воспитанникам, родителям, к самому себе, умения понимать себя и других, происходящие общественные и педагогические процессы, ставить перед собой задачи и действовать в соответствии с ними. Центральным моментом в самоопределении будущего учителя во взаимодействии с семьей является выработка позиции, которая проявляется в ценностном отношении к педагогической деятельности. Именно в становлении деятельности гуманистической сущности педагога-творца состоит реализация аксиологического подхода к его профессиональной подготовке. Реализация аксиологического подхода вместо массово-репродуктивного должна быть направлена на развитие творческой индивидуальности будущего учителя, важнейшим

показателем которой является ориентация на творчество в педагогической деятельности.

Одной из причин затруднений студентов в общении с родителями является уровень общения в профессиональной подготовке будущего учителя, когда преподаватель вуза ориентируется лишь на организацию образовательного процесса и в основном апеллирует к познавательным процессам студентов [2]. Отсюда функционализм взаимодействия, приоритет предметного знания, отсутствие нравственных отношений. Постоянный дефицит времени на общение и обмен мнениями, обсуждение вопросов на лекционных и семинарских занятиях, рефлексия создают дискомфорт неудовлетворенности у будущего учителя от того, что его «не дослушали», он «не договорил», «не высказался».

Образовательный процесс педагогического вуза необходимо ориентировать на приоритет субъект-субъектных отношений, диалогизацию профессионального обучения студентов. В диалогическом взаимодействии студенты приходят к тем или иным убеждениям, не просто усваивая готовые знания, образцы деятельности, предлагаемые взрослыми, а самостоятельно вырабатывая свои убеждения в столкновении и борьбе с различными, и даже противоположными, точками зрения, теориями, концепциями.

Одним из возможных вариантов снятия противоречия между объективным и субъективным, актуальным и потенциальным является специальный курс отобранных знаний, формирующий развитие ценностного отношения к познанию данной области педагогики. Мы разработали авторскую программу «Программно-целевое обеспечение социально-педагогического проектирования региональной семейной политики» подготовки выпускника вуза к ценностному взаимодействию с семьей и методические рекомендации по ее использованию в практике учебных заведений при социально-педагогическом проектировании региональной семейной политики.

Программа включает курсы по выбору: «Ценности современной семьи», «Воспитательный потенциал современной семьи», «Ценностное взаимодействие образовательного учреждения с семьей в условиях социокультурной модернизации образования», которые относятся к профессиональному циклу, и элективные курсы «Понимание и взаимопонимание как нормы поведения в семье», «Семья как субъект воспитательного процесса в национальных проектах “Образование”», «Брачно-семейные отношения в российском законодательстве», входящие в состав вариативной части основной образовательной программы (ООП). Данные курсы направлены на формирование у будущих бакалавров и



специалистов системы знаний о социально-педагогическом проектировании региональной семейной политики, о социально-педагогических технологиях ценностного взаимодействия семьи и школы и готовности к применению их в своей профессионально-педагогической деятельности.

Изучение курсов нацелено на формирование у будущего учителя следующих компетенций (в соответствии с ФГОС ВПО и ООП нового поколения):

- *общекультурные* – способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень, готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач;

- *общепрофессиональные* – осознание социальной значимости своей будущей профессии, овладение мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- *профессиональные* – 1) в области педагогической деятельности: способность применять современные методы диагностики достижений воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение семьи обучающегося; готовность включаться в ценностное взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса; 2) *профессиональные* – в области методической деятельности: способность применять современные методики и технологии организации и реализации ценностного взаимодействия с родителями на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях; готовность к разработке и реализации социально-педагогических технологий и приемов ценностного взаимодействия с семьей обучающегося, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов; 3) в области проектной деятельности: готовность к осуществлению социально-педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; 4) в области культурно-просветительской деятельности способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы для родителей в целях популяризации научных знаний о семье и семейном воспитании; готовность разрабатывать стратегии педагогической просветительской деятельности.

Тематическое поле учебных курсов представляет собой междисциплинарную область знания. В качестве базовых научных дисциплин, методологические подходы которых могут применяться при рассмотрении социально-педагогических аспектов региональной

семейной политики, выступают социология, психология, социальная педагогика и др. Для эффективного освоения материала данного курса студенты должны иметь подготовку по этим дисциплинам. Профильной для названных курсов является педагогическая профессиональная деятельность студентов.

Подготовка учителя к реализации региональной семейной политики организуется по трем основным этапам обучения программы «Программно-целевое обеспечение социально-педагогического проектирования региональной семейной политики».

1. *Этап освоения теоретических званий* – система лекционных курсов; система спецкурсов психолого-педагогических блоков; самостоятельное исследование теоретических вопросов региональной семейной политики (проблемные студенческие группы, научные кружки и лаборатории).

2. *Этап формирования навыков практической работы с субъектами региональной семейной политики (родители, дети)* – система лабораторно-практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического блока; система специальных семинаров по дисциплинам психолого-педагогического блока; опытно-экспериментальная работа по проблемам семейной сферы (круглые столы, тренинги и видеотренинги, консультации, родительские мастер-классы с последующей рефлексией, социально-педагогические проекты).

3. *Этап практического применения знаний, умений и навыков в реальной педагогической деятельности в условиях образовательного учреждения* – применение полученных знаний, умений и навыков в реальной педагогической деятельности в период непрерывной педагогической практики; апробация и внедрение разработанных студентами социально-педагогических технологий и проектов в реальный воспитательный процесс образовательного учреждения.

В ходе выполнения социально-педагогических проектов образовалась логическая цепочка: постановка проблемы – формирование педагогической задачи – анализ прогнозирующего типа – подбор педагогических средств – реализация – оценка эффективности педагогических средств – анализ результатов – рефлексия. Даже неудачно выполненный проект имел положительное педагогическое значение, т.к. на этапе его защиты студенты подробно анализировали логику решения предложенной проблемы, определяли объективные и субъективные причины неудач, объясняли появление неожиданных результатов. Понимание ошибок создавало мотивацию к повторной деятельности, усиливало личный интерес к ней. Такая работа позволяла формировать у

студента адекватную самооценку, развивать профессиональную рефлексию.

Проведение занятий в форме круглого стола способствовало формированию интереса к предмету изучения, повышению интеллектуальной активности студентов, формированию исследовательских и практических умений (умение поставить задачу, отобрать содержание, умение выступить перед аудиторией и т.д.). Промежуточные срезы показали, что студенты активно читают и анализируют научную литературу по теме, консультируются с преподавателем, готовят творческие работы по семейной проблематике. Творческая защита этих работ в группах формировала ценностно-смысловую позицию студента по отношению к семье и взаимодействию с ней.

Поэтапная педагогическая практика, работа в проблемных группах, лабораториях, а также целенаправленная программа спецкурса создали возможность включения будущего учителя в изучение особенностей современной семьи, ценностей семьи, своеобразия изменений во взаимодействии семьи и школы в изменившихся условиях социально-экономического, социально-педагогического плана. Находясь в активной (исследовательской) позиции, будущий учитель приобретает уникальную возможность получить такую информацию о современной семье и взаимодействии школы и семьи, которой часто не владеет ни преподаватель, ни группа.

В процессе подготовки учителя к ценностному взаимодействию с семьей были выявлены *стадии поэтапного усложнения* включения будущего учителя в диагностическую деятельность. На *первой стадии* студент изучает семью отдельного ученика. *Вторая* усложняется тем, что при выходе на педагогическую практику студенты должны провести массовую диагностику по семейной проблематике, сделать срез и анализ полученных данных. *Третья стадия* характеризуется включением, осмыслением и обсуждением данного диагностического материала, полученного целой группой на спецсеминарах. На *четвертой стадии* студенты выходят с данной информацией за пределы группового обсуждения (межфакультетские научно-практические конференции). *Пятая стадия* усложнений диагностической деятельности подразумевает участие студентов в работе районных методических объединений и научно-практических конференциях по проблемам ценностного взаимодействия семьи и школы в интересах учащихся. *Шестая стадия* характеризуется выходом на общегородской уровень, публикацией статей, участием в радио- и телепередачах.

Таким образом, организованная поэтапная подготовка учителя к ценностному взаимодействию с семьей способствует выработке у студента как у будущего учителя общих, интегративных подходов к решению данных задач и накоплению собственного опыта (методического портфолио) в их решении, что позволит эффективно готовить в педагогическом вузе учителя, способного решать актуальные проблемы образования. Данная концепция подготовки успешно апробируется в течение ряда лет в Оренбургском государственном педагогическом университете и может быть рекомендована для реализации в других педагогических вузах.

### **Список литературы**

1. Власюк И.В. Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики. – М., 2007.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Куликова С.В. Духовность как базовая ценность национального образования в России // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2011. – №3 (17). – Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
4. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – Ставрополь, 1991.

*Л.В. Иванникова, г. Буденновск*

### **РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ**

Анна Фрейд говорила о важности межличностных отношений ребенка и «помогающего» взрослого: «Что бы мы ни начинали делать вместе с ребенком, обучаем ли мы его арифметике или географии, воспитываем ли его или подвергаем анализу, – мы должны прежде всего установить определенные эмоциональные взаимоотношения между собой и ребенком. Чем труднее работа, которая предстоит, тем прочнее должна быть эта связь» [3, с. 8].

Социальным педагогом должны учитываться не только отношение ребенка к себе, но и умения создавать эти отношения, педагогическая необходимость их построения. Каковы эти отношения? Ответ один: если в лечении взрослого можно добиться положительного итога как при положительном, так и при отрицательном перенесении, то важнейшим

при работе с детьми является «положительный перенос», благоприятное расположение, напоминающее отношения матери и ребенка.

И первый необходимый шаг навстречу ребенку, это принятие его и присоединение к нему, предположение, что каким бы ни было отношение ребенка к окружающим людям, он всегда будет прав. Стоит повторить слова Анны Фрейд, говорившей об опыте установления контакта с ребенком: «Моя первая цель заключалась исключительно в том, чтобы представлять интерес для мальчика... Постепенно я стала для него не только интересным и полезным человеком, но и очень сильной личностью, без помощи которой он уже не мог обойтись. С помощью этих трех качеств я стала ему необходимой» [3, с. 9].

Современные британские психологи (М. Клейн, Д. Винник, М. Балинт и др.) считают, что аффективные отношения ребенка с теми людьми, которые о нем заботятся – это движущая сила его развития; опыт жизни с людьми – это условие осмысленности его личного существования. По мнению этих ученых, в основе нарушения личностного развития, агрессивного поведения, жестокости лежат не только конфликты, о которых писал З. Фрейд, но и «нехватка эмоционального тепла в раннем возрасте». Чтобы помочь ребенку восстановиться, ожить, необходимо глубоко понять его и полюбить, вот что нужно учитывать при работе с детьми, подвергшимися насилию [1, с. 35].

«Ребенок может выражать свои чувства только в том случае, – напоминает Алиса Миллер, – если рядом находится человек, принимающий, понимающий и поддерживающий». Прежде чем включиться в работу для достижения положительного результата, педагогу необходимо найти с ребенком контакт, помочь ему войти в психодраматическую реальность и поверить в успешный исход. Малыш может сопротивляться, иногда может показаться, что положительного результата нет, но руководитель обязательно должен надеяться на успех [3, с. 9].

Культурные стереотипы также могут мешать установлению доверия. Ребенку может казаться, что он предает родных, рассказывая о жестокости в семье.

Для потерпевшего ребенка очень существенными являются потеря контроля и ощущение беспомощности. Как бы ни повел себя ребенок: посмотрел или сделал что-то не так, в таких семьях ему говорят, что он сам виноват в том, что с ним произошло. Дети часто рассказывают о том, что случилось своим близким или преподавателю, но слышат в ответ, что

такого не может быть, что они обманывают. Ощущение беспомощности после такой реакции старших у ребенка увеличивается [4, с. 92].

Работая с ребенком, который пережил насилие, верить ему педагог должен обязательно. О том, что произошло на самом деле, знают лишь он и его истязатель. Только ребенок знает, как с ним обращались, что именно произошло и что он сейчас чувствует. Нужно помнить, что со стороны взрослых эти дети испытали на себе жестокость, невнимание, равнодушие. Отсюда их недоверие, опаска, постоянное ожидание предательства. Прежде чем такой ребенок согласится на работу с психологом, тому нужно пройти «проверку на благонадежность».

Чем сильнее пострадал ребенок в результате жестокого обращения, тем больше поддерживающих слов, действий, способствующих интеграции, восстановлению целостности личности ребенка, должно включаться в психодраму.

Это может достигаться более близкой поддерживающей позицией педагога, душевными разговорами. Лучшими доводами в пользу применения психодраматического метода с детьми, пострадавшими от насилия, являются слова тех детей, которые прошли через психодраматическую работу. Чтобы научиться доверять себе, своим ощущениям, своим мыслям – нужно научиться доверять другим [5, с. 68].

Психодраматические методы социально-педагогической помощи жертвам семейного насилия основаны на реальном взаимодействии, которое помогает усилить активность ребенка, повысить самопроизвольность его поведения и уменьшить сопротивление.

Психодраматические методы позволяют построить отношения в системе «здесь и сейчас». Помещая в систему «здесь и сейчас» свое прошлое, настоящее и будущее, опираясь на личный опыт, дети могут одновременно находиться во взаимодействии с прошлым и будущим. Значит, они могут изменить свое восприятие различных ситуаций и сделать более осмысленным и разнообразным свое поведение в разных условиях (в семье в том числе). Психодраматические методы важны тем, что они способствуют выражению «запрещенных эмоций», которые буквально переполняют этих детей (гнев, страх, раздражение, обида), и нахождению более культурных способов их выражения [3, с. 5].

Это обязательно знать тем, кто работает с детьми, испытавшими жестокость. После понимания ребенком факта насилия, имевшего место в его жизни, как правило, чувства гнева и обиды первыми выходят наружу. Самые различные исследователи (К. Роджерс, Э. Джил, Э. Баннистер и др.) подтверждают этот феномен. После индивидуальной консультации или в группе первым желанием, переполнявшим многих ребят – жертв

насилия, было желание отплатить обидчику, сделать ему больно. Но так как дети не могут правильно выразить свои эмоции, они боятся, что их не поймут и осудят, потому что гнев, раздражение традиционно считаются «плохими» эмоциями.

Создание безопасных условий, где ребенок мог бы отыграть негативные эмоции, не загоняя их вовнутрь, и научиться конструктивно выражать гнев, является важной задачей психодраматической работы. Психодрама дает возможность для выражения гнева. Основатель психодраматического метода Морено поощрял своих пациентов к проигрыванию страхов и фантазий в безопасной обстановке, для того чтобы люди могли прочувствовать свои страхи и фантазии.

После того как наличие гнева признано, а его выражение в игре разрешено, ребенок начинает следить за своим поведением и ощущать себя в безопасности. Значит, психодрама может помочь: не бояться своего прошлого; прожить в игре психологическую драму внутреннего мира; стать увереннее, поверить в возможность изменений; освоить новые образы и разные модели поведения; найти лучшие способы поведения в различных жизненных ситуациях.

В искусственно созданных условиях работы в группе психодрама позволяет создавать реальные жизненные ситуации, искать и находить новые способы поведения в них, осваивать новые образы в социуме. По словам Адама Блатнера, «психодрама в деталях раскрывает перед нами бессознательное отыгрывание в поведении, которым мы пользуемся в качестве защитного механизма для разрядки внутренних импульсов во время символического или реального действия» [3, с. 6].

Метод психодрамы использует естественные способы терапии взрослых и детей, перенесших тяжелую психическую травму. Некоторые психологические защитные механизмы проявляются в поведении, которое не получает общественного одобрения, и поэтому воспитатели эти механизмы игнорируют, а чаще – подавляют (угнетенных детей родители просят улыбнуться, а разгневанных – успокоиться).

Креативность, спонтанность, желание играть и многие человеческие качества, культура относит исключительно к детству, – отмечал Адам Блатнер, – психодраматическая работа с детьми позволяет развивать эти качества и с уважением относиться к их проявлениям. Дети хорошо чувствуют символическую реальность, в которой они могут сыграть множество ролей, примеряя их на себя, и приобретая опыт переживаний, возникающих в процессе игры. Данный метод не мешает естественному поведению детей, наоборот, поощряет и дает им возможность почувствовать, что их ценят и принимают [4, с. 16].

Члены группы во время терапии как бы отстраняются от собственных переживаний и представлений по поводу реальных событий и получают возможность увидеть себя глазами других участников представления. Морено говорил: «Сначала имеет место воспроизведение, вслед за ним приходит время переобучения». При работе с детьми, пережившими насилие, следует особо выделять стадию восстановления доверия, без которой не может состояться воспроизведение [3, с. 6].

Исходя из того, что многие подростки имеют негативный опыт общения с взрослыми и не доверяют им, является важным создание непрофессиональных молодежных объединений (группы самопомощи), способствующих организации терапевтической среды. Их основная задача - создание условий, облегчающих детям и подросткам обращение за профессиональной помощью к специалисту, адаптация к лечебному процессу, облегчение включения ребенка или подростка в группу сверстников.

По некоторым проблемам (любовные отношения, общение, дружба и т.п.) подростки чаще обращаются к ровесникам. Такое общение позволяет снизить тревогу, страх, недоверие к врачам и психологам, обеспечивает подростков информацией о возможности получения профессиональной помощи [1, с. 22 – 23].

### **Список литературы**

1. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
2. Микиртумов Б.Е., Кошавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия детского возраста. – СПб., 2001.
3. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / Под ред. Этьенна Г. Круга и др. – М., 2003.
4. Осухова Н. Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие. – М., 2005.
5. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. – СПб. 2003.

*И.В. Кучер, г. Ставрополь*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ**

Коренные преобразования, происходящие в российском обществе, привнесли серьезные изменения в систему образования. Образовательные учреждения, включившись в инновационные процессы, активно ведут поиск новых форм работы по разным направлениям своей деятельности: в



управлении, в повышении качества образования; вносят существенные изменения в содержание образования. Происходят серьезные изменения в технологическом, методическом, дидактическом обеспечении образовательного процесса. По-новому школа начинает выстраивать свои отношения с семьей – родителями, опекунами, родственниками учащихся [6].

Семья является бесспорной общечеловеческой ценностью, транслирующей культурное наследие, этнические нормы и традиции, значение которых в современных условиях возрастает не только для каждой отдельной личности, но и для общества в целом. Интерес к семье целого ряда наук, в их числе психология, социальная психология, гендерная психология, широк и разнообразен. Что объединяет людей в семье, как они уживаются и влияют друг на друга, живя «под одной крышей», почему ссорятся и мирятся, как проводят досуг – это далеко не полный перечень вопросов, возникающих у современных исследователей семьи. Семья также воздействует на общество, как общество, в свою очередь, воздействует на семью. Воздействуя на формирование личности человека, его ценностных установок, на его отношение к культурному наследию, к передаче трудовых навыков, к усвоению гендерных ролей, семья решает проблемы воспроизводства населения страны.

Школа XXI века определяется развитием в обществе таких факторов, как антропологический подход к личности ученика, высокие технологии, информативность, интернационализация. Важнейшим фактором содействия формированию значимых социальных и духовных качеств личности ребенка, подростка является сохранение единого воспитательно-образовательного пространства «семья – образовательное учреждение». Чем теснее, содержательнее будет эта связь, тем полновеснее будет отдача от проводимых в обществе реформ. Образование само по себе не формирует гражданина, семья призвана с раннего детства формировать у ребенка ориентиры на построение разумного образа жизни. Практика показывает, что некоторые родители, не имея специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Вырастить новое поколение можно только общими усилиями педагогов, родителей, самих детей, в их тесном взаимодействии [4].

Проблема семьи в последние годы как никогда актуальна: демографы, социологи, культурологи, психологи, педагоги подтверждают факт глубокого системного кризиса семьи. Кризисное состояние семьи – социальная проблема, требующая решения; социальная реальность, ждущая помощи. Преодоление ряда кризисных явлений возможно при

условии комплексного, системного подхода к формированию культуры взаимодействия семьи и школы. Сформировать, развить педагогическую культуру населения, улучшить качество семейного воспитания – это цель, лежащая в основе системы психолого-педагогического сопровождения семьи, обучения и воспитания родителей.

Формирование культуры взаимодействия семьи и школы может быть осуществлено на разных уровнях. Образовательное учреждение должно воспринимать не только ребенка, но и семью в целом в качестве реального субъекта образовательного процесса. Целями деятельности образовательного учреждения по формированию культуры взаимодействия с семьей могут стать: содействие повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, формирование единого взгляда на сущность процесса воспитания с целью создания оптимальных условий для личностного развития ребенка, его социализации, профессионального самоопределения, определения своего статуса в обществе.

Большинство современных учителей имеет недостаточный уровень психолого-этической готовности для оптимального взаимодействия с семьей. Педагоги в своем большинстве слабо владеют умениями конструирования разрешения возникающих проблем семейного воспитания, не осознают своей миссии в гендерном воспитании детей и подростков [7].

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя следующее: органичную ориентированность на каждого ребенка как на Человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности; признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка, соблюдение его прав и свобод и: др.) в качестве приоритетных; формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поре развития человека; глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской (и своей) индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях; установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как на взаимодействие, диалог, взаимное движение взрослого и ребенка навстречу друг другу; признание того факта, что успешно воспитывать можно только при совпадении представлений взрослого и ребенка о совершенном человеке; что анализ состояния и проблем

учащегося – объекта воспитания – всегда является предметом самоанализа его субъекта – учителя [3].

Антропологическое мировоззрение достигается в процессе овладения гуманитарной информацией, прежде всего интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Высокий профессионализм современного педагога, с одной стороны, предполагает его открытость миру, культуре, людям, высокий уровень самоанализа, исследовательской и технологической культуры, а с другой стороны, обуславливается этими качествами.

Развитие современного российского общества требует переосмысления подходов к формированию культуры взаимодействия семьи и школы в новых исторических условиях, с учетом тенденций и предпосылок развития взаимодействия семьи и школы. Воспитание родителей, формирование их психолого-педагогической компетентности должно строиться на разъяснении государственной, региональной политики в сфере образования, принципов стратегии развития образовательного учреждения в условиях его организационной культуры.

Развитие отечественной педагогической теории и практики оказали значительное влияние на развитие культуры взаимодействия семьи и школы. Увеличивающееся число нововведений в систему данного взаимодействия, возрастающий интерес государства и общества к этой проблеме, выработка новых требований к оценке деятельности образовательного учреждения требует переосмысления форм, методов, технологий сотрудничества, поиска наиболее эффективных и адекватных условиям современности [2].

Эффективность взаимодействия семьи и школы достигается, если осуществлена интеграция их усилий на основе единства целей, планирования направлений сотрудничества, определения содержания.

В основе выявления тенденций и предпосылок, складывающихся в системе культуры взаимодействия семьи и школы, заложен мониторинг, позволяющий своевременно определять цель, формы, методы совместной деятельности семьи и школы по преодолению личностных затруднений детей и подростков, как в учебной деятельности, так и в построении их взаимоотношений с социумом

В данной статье рассмотрена проблема отсутствия научно обоснованной модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного развития российского общества.

Главной целью российской образовательной политики и региональной, в частности, является создание условий, инновационных механизмов, обеспечивающих развитие системы образования,

являющейся основой формирования человеческого потенциала, социального обновления общества. Особая роль отводится сотрудничеству семьи и школы – основных социальных институтов, готовящих молодое поколение к жизни, жизни в новых условиях динамизма происходящих процессов [5].

В ходе исследования нами была предложена диагностическая модель состояния взаимодействия семьи и школы. Были определены методы и уточнены основные характеристики получаемой информации. Нами определялись готовность родителей к сотрудничеству, их активность при обсуждении педагогических проблем, отношение к собственному ребенку, характер взаимоотношений с педагогами и классными воспитателями.

Диагностика взаимодействия школы и семьи выполняет информационную, прогнозирующую, оценочную и развивающую функции. Информационная выявляет уровни воспитательного потенциала семьи и состояние педагогического взаимодействия с ней. Прогнозирующая определяет потенциал развития учащегося и взаимодействию с ним и его родителями. Оценочная дает представление о результативности педагогического взаимодействия семьи и школы, об эффективности использования воспитательных и обучающих средств. Развивающая – это применение диагностических методик, стимулирующих взаимодействие семьи и школы и самореализацию родителей.

Работа с диагностическими материалами строится на определенных принципах: действовать не во вред, а во благо семьи (согласованность действий с семьей, соблюдение этических норм в процессе проведения опроса); открытости, предусматривающий разъяснение родителям необходимости проведения диагностики (обязательное проведение консультаций как индивидуальных, так и групповых в случае анонимности проводимых исследований и где важно выявление ориентиров, наметившихся тенденций); оперативного реагирования, сущность которого состоит в необходимости решения выявленных проблем семьи по мере их обнаружения.

Мониторинг состояния культуры взаимодействия семьи и школы проводится раз в два года, что позволяет увидеть динамику процесса.

Критериями оценки состояния культуры взаимодействия семьи и школы для нас являются: степень готовности семьи сформулировать и обосновать свой заказ школе, претензии и пожелания; степень готовности оценить реальное состояние взаимодействия и обосновать своё отношение к школе; степень осведомлённости родителей о делах ребёнка, об организации образовательного процесса в школе.

Проведенные исследования позволили сделать ряд выводов, подтверждающих позитивное отношение к образовательному учреждению: 97% родителей удовлетворены уровнем преподавания, 98% – уровнем школьного быта, 88% – отношениями их детей с одноклассниками, 96% – своими отношениями с педагогами и классными воспитателями, 84% отношением их детей к школе. Полученные результаты позволяют позитивно оценить выбранный школой путь на «сближение», сотрудничество с семьей.

Для построения системы отношений с современной семьей школе необходимо выстроить структуру организационной культуры, определив роль и место семьи в ней, определив сущность и содержание.

Предлагаемая модель формирования культуры взаимодействия семьи и школы включает в себя три направления: развитие организационной культуры школы, соуправление школой – союз родителей и педагогических работников всех уровней, сотрудничество с семьей по стратегическим направлениям (здоровьеразвитие и здоровьесбережение, профессиональная направленность, личностное развитие учащихся).

Анализ теории и практического опыта по формированию культуры взаимодействия семьи и школы позволил нам сформулировать ряд принципов, на которых должна строиться система отношений родителей и педагогических работников: это принцип гуманизации образовательной среды и принцип сотрудничества основных субъектов образовательного процесса (ученик-учитель-родитель); принцип антропологического подхода к изучению проблемного поля ребенка и принцип системности в работе по «воспитанию родителей», принцип своевременности при изучении зон неудовлетворенности родителей взаимодействием со школой.

Представляется целесообразным наметить возможные пути осуществления дальнейшей исследовательской деятельности в заданном направлении. Считаем необходимым дальнейшее изучение механизма всестороннего изучения семьи каждого ученика; совершенствование диагностической базы, позволяющей получать достоверную информацию о проблемах семей учащихся и работать с ней; повышение фамилистической компетентности учителя, классного воспитателя; совершенствование нормативно-правовой базы взаимодействия семьи и школы; расширение ее роли и места в соуправлении школой.

### **Список литературы**

1. Алферова Г.В. Взаимодействие педагога с семьями учащихся: Метод, рекомендации. – Астрахань: Изд-во Астрах, гос.пед. ун-та, 2000.
2. Кевля Ф.И. Взаимодействие семьи и школы по опережающей поддержке личностного развития ребенка // Семейное воспитание: история и современность. – СПб., 2003.
3. Македон И.И. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных отношений старших подростков. – М., 1996.
4. Миняйло И.Н. Формирование культуры взаимодействия семьи и школы: дис. канд. пед.н. – М., 2009.
5. Никулина В. Взаимодействие школы и семьи в социализации подростков. – М., 2003.
6. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. – М., 2002.
7. Щекина О. Взаимодействие семьи и школы в современной социально-образовательной ситуации. – М., 2006.

*Н.А. Леонова, г. Ставрополь*

### **ДЕТИ И СЕМЬЯ В СОЦИУМЕ 1920-Х ГОДОВ КАК ОБЪЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Одной из социальных групп, наиболее незащищенной в условиях смены политического режима, экономического кризиса, социокультурных противоречий и ценностной переоценки института семьи, были и остаются дети. Ребенок 1920-х годов в полной мере ощутил на себе все тяготы постреволюционного и послевоенного времени. Несмотря на то, что в 1920-е годы в стране были заложены основы детского законодательства и поставлен вопрос об охране детства, целый ряд фактов позволяет говорить об изменении отношения к ребенку как к личности и ценности. Главной задачей государства в 1920-е годы стало возвращение нового поколения советских детей, в соответствии с духом коллективизма и военно-коммунистического, а не семейного воспитания.

Следует отметить, что проблемы истории детства достаточно широко исследованы такими науками, как психология, педагогика, история и др. Множественность дефиниций и условность периодизации обусловили неоднозначность в отношении к детству как этапу в развитии человека. Наиболее обобщенная формулировка определяла детство как совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества [9, 119]. В психологических словарях детство определяется как начальный этап онтогенеза или социокультурный

феномен, имеющий свою историю развития и конкретно-исторический характер. Историческое понятие детства, сформулированное Ф. Ариесом, – это не просто естественная универсальная фаза человеческого развития, а понятие, имеющее сложное, неодинаковое в разные эпохи социальное и культурное содержание [1].

Антропологический подход позволяет объединить совокупность социокультурных, психоментальных, физиологических и других особенностей, присущих детскому возрасту, давая возможность говорить о детстве или субкультуре детства, как важной составляющей истории и культуры, представляющей несомненный научный интерес и требующей привлечения новых исследовательских подходов и методов в рамках соответствующего научного направления – исторической антропологии.

Поиски новых исследовательских подходов и их практическое применение сделали возможным всестороннее и комплексное изучение истории детства с точки зрения культурной и интеллектуальной истории (присущий детям собственный взгляд на жизнь, мировоззрение, основанное более на мироощущении и мировосприятии, нежели на миропонимании, способность приспосабливаться к различным условиям, культура и психология детского общения).

Гендерная история изучает роль отца и матери в формировании жизненных позиций ребенка в различные исторические периоды, специфика мужской и женской субкультур, влияние женщины-матери на детей разного пола, зависимость выбора детьми определенной модели поведения от преобладания в их жизни мужского или женского влияния.

Говоря об устной истории, следует привести мнение А.А. Сальниковой о качественной противоположности воспоминаний детей и воспоминаний взрослых о детстве: «К тому времени, когда дети оказываются в состоянии давать себе отчет в своих словах, они уже не являются детьми, и их мемуары отражают отныне как детские, так и взрослые толкования и эмоции») [13, с.117].

С точки зрения локальной истории детская субкультура представляет интерес как локальное сообщество, развивающееся в рамках семьи или другой социальной группы на определенной территории. При этом наиболее перспективными является изучение специфики детства города и деревни (села), их социокультурных особенностей.

Изучая региональные аспекты истории детства, следует учитывать более позднюю практическую реализацию правительственных актов, распоряжений, касающихся детского населения, зависимость их исполнения от решений местных властей, состояния бюджета и др. В связи с этим особое внимание следует уделить источникам, отражающим

деятельность местных общественных и партийных организаций (годовые отчеты, статистику, предвыборные программы и их решение проблем детского населения). При этом можно столкнуться с таким подходом, в основе которого, лежит изучение источника «сверху», т.е. использование в качестве источниковой базы директивно-распорядительной и отчетной документации [13, с.117]. Поэтому использование такого рода документов при изучении истории детства возможно только в комплексе с другими источниками.

При изучении региональных аспектов истории детства следует также учитывать роль средств массовой информации, в том числе местных периодических изданий, в той или иной степени затрагивающих этот вопрос.

Деятельность местных общественных организаций, направленная на решение детского вопроса, также заслуживает внимания исследователя. Так, например, на Ставрополье в 1920-е гг. особое место занимала потребительская кооперация, снабжающая население, в том числе и детское, предметами первой необходимости и продуктами. Кооперативы, имели свои столовые, распределительные пункты, занимались заготовкой на зиму и распределением ненормированных продуктов для отделов народного образования, собесов, губздравотделений. При этом ставропольские кооперативы в первую очередь снабжали продуктами детей дома «Матери и ребенка» до одного года и от одного до трех лет, приютских детей от трех до восьми лет и от восьми до шестнадцати. Во вторую очередь снабжались остальные дети, беременные и кормящие женщины [7, с.132].

Деятельность общественных и благотворительных организаций особенно показательна в конкретных исторических условиях. Например, Американская благотворительная организация – ARA, действовавшая на территории Ставропольской губернии в начале 1920-х гг., оказала существенную помощь детскому населению в условиях голода. По подсчетам Американской административной помощи на Ставрополье голодало 140 тысяч детей [6, 2]. Около 4.5 тысяч из них, помимо продуктов, получили от ARA обувь и одежду.

Исследование местных детских и молодежных организаций (скаутских отрядов, пионерии, комсомола, комитетов по делам молодежи, различных молодежных субкультур и др.) наглядно демонстрирует их идеологизированность, политизированность и подверженность внешнему (чаще взрослому) влиянию.



Зачастую детский вопрос частично затрагивается в общих работах, посвященных истории конкретного региона, определенного периода в его развитии, истории культуры, быта и т.д. [10].

Особого внимания заслуживает изучение деятельности местных детских учреждений и документации, образовавшейся в результате их деятельности. Детские приюты, приемники-распределители, детские дома, сады, школы, местные органы опеки и социальной защиты и другие детские учреждения – один из главных объектов исследования при изучении истории детства. Применение ретроспективного метода позволит проследить историю этих учреждений от зарождения до современного состояния. Следует помнить, что применение статистических методов, всегда носящих относительный и условный характер, при изучении кризисных и переходных периодов истории (войны, революции, голод...) требуют особой тщательности и сопоставления с результатами, полученными при использовании других методов исследования. Например, данные о численности детей в детских учреждениях Ставропольской губернии в условиях голода 1921–1922 гг. очень противоречивы и не отражают реальной картины, поскольку отсутствовала отлаженная система подсчета, не было единой руководящей и контролирующей организации, наблюдался постоянный приток и отток детей и т.д.

В целом источниковая база исследования детства и семьи в конкретные исторические периоды вполне обширна и позволяет проводить комплексное исследование данных феноменов.

Особого внимания в исторической науке заслуживает изучение тенденции изменения отношения к семье как неотъемлемой части социума и детям как общечеловеческой ценности. «Старые, гнилые устои семьи и брака рушатся и идут к полному уничтожению с каждым днем. Но нет никаких руководящих начал для создания новых, красивых, здоровых отношений. Идет невообразимая вакханалия. Свободная любовь лучшими людьми понимается как свободный разврат...» [11, с.113]. Так комментировал положение семьи в начале 1920-х гг. в России один из современников и очевидцев событий тех лет С.Н. Равич в журнале «Коммунистка». Этому способствовали расшатывание традиционных семейных устоев в результате резкой смены идеологии и затянувшейся войны, размягчение нравов под влиянием лозунгов о свободной любви, а также отсутствие возможностей у государства разработать в короткий срок и практически осуществить семейную политику.

В военные и революционные годы были разрушены сотни тысяч семей, что привело к росту числа беспризорников и сирот, которые

выросли в условиях «военной заброшенности» [3, с.6]. Зачастую это были социальные сироты, выброшенные из семей родителями, морально не выдержавшими социальных потрясений. Так, на апрель 1922 г. только в одном Медвеженском уезде Ставропольской губернии насчитывалось до двадцати тысяч беспризорных, в том числе и брошенных родителями детей [4, 3]. Армия беспризорников увеличилась за счет сирот, у которых родители умерли от голода. Эта категория детей также была вынуждена попрошайничать и воровать. Участились случаи детской проституции.

Этих детей не научили быть мамами и папами, жить в семье и ценить традиционные семейные ценности. Недостаток внимания и заботы, равнодушие со стороны взрослых, отсутствие семейных ценностей и традиций вырабатывали в этих детях достаточно жесткое отношение к людям, жизни, обществу, которое они, став взрослыми, представителями «поколения двадцатых», перенесли на своих детей.

Не менее значительную роль в изменении отношения к семье и детям в начале 1920-х годов сыграли экономический кризис, голод и неуверенность многих людей в завтрашнем дне. Голод 1921–1922 годов существенно усложнил и видоизменил эту задачу, выдвинув на первый план не идеологические, а витальные ценности, такие как жизнь, здоровье, еда. При этом наметились тенденции, характеризующие изменение отношения к детям в условиях голодного времени. Увеличение к середине 1920-х гг. среди беспризорников числа детей, имеющих семьи, пусть даже неполные, рассматривалось государством не как порождение кризиса семьи и семейных устоев, а как результат недостатков коммунистического воспитания. По выборочным данным за 1924 г. из полторы тысячи беспризорных детей двадцать шесть процентов имели одного родителя [8, с.19].

Для умирающих от голода взрослых дети стали обузой, от которой многие спешили избавиться. Детей «забывали», выгоняли из дома, подбрасывали, пристраивали в детские дома, убивали, съедали. Последнее чаще всего происходило, когда родители теряли рассудок от голода. Придя в себя, они заканчивали жизнь самоубийством. Нередкими были случаи, когда взрослые и дети, чтобы не умереть голодной смертью, употребляли в пищу человеческое мясо. В Ставропольской губернии, где размеры голода достигли невероятных масштабов и основной пищей стали курай, солончаки, падаль, особенно тяжелое положение было в Туркменском, Медвеженском и Благодарненском уездах. Детей из голодающих сельских районов перебрасывали в города и размещали в детских домах. Однако и там дети умирали от голода и болезней, самой распространенной из которых была дизентерия. Суррогатный хлеб,

которым кормили детей, содержал в больших количествах (более 50 %) песок и дубильные вещества. Низкая температура в помещениях, отсутствие постельного белья, лекарственных препаратов, нехватка одежды в условиях практически полного отсутствия питания способствовали высокой смертности детей в детских домах.

Несмотря на это, характерной стала попытка многих родителей и представителей местных властей временно, на время голода, пристроить своих детей в приюты, детские дома или прикрепить к питательному пункту. Голод заставлял детей нищенствовать, бродяжничать и попрошайничать, как для себя, так и для родителей. Как следствие – рост детской преступности, выражавшейся чаще всего в мелких кражах. Показательны случаи на рынках, когда за украденный у торговли кусочек хлеба или пирожок ребенка избивали и оставляли умирать, истекая кровью. Наплыв детей в города был настолько велик, что не было возможности разместить их всех в детских домах и приютах.

Государство начинает активно вмешиваться и регулировать семейную жизнь граждан. Созданная в 1922 г. при отделе правовой защиты детей Наркомпроса социальная инспекция в рамках борьбы с детской беспризорностью посещала неблагополучные семьи, где имели место нарушения интересов ребенка. Деятельность комиссии была направлена на изъятие таких детей из семьи и помещение их в государственные учреждения. Отсутствие у государства средств вызвали в свет такое явление как патронажные семьи и передачу детей на снабжение местного населения. Но отсутствие продуктов и самых необходимых промышленных товаров не вызвала одобрения этой практики со стороны населения, и она не принесла желаемого результата.

Изменение отношения к институту семьи и брака в 1920-е годы не могло не отразиться на отношении к детям, которые не входили в планы многих взрослых людей, разделяющих идеи о свободной любви. Дети, как важная составляющая семьи и общества в целом, не соответствовали потребностям революционно настроенных женщин. Женская эмансипация, усилившаяся в ходе войн и революции, изменившая роль и место представительниц слабого пола во всех сферах общественной жизни, в начале 1920-х годов приняла крайние формы – многие женщины предпочитали партийную и общественную работу семье и детям или выбирали свободную любовь. Так, А. М. Коллонтай, была убеждена в том, что партийцы, как и весь пролетариат, имеют право на любовь, в минимальной степени отягощенную узами брака [2, с.199].

Разрушению представлений о традиционной семье в начале 1920-х гг. способствовала также политика советской власти, направленная на

создание социальной опоры в лице подрастающего поколения, которое для этого необходимо было оторвать от прежних «буржуазных» ценностей, в том числе и от старой семьи. Представления, вынесенные ребенком из своей семьи, должны были соответствовать требованиям, предъявляемым в условиях масштабных преобразований и формирования «нового социального вида Homo Sovieticus». [5]. Каждая отдельная семья теперь виделась составной частью советского государства, что предполагало социалистическое воспитание ребенка. Семья, по мнению большевиков, не могла справиться с этой задачей, поэтому институты детства (учреждения общественного воспитания, образования и другие) должны были взять на себя «уход» из семьи ребенка и его социализацию в новом обществе. «Государство становилось «большой семьей», политические лидеры – «отцами», мужчины и женщины – «сыновьями и дочерьми», дети – «внуками Октября», и все поголовно – «братьями и сестрами» [13, 113].

Уже во второй половине 1920-х гг. стало понятна ошибочность политики государства, направленная на отрыв ребенка от семьи и воспитание его в рамках государственных учреждений. Этому, в первую очередь, способствовало отсутствие необходимых средств у государства. Кроме того, сработал и так называемый «человеческий фактор», в силу которого ребенок по своей природе нуждался в семье, и никакое государственное учреждение не способно было заменить ее. Все эти обстоятельства заставили государство временно переориентировать политику в сторону возвращения детей в семью, пусть даже не отвечающую требованиям коммунистического воспитания. Была предпринята попытка материальной поддержки нуждающихся семей, что отразилось в соответствующих законодательных актах. Так, Декретом ЦИК и СНК РСФСР от 1 марта 1926 г. «Об изменении Кодекса Законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве» было разрешено усыновление. Семейный кодекс 1927 г. усовершенствовал систему опеки над несовершеннолетними детьми. В 1928 г. вышло постановление СНК РСФСР от 14 апреля 1928 г. «О мероприятиях по оказанию помощи детям беднейших семейств», по которому на помощь могли рассчитывать все дети до шестнадцати лет, в первую очередь, находящиеся на иждивении и попечении одинокой матери, испытывающие острую материальную нужду вследствие безработицы, болезни, инвалидности или временного отсутствия (по случаю лишения свободы, нахождения в больнице и т.д.) родителей или заменяющих их лиц, из многодетных (более двух несовершеннолетних детей) семей.

Если в первой половине 1920-х гг. государственная политика основывалась на преобладании в отношении семьи взглядов как на временное явление, вызванное трудностями переходного периода, на смену которому придет социальное (общественное) воспитание, то уже к концу десятилетия семье как форме организации и социализации ребенка стало отводиться более значительное, но подчиненное место. Семья рассматривалась как часть государственного механизма, направленного на воспитание детей – советских граждан.

Таким образом, всестороннее изучение феномена детства и семьи возможно только в контексте исторического развития с учетом местной специфики, а также при условии применения комплексного подхода, предполагающего, во-первых, многоаспектный подход, а во-вторых, использование разнообразных методов и приемов исследования.

### **Список литературы**

1. Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом Режиме. – Екатеринбург, 1999.
2. Булдаков В.П. Постреволюционный синдром и социокультурные противоречия нэпа // НЭП в контексте исторического развития России XX века. – М., 2001.
3. Василевский Л.М. Голгофа ребенка. Беспризорность и дети улицы. – Л., М., 1924.
4. Власть Советов. – 1922. – № 617. – 30 апреля.
5. Геллер М.Я. Машина и винтики. История формирования советского человека. – М., 1994.
6. Кругов А.И. АРА – детям // Вечерний Ставрополь. – 1990. – № 165 – 166. – 16 августа.
7. Леонова Н.А. Место и роль потребительской кооперации Северного Кавказа в повседневной жизни региона (вторая половина 20-х годов XX века) // ЧеловеК: Научный альманах. – Ставрополь, 2005.
8. Нечаева А.М. Охрана детей-сирот в России (История и современность). – М., 1994.
9. Носков И.В. Детство как комплексная проблема // Социальная работа в Сибири: Сборник научных трудов. – Кемерово, 2004.
10. НЭП на Ставрополье. Штрихи жизни и быта (1921–1926) // Молодой ленинец. – 1988. – № 247, 27 декабря; Крестьянские истории: Российская деревня 1920-х годов в письмах и документах / Сост. Крюкова С.С. – М., 2001; Булдаков В.П. Постреволюционный синдром и социокультурные противоречия нэпа // НЭП в контексте исторического развития России XX века. – М., 2001; и др.

11. Панин С.Е. Борьба с проституцией в России в 1920-е гг. // Вопросы истории. – 2004. – № 9.

12. Петров Г.И. НЭП в Ставрополе в воспоминаниях подростка тех времен (1923-1930). – Ставрополь, 2004.

13. Сальникова А.А. Детство как миф: некоторые аспекты изучения российско-советского детства в зарубежной историографии // CLIO MODERNA. Зарубежная история и историография: Сборник научных статей. Выпуск 3. – Казань, 2002.

*Г.Н. Соломатина, Ставрополь*

### **ВЛИЯНИЕ НЕВРОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ НА АДАПТАЦИЮ РЕБЕНКА-СИРОТЫ К УСЛОВИЯМ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

Социально-экономические реформы последних нескольких десятилетий в России болезненно отразились на нравственных ценностях современного общества. Произошло падение статуса семьи как социального института, расслоение общества, безвозвратно утеряны духовно-нравственные ориентиры советского наследия, отмечается недостаточное внимание государства к социальному и нравственному развитию подрастающего поколения. Выделенные особенности социальных отношений современного общества привели к таким негативным последствиям в поведении молодых людей, как подростковая преступность, проституция, наркомания, алкоголизм, различные девиации поведения, в том числе асоциального характера. Современное поколение молодых людей, вступающих в жизнь, можно охарактеризовать как нравственно-инфантильное, духовно-неполноценное. В связи с чем в нашей стране широко распространяется такое явление, как социальное сиротство, которое является острой проблемой современности. К социальным сиротам относят детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения родительских прав, признания в установленном порядке родителей нетрудоспособными, безвестно отсутствовавшими, нахождения родителей в местах заключения. Социальные сироты – это сироты при живых родителях, которые устранились или не участвуют в выполнении родительских обязанностей [3].

В настоящее время с целью полноценной социализации детей-сирот государство создает условия для семейного жизнеустройства. Приоритетным направлением государственной поддержки детей-сирот является устройство их в замещающие семьи, т.е. в семьи, в которых воспитательные задачи решаются не кровными родителями.

Изучение проблем адаптации ребенка-сироты к условиям замещающей семьи приобретает особую актуальность в связи с частыми возвратами детей в государственные учреждения интернатного типа [1, 2, 3]. Возврат ребенка в детский дом означает для него вторичное сиротство и влечет за собой ряд негативных последствий: недоверие уже ко всем взрослым, усугубление его психологических проблем и пр. Кроме того, наличие частых отказов от приемных детей дискредитирует всю систему государственной социальной поддержки детей-сирот в целом.

На наш взгляд, в научной литературе недооценивается влияние неврологических нарушений ребенка-сироты на его адаптационные возможности. Поэтому целью нашего исследования явилось выявить влияние неврологических нарушений на адаптацию ребенка-сироты к условиям замещающей семьи.

В исследовании участвовало 25 детей-сирот, принятых на воспитание в замещающие семьи с разными формами жизнеустройства (опека, попечительство, патронат, приемная семья). Все дети, принимавшие участие в исследовании, дошкольного возраста. Все 25 детей состояли на учете у психоневролога с диагнозом – последствия резидуально-органического поражения центральной нервной системы.

Клиническое обследование проводилось на базе Ставропольской краевой клинической поликлиники врачом-неврологом А.Д. Вартанян. В результате клинического обследования оказалось, что у 5 детей выявлен церебрастенический синдром, у 14 детей – синдром дефицита внимания с гиперактивностью, у 6 детей – неврозоподобный синдром.

На основе анализа протоколов бесед с приемными родителями мы выявляли особенности адаптации детей к условиям замещающей семьи.

В исследованиях Соломатиной Г.Н. выделены четыре стадии адаптации детей-сирот к условиям замещающей семьи [4]:

- стадия **шокового (стрессового) состояния** ребенка, возникающая в результате кардинального изменения условий жизни ребенка. Эта стадия отличается отсутствием у ребенка интереса к окружающему предметному и социальному миру, концентрацией на свой внутренний мир;

- стадия **социально-бытовой ориентации**, в процессе которой происходит ознакомление с бытовой обстановкой и расширение социальных связей ребенка. Характерными особенностями этой стадии являются активное изучение реакции окружающих взрослых и детей на различные ситуации общения, попытки применения различных моделей поведения при взаимодействии с приемными родителями, эмоциональная возбудимость и истеричность ребенка-сироты, появление эмоциональной

зависимости от матери, безразличие и небрежность пользования предметами быта;

- стадия **формирования ролевых установок, усвоение ролей и социальных статусов**, в процессе которой происходит осознание собственной позиции ребенка в новой семье, определение для себя стиля поведения с “новой” мамой, ролевой позиции мать-ребенок. Эта стадия характеризуется выделением приемной матери из социального окружения, соучастием в совместной деятельности с приемными родителями, переносом стереотипов поведения окружающих детей в собственную деятельность, дифференциацией социальных норм в системе общественных отношений;

- стадия **самоутверждения**, когда ребенок стремится к достижению определенного общественного статуса. Спецификой этой стадии является отстаивание собственных интересов и своей значимости любыми путями, чаще деструктивными способами, появление собственных стереотипов поведения, уверенность в стабильности семейных отношений и доверие к приемным родителям.

Постепенный переход из одной стадии в другую обеспечивает позитивные изменения в социальном развитии каждого ребенка, принятого на воспитание в семью, и способствует успешной адаптации к условиям замещающей семьи.

Сопоставляя данные клинического обследования и специфические поведенческие реакции детей-сирот в разные стадии адаптационного периода, мы определили влияние неврологических проявлений на процесс адаптации детей при различных синдромальных нарушениях.

**Церебрастенический синдром** (G 46 по МКБ-10) – резко выраженный астенический синдром церебрально-органического генеза. В его структуре всегда присутствуют те или иные симптомы, свидетельствующие о первично церебральном происхождении. Он может сочетаться с выраженной неврологической симптоматикой (головокружением, психосенсорными расстройствами, головными болями и др.) или быть единственным проявлением церебральной недостаточности [5].

Дети с диагнозом **церебрастенический синдром**, воспитывающиеся в условиях семьи, отличаются низкой работоспособностью, быстрой утомляемостью. Они суетливы, капризны, плаксивы, пугливы, заторможены, плохо приспосабливаются к новой обстановке. Эти дети страдают частыми головными болями, реагируют на перемены погоды, перепады атмосферного давления, магнитные бури. Этот факт обуславливает особенности их поведения с окружающими. У них не



сформированы основные структурные компоненты произвольного внимания. Они не умеют принимать и сохранять инструкцию взрослого на протяжении короткого учебного занятия, осуществлять простейший самоконтроль за собственной деятельностью. У них очень неустойчиво, легко истощаемо и непроизвольное внимание. Дети не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, происходит так называемая “застреваемость”. Дети подолгу играют с одной игрушкой, в основном манипулируя, предпочитают индивидуальные игры, некоторые при поступлении в детский сад вообще не умеют играть. У них отмечается снижение когнитивных функций, особенно памяти, что негативно влияет на познавательную активность детей.

Выделенные общие особенности детей с церебрастеническим синдромом характерны и для детей-сирот, однако неврологическая симптоматика проявляется в более выраженной форме. У детей, воспитывающихся в условиях семьи, наблюдается более ранняя выявляемость неврологической симптоматики, проводится своевременная лечебная коррекция, чего не наблюдается у детей-сирот.

Дети-сироты с церебрастеническим синдромом по сравнению с детьми с другими синдромальными нарушениями адаптируются к условиям замещающей семьи более мягко за счет общей соматической ослабленности. Они более открыты для принятия помощи взрослых, облегчающих их соматическое состояние и состояние души. Наиболее тяжело проходит первая стадия адаптации – стадия шока, что связано с кардинальной сменой привычной обстановки и социального окружения. Психоземоциональное состояние стресса ребенка провоцирует и усугубляет физиологическую неустойчивость, которая проявляется нарушениями передачи нервных импульсов на фоне хронической гипоксии головного мозга.

***Синдром дефицита внимания и гиперактивности*** (F 90 по МКБ-10) – неврологическо-поведенческое расстройство развития на фоне дисфункции центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга), начинающееся в детском возрасте и проявляющееся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, сложностями обработки поступающей информации. Дети с этим синдромом наблюдаются как у невролога, так и у психиатра. Основными симптомами данного синдрома являются импульсивность (недостаток контроля поведения в ответ на конкретные требования), невнимательность и гиперактивность [5].

У детей, воспитывающихся в семьях, с *синдромом дефицита внимания с гиперактивностью* часто отмечаются головные боли. Как следствие этого

они отличаются перепадами настроения, склонностью к раздражительности, несдержанности. Характерной чертой этих детей является повышенная конфликтность с окружающими сверстниками и взрослыми, сочетающаяся с чрезмерной психической утомляемостью, непереносимостью психического напряжения. Среди них часто встречаются драчуны. Они не всегда подчиняются требованиям взрослых. Эти дети требуют к себе постоянного внимания, одобрения своих действий, в противном случае возникают вспышки недовольства, гнева, которые часто заканчиваются слезами. Трудности в обучении связаны с неравномерным падением работоспособности. Они устают от однообразия вида деятельности. Под влиянием медицинских и педагогических воздействий их поведение значительно упорядочивается, но все же довольно долго наблюдается аффективное поведение, вспышки недовольства, суетливость в движениях. Интеллект может быть нормальным и даже высоким.

В период адаптации у детей-сирот с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью усиливаются проявления психо-неврологической симптоматики, поддерживающейся поведенческими реакциями ребенка в виде агрессии, стойких нарушений поведения, что приводит к антиобщественным поступкам. Очень неблагоприятно протекает стадия социально-бытовой ориентировки. Дети этой группы отрицают новые нормы поведения членов семьи и окружающих, агрессивно противятся требованиям к различным видам деятельности, т.к. именно эта стадия сопровождается многочисленными запретами, например, запретом включения без взрослых электробытовой техники, обучением правилам пользования этими приборами. Наиболее длительным периодом у этих детей является стадия самоутверждения, поскольку именно эта стадия характеризуется достаточно значительными ограничениями поведенческих реакций детей, что является для них сильным раздражающим фактором.

***Неврозоподобный синдром*** (F 48 по МКБ-10) – нервно-психические расстройства непсихотического уровня, клинически сходные с неврозами, но в отличие от них, не имеющие в своей основе психогенных этиопатогенетических механизмов. В основе неврозоподобных симптомов присутствует патогенетическая дисфункция гипоталамо-лимбических структур мозга, приводящих к последующим расстройствам корковой нейродинамики с соответствующими клиническими проявлениями. Формированию неврозоподобного синдрома способствует вегетативно-сосудистая лабильность, повышенная сосудисто-аллергическая реактивность организма, а также нарушения ликвородинамики, в виде гипертензионного синдрома [5].

Детей, воспитывающихся в семьях, с *неврозоподобным синдромом* характеризует повышенная возбудимость и значительная неустойчивость вегетативных функций нервной системы. Они отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, вербальным и невербальным, эмоциональной возбудимостью. У них импульсивное “полевое” поведение: на что глаза смотрят, на то обращают внимание. В игре они обычно эмоционально заинтересованы, хотя неуступчивы, а интересы к игровой деятельности неустойчивы за счет нарушения концентрации внимания. В учебной деятельности они могут выполнять лишь те задания, которые связаны с их интересами и игрой. Выполнение же заданий, требующих произвольной, целенаправленной деятельности, оказывается для них объективно непосильным. Эти дети требуют педагогической коррекции, которая воспринимается ими резко негативно и вызывает протестные реакции. В своих поступках дети руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. Характерными признаками для данного синдрома являются энурез, тики, нарушения сна в виде поверхностного, беспокойного или чрезмерно глубокого сна, снохождения и сноговорения, заикание, навязчивый кашель.

Наиболее возбудимые дети требуют большого внимания педагогов и медицинских работников и систематического лечения.

У детей-сирот с неврозоподобным синдромом тяжелее, чем у детей с другими синдромальными нарушениями, протекает первая стадия, что связано с новой обстановкой, переменой места жительства. Кардинальную перемену жизненных условий ребенок воспринимает как вторжение в его внутренний мир. Ранее неизвестная социальная ситуация чаще всего вызывает внутренние страхи, которые приводят к появлению или возможному усилению неврозоподобных состояний (тиков, неврологического кашля, заикания и др.). Также сложно протекают третья и четвертая стадии. Сложность адаптации детей на третьей стадии связана с тем, что они активно пытаются выставить собственное “Я”, свои интересы, собственную заинтересованность в разрез с новыми требуемыми и навязываемыми ему необходимыми изменениями поведения и общения. В процессе четвертой стадии при самоутверждении акцент делается только на собственное “Я”, все окружающие должны удовлетворять потребности его “Я”. Дети оказывают активное сопротивление к попытке взрослых привить им новые социально-значимые качества и проявляют невосприятие обращений окружающих.

На этом фоне затруднен контакт с окружающими и нарушается дальнейшая адаптация в социуме.

Таким образом, наше исследование позволило сделать **вывод** о влиянии неврологических нарушений на процесс адаптации ребенка-сироты к условиям замещающей семьи, что определяет специфику адаптации при различных синдромальных нарушениях. Степень выраженности неврологической симптоматики усугубляет трудности адаптационного процесса. Своевременное выявление неврологических нарушений и их медицинская коррекция, направленная на снятие выраженности неврологических симптомов, будет способствовать более мягкому процессу адаптации.

### **Список литературы**

1. Вараева Н.В. Формирование положительного образа взрослого как один из факторов подготовки ребенка к переходу в замещающую семью // Семья и семейные отношения: современное состояние и тенденции развития / Под общ. ред. проф. З.Х. Саралиевой. – Н. Новгород; 2008. – С. 505 – 509.
2. Милкус А. Заберите ребенка, он нам надоел! // Комсомольская правда. – 2008. – 5 августа.
3. Палиева Н.А. Региональная система социально-педагогической поддержки детства. – Ставрополь: Литера, 2007.
4. Соломатина Г.Н. Адаптация детей-сирот к условиям приемной семьи // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 76-82.
5. Справочник детского психиатра и невропатолога / Булахова Л.А., Саган О.М., Зинченко С.Н. и др.; Под ред. Л.А. Булаховой. – Киев; 1985.

*А.В. Трущелёва, г. Ставрополь*

### **ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ**

На сегодняшний день инклюзивные процессы в образовании уже стали реальностью, закрепленной в новой редакции закона «Об образовании». Теперь перед учителями не встает вопрос о целесообразности введения данной формы обучения. Их основная забота состоит в том, как в «особых», а иногда даже и «ограниченных» условиях организовать учебно-воспитательный процесс, который позволил бы учесть образовательные потребности каждого без исключения ребенка.

В условиях инклюзивной школы огромный и еще не до конца раскрытый потенциал в решении данной проблемы содержится в процессе

организации взаимодействия педагогического коллектива с семьями, воспитывающими не только детей с особенностями в развитии, но и с семьями, имеющими нормально развивающихся детей.

Вместе с тем следует помнить, что процесс организации такого взаимодействия зачастую носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер в образовательном процессе.

Трудности во взаимодействии, по мнению Л.А. Витвицкой, возникают ввиду наличия различных мотивов поведения людей, несовпадения их устремлений и ценностей, неумения определять свои действия или регулировать свою деятельность в соответствии с деятельностью других людей, несформированностью у взаимодействующих необходимых для образовательной деятельности умений и качеств и в силу других причин личностного характера [2, с.80].

Эта ситуация в настоящее время усугубляется кризисом семейного воспитания, проявляющимся в неспособности родителей формировать культурный капитал ребенка вследствие постоянной занятости, а также усиления роли альтернативных агентов социализации.

Кроме того, общепризнанным является тот факт, что активность участия членов семьи в школьной жизни ребенка наиболее заметна в младшем звене школы, что связано с обеспокоенностью родителей процессом адаптации ребенка в школьную среду. Чаще всего общение родителей с педагогами ограничивается проблемами успеваемости ребенка. А на современном этапе, когда приобрела популярность система электронных дневников, подобное взаимодействие вообще становится весьма формальным. Взаимодействие преобладающего большинства родителей со школьным психологом или социальным педагогом также достаточно условно.

В последнее время многие родители считают, что школа – это только учебное заведение, которое призвано обучать и воспитывать, а их функция сводится лишь к содействию при выполнении домашних заданий.

М.Н. Макарова и Ю.В. Вострецова отмечают, что на пути к взаимопониманию семьи и школы лежат два основных барьера. Первый из них – это закрытость школы для родителей, ее авторитарная риторика, отпугивающая родителей от школы вследствие сакрализации школьного знания, деиндивидуализации и властно-ультимативных форм воздействия на семью. Второй барьер – это непонимание обоими субъектами своей ответственности в плане воспитания ребенка, которое является основным условием успешного обучения [4, с.64].

Проведенное нами исследование в одной из краевых школ показало, что преобладающее большинство родителей, по мнению педагогов образовательного учреждения, занимают, как правило, роль стороннего наблюдателя. Самостоятельность и инициативность во взаимодействии родителей с педагогическим коллективом школы характерны для сравнительно небольшого числа родителей, остальная часть родителей ориентирована на принятие инициативного поведения этого узкого круга лиц. Взаимоотношения же носят преимущественно ролевой, формализованный характер, и ограничиваются исключительно учебно-дисциплинарной проблематикой.

Трудности взаимодействия с семьей, которые существуют в большинстве образовательных школ, в еще большей степени характерны для школы инклюзивной. Вместе с тем накладывается еще и отпечаток психологической неготовности многих родителей к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, выражающейся в наличии у их нормально развивающихся детей негативных или амбивалентных аттитудов по отношению к сверстникам с проблемами в развитии.

Другая причина трудностей совместной деятельности названных субъектов образовательного процесса кроется в психологической закрытости родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

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 не только с другими родителями или учителями, но и с самим психологом.

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.

Говоря о проблемах взаимодействия, было бы неправильным считать лишь родителей детей виновными в отсутствии подлинного сотрудничества с представителями школьного коллектива, так как низкий уровень участия семей в жизни школы может быть не просто отражением равнодушия или апатии родителей, а индикатором степени доверия к школьной администрации, которая должна создать условия, в которых

участие родителей в школьной жизни приветствуются, а дети могут успешно учиться и развиваться.

Изменение социальных отношений как одного из аспектов инклюзии заключается в том, что родители и специалисты становятся соавторами в построении перспектив образовательного маршрута ребенка, повышаются психолого-педагогическая компетентность родителей в диалоге, активизируются внутренние ресурсы, направленные на конструктивные и продуктивные жизненные сценарии «особого» ребенка и его семьи [1, с.100].

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует комплексного подхода, что предусматривает участие управленческого состава образовательного учреждения, психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и др.

На уровне школы администрация должна взять на себя основную роль по привлечению родителей как партнеров в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения. В инклюзивной школе подобная работа требует индивидуального подхода к каждой семье, особенно в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

В совместной деятельности педагогов с семьями детей выделяют следующие стратегии межличностных взаимодействия [3, с.90].

1. Сотрудничество, при котором позитивное взаимодействие основано на доверительных отношениях педагога родителей. В рамках инклюзивной формы образования данное взаимодействие встречается достаточно редко.

2. Одностороннее принятие, характеризующееся активными действиями одной стороны и принятием процесса деятельности другой стороной без активного включения в общую работу.

3. Уклонение от взаимодействия, когда обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности. Данный вид взаимодействия является наиболее распространённым для взаимоотношений с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.

4. Одностороннее противодействие, в рамках которого одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели.

5. Противоборство. В данном случае обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия).

6. Компромиссное взаимодействие, при котором стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства.

Показателями эффективности взаимодействия образовательного учреждения и семьи можно считать следующие: проявление интереса родителей к педагогическому процессу образовательного учреждения; повышение активности родителей не только на уровне общения с педагогом, но и конкретной помощи и участия в различных праздничных, спортивных мероприятиях, ремонтных работах и других видах деятельности образовательного учреждения; увеличение количества посещений родителями педагогических мероприятий просветительского характера; возникновение дискуссий между участниками педагогического процесса; повышение авторитета педагога и других работников образовательного учреждения; снижение количества претензий и агрессивности родителей и педагогов по отношению друг к другу и, как следствие, снижение количества спорных, конфликтных ситуаций; родительская солидарность, оптимизм родителей, осознание ответственности, взаимопонимание, защищенность через осознание действенной помощи педагога в решении проблемных вопросов, касающихся воспитания, развития и обучения ребенка.

В качестве причин, препятствующих продуктивному взаимодействию педагогического коллектива с семьей, принято выделять: низкий уровень социально-психологической культуры участников взаимодействия – родителей и педагогов; непонимание воспитателями того, что в определении содержания форм и методов работы образовательного учреждения с семьей родители выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в ОУ, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания; распространенное отношение педагогов к родителям не как к субъектам воспитательной деятельности, а как к объектам; профессиональная установка, ставшая стереотипом сознания многих педагогов: родителям необходимо передавать не «житейские», а научные психолого-педагогические знания о ребенке и его воспитании; несформированность у родителей педагогической рефлексии, т.е. неумение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, находить причины своих педагогических ошибок.



### **Список литературы**

1. Аверина И.Е. Проблемы организации межведомственного сопровождения семей с детьми раннего возраста // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С.99-100.
2. Витвицкая Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса// Вестник ОГУ, 10. – 2005. – Том 1. – Гуманитарные науки. – С. 77-82.
3. Емельянова М.Н. Стратегии взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников// Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей / Под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург, 2010. С.90-95.
4. Макарова М.Н., Вострецова Ю.В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса// Вестник удмуртского университета. – 2010. – Вып.1. – С. 55-65.

*Е.Н. Францева, Э.Н. Антонелене, г. Ставрополь*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Важнейшим фактором содействия формированию значимых социальных и духовных качеств личности ребенка является создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья – образовательное учреждение». Чем теснее и содержательнее будет эта связь, тем эффективнее будут проводимые в обществе реформы.

По мнению Г.Д. Кирилловой, А.К. Марковой, организация такого взаимодействия обуславливает выбор целей, содержания, методов, форм педагогической деятельности. И.В. Вачков проблему взаимодействия рассматривает через организацию отношений субъектов. По его мнению, именно отношения являются цементирующей основой, соединяющей систему в единое целое [1]. Формирование взаимодействия может быть осуществлено на разных уровнях, одним из которых является полисубъектное взаимодействие. Феноменологически полисубъектное взаимодействие заключается в актуальном соприсутствии и совместной деятельности партнеров (условие его возникновения). Динамически оно выражается во взаимной направленности векторов их активности и совпадении направленности общего развития [4, с.169-172]. Система

взаимодействия «семья – образовательное учреждение», должна строиться на открытости целевых установок, совместном поиске решения проблем, диалог должен осуществляться на всех уровнях – ценностных, целевых, содержательных, процессуальных. Образовательное учреждение должно воспринимать не только ребенка, но и семью в целом в качестве реального полисубъекта образовательного процесса. Целями деятельности образовательного учреждения по формированию культуры взаимодействия с семьей могут стать: содействие повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, формирование единого взгляда на сущность процесса воспитания с целью создания эффективных условий для личностного развития ребенка [5].

Отсутствие должного внимания к проблемам семьи, снижение педагогической подготовки родителей, недостаточно интенсивная разработка теоретических проблем семейного воспитания с учетом развития научных подходов, (одним из которых является антропологический), вызывает необходимость переосмысления роли семьи в формировании личности.

В последнее время одним из основных направлений психолого-педагогических исследований становится обращение к проблеме создания оптимальных условий для развития личности воспитанника в образовательной среде, посредством взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

Проблемы взаимодействия педагогов и семьи исследованы в работах И.В. Власюк, Е.В. Барановой, О.А. Щекиной, И.Н. Миняйло, в которых рассматриваются вопросы ценностного взаимодействия семьи и школы, разработаны структура, содержание и критерии уровней сформированности психологической готовности педагога к взаимодействию с семьей учащегося, теоретико-методологические основы формирования информационного пространства как условия развития взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Тенденцией современной образовательной практики становится исследование теории и практики социально-педагогического сопровождения семьи (Ю.Ю. Бочарова, Н.А. Старосветская, Т.В. Фуряева, Ю.А. Черкасов), изучение проблемных аспектов взаимодействия образовательных учреждений с семьей и членов семьи между собой (Ю.П. Азаров, Т.В. Волкова, П.П. Пивненко и др.).

Содержательный компонент антропологического подхода объединил знания о ценностях и смыслах родительства и его роли развитии ребенка, необходимости психолого-педагогического сопровождения семьи воспитанников и в связи с этим разработку методологии, технологий и

программ для построения эффективного взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

Антропологический подход предполагает рассмотрение взаимодействия педагога с семьей как процесса их совместной деятельности по развитию и воспитанию детей, который основан на согласованности в действиях и сотрудничестве. Важным является переход от сотрудничества по обмену информацией и пропаганды педагогических знаний к сотрудничеству как межличностному общению педагога с родителями диалогической направленности. Ключевым понятием здесь является диалог, под которым подразумевается личностно равноправное общение и совместное приобретение опыта. Необходимой составляющей диалогических отношений является конгруэнтность – способность общающихся искренне выражать испытываемые ими чувства. При этом реализуется принцип позитивного принятия другого человека, который предполагает недопустимость анализа личности родителя по степени его педагогической «грамотности-неграмотности», «активности-пассивности», «готовности-неготовности» к сотрудничеству.

Вовлечение родителей в педагогический процесс, сотрудничество с социальными институтами, создание партнерской среды педагогов, психологов, родителей, открытость влияниям микросоциума, является сегодня приоритетными направлениями деятельности ДООУ. Реализация данных направлений позволяет предупредить многие проблемы, возникающие в семьях и устранить причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье.

Организация взаимодействия предполагает, что родители имеют возможность свободно знакомиться с воспитательно-образовательной средой, получать необходимую информацию, быть непосредственными участниками процесса, которые позволят формировать родительскую компетентность в вопросах воспитания собственного ребенка.

Формирование родительской компетентности, предполагает интегрирование разных аспектов личного родительского опыта: когнитивного; эмоционального; сенсорного; коммуникативного; рефлексивного и др.

Родительская компетентность включает в себя не только перечисленные компоненты, но и умение применять полученные знания на практике, т.е развитие личностной рефлексии родителей. Качество родительской компетентности будет влиять на способность взрослого находить в любой ситуации общения контакт, включающий многообразие вербального и невербального поведения субъектов общения, что позволит

родителям быть свободными от привычных стереотипных реакций и «автоматизмов» поведения.

Важным аспектом взаимодействия является вариативность содержания, форм и методов образования родителей. Сегодня содержание взаимодействия педагогов и родителей определяется целями и задачами воспитания подрастающего поколения, стоящими перед обществом, приоритетностью общественного и семейного воспитания, ориентацией в содержании общения на проблемы, влияющие на развитие детей, учет запросов и пожеланий родителей в знаниях.

Взаимодействие педагогов ДОО с родителями реализуется посредством различных форм: *коллективные* – родительские собрания, групповые консультации, конференции; *индивидуальные* – индивидуальные консультации, беседы; *наглядные* – стенды, выставки, фото, дни открытых дверей; *информационно-аналитические* – направлены на выявление интересов, запросов родителей, установление контакта между педагогами, родителями и детьми (опросы, тесты, анкетирование); *досуговые* – совместные праздники, выставки; *познавательные* – тренинги, практикумы, дискуссии; *наглядно-информационные* – условно разделены на две подгруппы: *информационно-ознакомительная* и *информационно-просветительская*.

В настоящее время активно используется *метод проектов, методы активизации, или активные методы*: актуальные вопросы к родителям в связи с излагаемым материалом; постановка дискуссионных вопросов; обсуждение различных точек зрения; использование видеоматериалов, аудиозаписи высказываний.

Благодаря применению активных методов родители оказываются в исследовательской позиции. К методам формирования педагогической рефлексии относятся: анализ педагогических ситуаций; анализ собственной воспитательной деятельности; решение педагогических задач; метод домашних заданий; игровое моделирование поведения и т.д. [2].

Эти методы формируют родительскую позицию, повышают активность родителей, актуализируют полученные ими знания. Они используются в процессе общения педагога с родителями в условиях дошкольного образовательного учреждения на групповых родительских собраниях, в ходе индивидуальных бесед и консультаций.

Таким образом, в настоящее время существуют различные формы и методы организации взаимодействия образовательного учреждения и семьи, многие из которых, не являясь по сути новыми, приобретают сегодня новое звучание и актуальность.

Антропологическое знание позволяет уточнить траекторию современных направлений сотрудничества общественного и семейного воспитания:

- организацию в образовательных учреждениях новых социально ориентированных и творческих проектов;
- изучение удовлетворенности родителей качеством воспитательно-образовательного процесса, который реализует образовательное учреждение;
- повышение информационной открытости образовательных учреждений потребителям образовательных услуг;
- анализ внутрисемейных отношений, определение уровня интегрированности и социализированности семей разных категорий (этнопсихологический, культурный анализ);
- расширение форм взаимодействия семьи и образовательного учреждения.

Осознание педагогическим коллективом необходимости внесения существенных изменений в практику взаимодействия ДООУ и семьи, позволит достигнуть максимальной эффективности в развитии и воспитании детей. Взаимодействие как процесс и результат в контексте отмеченных проблем приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, субъектности и самооценности воспитанников, их социокультурной адаптации [3].

### **Список литературы**

1. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. докт. дис. – М., 2002.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – М., 2000.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005.
4. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) //II Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. – М., 2000. – С. 169-172.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995.

*Е.П. Хорошилова, Н.Ю. Хорошилова, г. Ставрополь*  
**НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

В настоящее время содержание взаимодействия школы и семьи не всегда отвечает актуальным потребностям школы и семьи в сфере воспитания. Многолетнее пребывание ребенка в школе позволяет установить контакт с семьей, выделить проблемы в семейном воспитании, оказать помощь в их решении. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка позволяет оказывать систематическую помощь семье в вопросах воспитания и формировать единую воспитательную среду для ребенка.

Однако зачастую влияния, оказываемые школой и семьей на ребенка, разнонаправлены. Это приводит к социальной дезадаптации ребенка, обострению отношений между школой и семьей, к взаимному непониманию между школой, родителями и ребенком, снижению эффективности воспитательных воздействий на ребенка как школы, так и семьи [3].

Сложившееся противоречие между теоретической разработанностью проблемы взаимодействия школы и семьи и ограниченностью использования этих теоретических наработок на практике породило кризис имеющейся системы взаимодействия школы и семьи. В целях разрешения сложившегося кризиса системы взаимодействия семьи и школы необходимо создание технологии эффективного взаимодействия школы и семьи.

Несмотря на определенную теоретическую разработанность проблемы взаимодействия школы и семьи на практике зачастую результаты теоретических исследований используются весьма ограниченно. Формализация процесса взаимодействия с семьей со стороны школы, нежелание педагогов менять сложившиеся негативные стереотипы в данной сфере обуславливают кризис существующей системы взаимодействия «школа-семья». Несмотря на это, и школа, и родители осознают потребность во взаимодействии друг с другом в процессе воспитания ребенка. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда социальная активность ребенка возрастает, расширяется круг его общения и увеличивается разнонаправленность воздействий окружающей среды, имеющих различный воспитательный заряд.

Сложившаяся практика построения взаимодействия школы и семьи характеризуется рядом противоречий [1]: между возрастающими требованиями к родителям в сфере воспитания, предъявляемыми современной действительностью, и снижением уровня родительской

ответственности в сфере воспитания; между объективно существующей задачей создания для ребенка единой воспитательной среды и искусственным разграничением этой среды на школьное и семейное воспитание; между наличием у школы и семьи потребности во взаимодействии в процессе воспитания ребенка и инертностью сторон при реализации данного взаимодействия; между теоретической разработанностью проблемы взаимодействия в сфере «школа-семья» и отсутствием опоры на теоретические наработки такого взаимодействия на практике; между изменившимися условиями жизнедеятельности общества и стереотипностью деятельности школы в сфере взаимодействия с семьей.

Мы считаем, что основными направлениями работы школы с родителями учащихся должны стать: государственное общественное управление; информационно-просветительское; образовательное; художественно-эстетическое; хозяйственно-трудовое; профориентационное; спортивно-оздоровительное.

Целью государственно-общественного управления является обеспечение условий для постоянного и ответственного взаимодействия в управлении образованием с одной стороны, образовательного учреждения, с другой стороны, родительской общественности. Содержание деятельности: привлечение родительской общественности к управлению образовательным учреждением.

Государственно-общественное управление образованием – один из видов взаимодействия государства и общества, функция которого заключается в обеспечении реализации и удовлетворении образовательных потребностей общества и его подсистем.

Государственно-общественное управление в сфере образования – это постоянное ответственное взаимодействие в управлении образованием, с одной стороны, различных субъектов, выражающих и представляющих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования (органы государственной власти, органы управления образованием, руководители общеобразовательных учреждений); с другой стороны, различных субъектов, выражающих интересы в области образования гражданского общества, населения [2].

Общественность – структурное явление, отражающее интересы социальных групп в области образования, не подчиненные органам управления образованием.

К общественности могут быть отнесены следующие структуры: объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся); объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей); непосредственно не связанные с

системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения и т.д.); обеспечивающие систему образования определенными ресурсами (за счет внебюджетных источников).

Содержание государственно-общественного управления образованием включает:

1) деятельность по обеспечению функционирования образовательной сферы: участие в подготовке, принятие и реализация нормативно-правовой базы образования; определение направлений расходования дополнительных материальных и финансовых средств; оценку рациональности использования выделяемых государством ресурсов; организация обсуждения готовящихся и принятых законодательных и нормативно-правовых актов в сфере образования; обеспечение контроля за соблюдением действующего законодательства в области образования, полнотой реализации прав обучающихся, родителей и работников образовательных учреждений; создание условий для гуманизации и гармонизации взаимоотношений участников образовательного процесса; привлечение в систему образования сил и средств юридических и физических лиц; представление и защита интересов сферы образования и др.,

2) содействие совершенствованию деятельности и развитию сферы образования: разработка и реализация соответствующих проектов, программ, в том числе направленных на модернизацию и демократизацию образования; совершенствование содержания, организационной структуры, форм и методов образовательной деятельности в сфере управления (изучение интересов и потребностей участников образовательного процесса, общества и государства); проведение экспертизы проектов, обсуждение предлагаемых идей реформирования и модернизации сферы образования; выявление резервов улучшения качества образования и приведение их в действие; разработка, принятие и реализация мер стимулирования труда педагогов, учебной, трудовой и общественно полезной деятельности обучающихся, деятельности родителей в интересах сферы образования; изыскание материальных и финансовых ресурсов для реализации проектов модернизации образовательных систем и учреждений [1].

Идеи и принципы государственно-общественного управления школой значимы не только с точки зрения решения глобальной задачи – поиска возможных путей повышения качества образования и выстраивания маршрутов следования им.

Важными задачами, решению которых также может способствовать складывающаяся система государственно-общественного управления,



могут являться: организация в образовательных учреждениях новых социально ориентированных проектов; изучение удовлетворенности учащихся и их родителей качеством образования, которое предлагают образовательные учреждения; повышение информационной открытости образовательных учреждений потребителям образовательных услуг и ряд других.

На сегодняшний день во многих образовательных учреждениях существуют только школьные родительские комитеты, которые осуществляют формальную функцию управления. Эффективность управленческого направления зависит от того, насколько будет обеспечено право родителя участвовать в решении финансового, кадрового и содержательного вопроса и принимать участие в школьном соуправлении.

Целью информационно-просветительского направления является создание единого информационного пространства для эффективного взаимодействия педагогов, учащихся и родителей. Содержание деятельности по этому направлению [1]: информирование родителей о деятельности ОУ; сопровождение родителей в решении возникающих проблем; организация образовательной деятельности родителей; вовлечение родителей в информационное пространство ОУ.

В школе существует информационное пространство для эффективного взаимодействия с родительской общественностью: ежедневно обновляется информация на информационном стенде; ведется работа по развитию школьного сайта; проводятся общешкольные родительские тематические собрания с привлечением социальных партнеров; организуются консультации и беседы с родителями.

Но на сегодняшний день информационное направление недостаточно востребовано родителями. Необходимо вводить новые формы информационного взаимодействия с родителями. Вся воспитательная система школы, субъектами которой являются учителя, учащиеся и их родители, строится на принципах гуманно-демократических воспитательных отношений, один из которых гласит: единое информационное пространство является основой процесса взаимодействия педагогов, родителей и учащихся.

Цель образовательного направления – способствовать активному участию родителей в обучении и воспитании ребенка. В содержание деятельности может быть включено привлечение родителей к участию в обучении и воспитании ребенка, обеспечение родителей актуальной информацией о достижениях ребенка, организация, при необходимости,

просвещения родителей о способах адекватного взаимодействия с ребенком и возможностях его развития.

Цель спортивно-оздоровительного направления – формировать у учащихся и их родителей идеологию здорового образа жизни через взаимодействие школы, учащегося и его семьи. Содержание деятельности: привлечение родителей к совместным спортивно-оздоровительным мероприятиям; проведение бесед с родителями о важности и необходимости вести здоровый образ жизни; обеспечение сохранности и укрепления здоровья учащихся, учителей и родителей за счет создания безопасных и комфортных условий обучения.

Целью профориентационного направления является привлечение родителей к активному участию в профессиональной ориентации детей. Содержание деятельности: организация родителями экскурсий на предприятия, на которых они работают; проведение родителями встреч с интересными людьми; создание семейных проектов.

В выборе профессии для детей родители ориентируются в основном на «престижность», на возможность получения «хорошей профессии», которая обеспечит в будущем соответствующее материальное благополучие и возможность продвижения по карьерной лестнице [3].

Практика показывает, что многие родители не имеют достаточно ясных представлений об интересах своих детей, либо, не учитывая их интересы и увлечения, принуждают их к выбору нелюбимой профессии.

Цель художественно-эстетического направления состоит в формировании культуры как части общего духовного развития всех участников образовательного процесса. Участие родителей позволит неформально подойти к организации экскурсий на выставки в музеи, театры, концерты. В этом направлении предлагается организация выставок работ родителей, концерта с участием родителей, спектакля, где родители и учащиеся играют главные и второстепенные роли. Содержание деятельности включает приобщение к национальному и мировому наследию; стимулирование эмоционально-ценностного отношения учащихся и родителей к отечественной культуре; организация деятельности учащихся и родителей в творческих делах.

Родители нуждаются не только в информировании со стороны школы. Родитель должен чувствовать, что он нужен школе и что школа работает с ним постоянно и системно. Это не должен быть просто перечень мероприятий по работе с семьей, а комплексное и планомерное взаимодействие с ней.

Совместная деятельность педагогов, родителей и детей может быть успешной, если все положительно настроены на совместную работу,

действуют сообща, осуществляют совместное планирование, подводят итоги деятельности.

### **Список литературы**

1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. Васютенковой И.В. – СПб., 2011.
2. Воспитание в современном образовательном учреждении. Теория и практика. Пособие для специалистов по воспитанию / С.В.Тарасов. – СПб., 2005.
3. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога: методическое пособие. – Волгоград, 2007.

## **РАЗДЕЛ 6. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА**

*С.Н. Блудова, г. Ставрополь,*

*Л. О. Каракчиева, г. Караганда, Республика Казахстан*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В последнее время все более актуальным и на словах, и на деле становится словосочетание «качество образования». Общество понимает, что «качество образования» – это не только банальный процент успевающих на четверки и пятерки, а набор сложных и комплексных организационно-управленческих характеристик оценки образовательного процесса.

Процесс образования предполагает формирование, созидание нового, более образованного человека, отличающегося от менее образованных или не образованных наличием богатого информационного содержания, позволяющего решать возникающие проблемы на основе знания и общепринятых цивилизованных норм.

Наиболее важными вопросами, стоящими в современной повестке дня, являются вопросы: как наиболее эффективно и качественно организовать учебный процесс? Какой объем знаний должен получить учащийся в результате эффективного учебного процесса?

Ответ на первый вопрос позволит оценить непосредственное качество процесса обучения: адекватность возрасту, логичность, эмоциональную комфортность и т.д. В результате ответа на второй вопрос появляется возможность формирования единиц оценки образованности ученика, будь то школьник или студент. Не менее важным является и оценка соответствия и взаимоувязанности полученных критериев оценки образовательного процесса. Показатели качества образовательного процесса зависят от целей образования и закрепляют эталонные достижения обучающихся, тот результат, к которому необходимо стремиться в процессе обучения. То есть, показателям качества образования выпускников могут быть отнесены два блока показателей качества образовательного процесса: оценка условий, созданных в школе или вузе для образования учащихся и показатели образованности выпускника.

Таким образом, для четкого понимания конечной цели образования необходимо наличие следующих условий: ясное представление разработчиками понятия и составляющих качественного образования; формирование четких критериев оценки и эталонных знаний обучающегося по различным дисциплинам и в конце обучения; разработка конкретных нормативов образовательного процесса, ориентированных на достижение эталонных результатов.

В современной педагогической науке продолжает оставаться дискуссионным вопрос правильности осуществления образовательного процесса. Существует три основных направления, парадигмы педагогической деятельности: традиционный (классический) подход, технократический и гуманитарный (антропологический).

Педагоги, считающие правильным традиционный подход, отмечают, что наиболее ценным в обучении является точное, объективное знание и ясные, понятные и четкие правила его передачи обучающемуся. В этом случае педагог мыслит категориями такого уровня: «да – нет», «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», «владеет навыком – не владеет». Для этого подхода характерно наличие объективно заданного эталона обученности, воспитанности, профессиональной подготовки. К негативным последствиям такого подхода относятся психологические травмы у тех обучающихся, которые в силу своих природных психофизических свойств не дотягиваются до эталонного уровня.

Учитывая огромные негативные последствия классического подхода, в мире постепенно все большее распространение стал получать гуманитарный, (антропологический) подход, при котором обучающийся человек с его внутренним миром и психофизиологическими особенностями становится единственной ценностью. В соответствии с этим подходом именно образование позволяет человеку найти свой единственный и неповторимый образ. В рамках этого подхода для преподавателя важен каждый человек, так как самое главное в таком образовании найти индивидуальный подход к обучающемуся, найти методы, позволяющие раскрыть его индивидуальные особенности и предпочтения. В результате между преподавателем и обучающимся складываются тесные субъектные отношения, основанные на свободном диалоге двух личностей. При антропологическом подходе, в общем, нет классических ролевых взаимоотношений учителя и ученика, а есть диалог двух личностей. Наиболее ярким сторонником антропологического подхода можно считать К. Д. Ушинского.

Таким образом, можно говорить о том, что наиболее важным понятием антропологически ориентированного обучения является

понятие человеческого развития. Именно в этом и заключается основная цель образовательного процесса – обретение обучающимся культурнозначимых качеств, целостного информационного восприятия мира.

Развитие человека проходит последовательно три стадии: становление, формирование и преобразование.

Становление представляет собой естественную последовательность развития человека посредством восхождения от одной стадии к другой. Становление человека от младенчества к юности имеет достаточно ясные характеристики становления. Любой человек проходит через закономерные этапы физического, психофизиологического, умственного и эмоционально-волевого развития.

Формирование – представляет собой процесс изменения способа развития посредством движения от признанного индивидуумом социокультурного образца к его внутреннему восприятию и присвоению. Это сердцевина всего процесса образования, так как именно на этом этапе с помощью педагогических средств осуществляется формирование внутреннего мира человека.

Преобразование представляет собой этап саморазвития, определение целей и достижение этих целей, становясь доминирующим этапом в развитии взрослого человека. Способность к саморазвитию должна быть выращена в человеке, в том числе – в процессе формирования.

Следовательно, как видно, развитие человека – сложный процесс, состоящий в тех или иных пропорциях из таких этапов как становление, формирование и саморазвитие. Развитие является важной задачей в образовании как школьника, так и студента. Оно выполняет две задачи: на первом этапе непосредственно развитие при помощи преподавателей и саморазвитие в более взрослом возрасте.

Главными задачами обеспечения развития является формирование соответствующего образовательного содержания, предлагаемого антропологически ориентированной школой, а потом и вузом обучающемуся определенного возраста, который обладает определенными индивидуальными особенностями. Это образовательное содержание может иметь любую форму: урок и его предметное содержание, внеурочное мероприятие, оформление образовательной среды, формы общения взрослых с учащимися и учащихся между собой и т. д.

В целом процесс развития включает в себя три важнейших источника-направления: формирование в обучающемся важнейших человеческих качеств и способностей, ради которых, собственно, и

существует образование; выполнение задач возрастного развития, связанные со становлением психики человека на каждом этапе, требований социокультурной ситуации, в которой здесь и сейчас живет ребенок, подросток, молодой человек или девушка; решение индивидуальных задач конкретного ребенка, связанных с его индивидуальными особенностями и возможностями.

Для того чтобы сформировать учебное заведение, эффективно работающее по антропологической концепции, необходимо учесть ряд очень важных антропологических положений.

Во-первых, создание необходимых условий, позволяющих обучающемуся целостно воспринимать все ситуации в рамках образовательного процесса, предлагаемых взрослыми. Целостность проявляется в том, что обучающийся в процессе обучения не только имеет возможность получать новые знания, но и воспринимается педагогами как целостная личность со своим характером, мировоззрением и психофизиологическими особенностями.

Достижение целостности, в конечном счете, предполагает создание в рамках образовательной среды школы или вуза условий, позволяющих обучающемуся реализовывать и развивать разнообразные стороны своего «Я», переживать состояние целостности на интеллектуальном, эмоциональном, физическом и духовном уровнях [1]. Именно эту задачу должны решать такие элементы образовательного процесса как: технологии и методы обучения, содержание учебных предметов, стиль общения, система дополнительного образования, воспитательная и психологическая работа и др.

Не менее важной является реализация принципа активности обучающегося в период обучения. Антропологическая педагогика предполагает активное включение обучаемого в образовательный процесс. Активность может возникать за счет развития и стимулирования познавательной потребности, поощрения действий, интереса к людям, участвующим в процессе обучения, потребности в самовыражении или самопознании и т.д.

Обеспечение целостности развития обучающегося и поддержка его активности – это самые главные задачи, требующие специальной – целенаправленной и продуманной – деятельности педагогического коллектива. Работа по передачи знаний должна быть насыщена условиями, обеспечивающими гармоничное развитие личности.

Таким образом, несомненно, образование представляет собой процесс целенаправленного развития, приводящий к определенному результату, а именно, становлению человека как личности, обретению им

культурно значимых качеств и способностей. В дальнейшем эти способности позволяют ему стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей – рефлексии, самосознания, способности к диалогу, проектировочной деятельности и т.д.[1].

Антропологический подход, по нашему мнению, представляет собой методологическую базу педагогической деятельности, позволяющую разработать наиболее эффективные требования к качеству обучения, его содержательной и информационной составляющих, формированию эталонного результата.

### **Список литературы**

1. Битянова М.Р. Антропологический подход в определении понятия и критериев качества образования. – Режим доступа: <http://mcko.ru/publications/detail.php?ID=1151>
2. Хомутов А.Е., Кульба С.Н. Антропология. – Р-н-Д, 2008.
3. Моторина Л. Е. Философская антропология. – М.,2009.

*М.А. Бровкина, С.С. Зыгалов, г. Ставрополь*

## **РОЛЬ HR-СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Кадровая политика образовательного учреждения как организации предусматривает, в первую очередь, формирование стратегии управления персоналом, которая учитывает стратегию деятельности организации в целом. Процесс стратегического управления обязательно включает следующие этапы: этап анализа; этап планирования (выбора); этап реализации принятого решения.

На этапе анализа определяются и оцениваются наиболее важные для развития образовательного учреждения факторы, называемые стратегическими факторами. Эти факторы относятся как к внешней, так и к внутренней среде. Наиболее распространенным инструментом анализа стратегических факторов является выявление угроз и возможностей внешней среды, а также сильных и слабых сторон.

На следующем этапе происходит формирование возможных стратегий и выбор лучшей стратегической альтернативы для ее реализации. Также на этом этапе происходит формулирование миссии и целей образовательного учреждения.

Роль HR-отдела в образовательном учреждении заключается не только в достижении поставленных перед ним в данный момент задач, но



и оперативного решения вопросов. Исходя из этого, персонал относят к статье расходов учреждения, а не к его стратегическим активам. Поэтому роль данного отдела обычно по своей природе реакционная.

Стратегическая же роль требует, чтобы HR-менеджер был проактивным и уделял основное внимание будущему, внося свой вклад в формирование бизнес-стратегии образовательного учреждения, занимался созданием планов и программ по развитию трудового потенциала организации в соответствии с этой стратегией. Это увеличивает конкурентоспособность. В соответствии с этой ролью в указанном случае основное внимание уделяется количественным показателям результатов управления человеческими ресурсами.

Когда общая стратегия сформулирована, внимание стратегического менеджмента переключается на процесс ее реализации. Стратегия воплощается в жизнь через разработку программ, бюджетов, и процедур, которые можно рассматривать как краткосрочные и среднесрочные планы реализации стратегии.

Для каждой конкретной ситуации служба персонала имеет возможность выполнять стратегическую или традиционную роль. Например, если HR проводит стандартизированную оценку профессиональных качеств всех сотрудников, он выполняет роль, которая не является стратегической. А если же – оценку профессиональных качеств каждого отдельного сотрудника в зависимости от выполняемых им служебных обязанностей, то это является стратегической ролью работы HR-службы.

Все зависит от мыслительного процесса. Стратегический менеджмент всегда учитывает то воздействие, которое могут оказать предпринимаемые действия на продуктивность работы персонала и достижение деловых целей. Организационные лидеры компаний и генеральные директора, например, в структурной организации HR-службы хотят видеть в зале заседаний влияние данного отдела на придание соответствующего статуса перед их деловыми партнерами.

Многие из традиционных функций службы персонала, такие как управление компенсациями и поощрениями, могут быть переданы другому уполномоченному лицу. Важно вычленив ту деятельность HR-службы из выполняемого ею диапазона, которая не относится к обязанностям отдела. Например, увольнение находится в области отношений между начальником и подчиненным и имеет мало общего с HR-отделом. Роль HR заканчивается на выработанной политике предприятия. Линейные руководители и так уже перегружены и им нельзя делегировать дополнительные обязанности. Основная идея здесь состоит в

том, чтобы освободить специалистов HR настолько, чтобы позволить им сконцентрироваться на поиске, управлении, развитии и удержании талантливых сотрудников. «Свобода» от должностных обязанностей других сотрудников позволит с наибольшей пользой уделить внимание стратегическому менеджменту образовательного учреждения. То есть, окажет положительное влияние не только на данный отдел, но комплексно и на все учреждение.

Руководители должны четко определиться в том, чего они ожидают от HR, в том числе, определить приоритетные направления деятельности, внедрить соответствующие системы и позволить, чтобы люди на местах могли произвести правильное комплектование организации в соответствии с тенденциями развития бизнеса. Необходимо стимулировать специалистов HR и линейных менеджеров совместно работать над разрешением возникающих у персонала вопросов, при этом линейные менеджеры должны нести свою долю ответственности в этом процессе [1].

Важно понимать то, кто является потребителем HR-услуг. Если считать потребителем только работающих сотрудников и не учитывать бывших сотрудников, лиц принимающих решения, потенциальных будущих сотрудников, то мы будем рассматривать HR только с узкой точки зрения. HR должен создавать системы, призванные обеспечивать предоставление клиентам достаточных услуг. HR также должен постоянно оценивать HR-программы на основе рентабельности инвестиций (ROI) и их коммерческого действия. Специалисты в области HR должны отслеживать количественные и качественные показатели. Внимание также должно уделяться бюджету, выделяемому на HR и тому, как HR обосновывает данный бюджет.

Специалисты в области HR должны понимать, что HR внутренне и внешне создает бренд компании среди ее настоящих и потенциальных будущих сотрудников.

При разговоре о стратегическом HR легко необходимо помнить, что существует и оперативный HR. Его роль заключается в обеспечении работы установленных систем. Оперативный HR – это первая линия контактов с самыми важными потребителями HR – с сотрудниками учреждения образовательного процесса. Оперативный HR играет основополагающую роль в реализации учреждений данного характера HR-стратегий. Так же оперативную часть работы данной службы нельзя путать с транзакционной или административной деятельностью, которую обычно относят к управлению человеческими ресурсами. И хотя такая деятельность, как ответы на вопросы сотрудников, может иметь большое

значение, она все же не сильно влияет на организационные цели по решению стратегических задач.

Служба управления человеческими ресурсами может стратегически развиваться только в том случае, если специалисты в этой области будут:

1. Понимать бизнес. Специалисты в области HR должны понимать условия внутренней и внешней среды, в которой работает организация. Понимая значение данных условий, специалисты в области HR могут заставить HR-решения способствовать развитию бизнеса. Следовательно, HR становится стратегическим партнером в бизнесе. Получение и толкование отчетов компании может стать хорошим стартом. Далее профессионалы должны научиться понимать рыночные условия, условия производства товаров, конкурентной среды, взаимодействия с клиентами, условия исследования и развития, регулирования и т. д.

2. Постоянно совершенствоваться, узнавать последние тенденции и практики в области HR. Следить за тенденциями и практиками в области своей специализации, нужных для определения HR-решений и необходимых для решения задач бизнеса [1]. Применение последних практик «в слепую» не поможет, но в случае различных изменений данные знания поспособствуют появлению инновационных моделей и креативных решений. Понимание эволюции новых идей/концепций также является очень важным. Например, специалист, борющийся с проблемой недостаточного прогнозирования компетентности потенциальных сотрудников, в результате проведенных личностных тестов и тестов на IQ может посчитать необходимым применить в данном случае модель Дэвида МакКлелланда для проверки компетенций сотрудников, в том случае, если он знает о нем и его модели. Модель мотивации по МакКлелланду делает основной упор на потребности высших уровней, выражает потребность власти, как желания воздействовать на других людей. Присутствие таких качеств для HR очень важны.

Лучший способ самосовершенствования – это чтение. Профессиональная литература может помочь узнать различные нюансы и подробности, которые помогут действовать более оперативно. Применив их на практике, сотрудник закрепит результат и сделает для себя выводы по эффективности новых знаний и навыков.

3. Твердо знать основные принципы HR. Специалист службы персонала должен обеспечить достижение поставленных целей. Проведение сравнительного анализа при критическом пересмотре программ, процессов и технологий помогает выявлять отклонения от плана [1]. Хорошее знание основных принципов управления человеческими ресурсами помогает выявить проблемные вопросы и найти

оптимальные решения. Специалисты в данной области должны время от времени повторять базовые знания – перечитывать учебники, посещать обучающие программы и курсы повышения квалификации.

4. Управлять культурой организации. Соответствующая культура организации играет важную роль в обеспечении надежности функционирования HR-систем. Обязательным является то, чтобы специалисты в области HR наглядно могли представить себе необходимую культуру организации. Решить поставленную задачу можно определив ценности и стратегические цели организации, а также основные характеристики и подходы, требуемые для управления сотрудниками организации. Далее необходимо все время поддерживать эти ценности и цели, а также всячески поощрять.

Применение выше указанных моментов положительно влияет не только на образовательные учреждения, а также на коммерческие организации и бизнес-компании.

Споры по вопросу применения функции HR как стратегической в формировании и реализации стратегии образовательного учреждения бессмысленны. Функция HR всегда являлась и будет являться стратегической. Другое дело, что эта роль традиционно выполнялась «топ-менеджментом» без участия HR-отдела. В этой ситуации специалисты в области HR должны перенять партнерскую роль в стратегическом процессе, расширяя свои возможности в оценке конкурентной среды в целом и в изучении того, как HR способствует процветанию учреждения.

### **Список информационных источников**

1. <http://hr-portal.ru/article/strategiya-upravleniya-personalom>

## ***В.Н. Грузков, И.В. Грузков, г. Ставрополь*** **ОБРАЗОВАНИЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ** **КОНТЕКСТ**

На рубеже XX и XXI столетий в нашей стране, наряду с переориентацией общества на рыночные принципы хозяйствования, претерпевают модернизацию социальные институты и транслируемые ими ценности. Данный процесс в наибольшей степени затронул всю систему образования, где и сегодня во всех его звеньях и элементах, характере их функционирования продолжается активный процесс трансформации содержательных основ данного феномена, сложившихся

приоритетов и традиций «под рынок», его механизмы и технологии хозяйствования.

Вместе с тем, если исходить из понимания, что «модернизации проводятся не ради модернизации», а во имя достижения общественно необходимых целей развития, то нельзя констатировать очевидное: современная социальная модернизация по отношению к образованию проявляется не в форме одностороннего процесса. Более того, образование ясно показывает, что оно представляет собой институт всеобщего национального и мирового (для таких стран как Россия, входящей в круг глобальных государств) значения и потому от результатов его модернизации прямо и косвенно зависит эффективность модернизации всех сфер общества.

Отсюда закономерно, круг проблем, вызываемых модернизацией образования, как «внутри» его, так и в рамках его воздействия на жизнь общества и личности, отражают чрезвычайно широкие теоретические и практические контексты, и каждый из них может стать предметом самостоятельного исследования. Различные стороны этой темы ранее нашли свою разработку в работах авторов статьи. В представляемом материале ограничимся кратким рассмотрением ряда идей и противоречий в характере проводимой модернизации образования и особенностях их влияния на антропологические составляющие качественных характеристик общества и человека.

Роль и место образования в жизни человека и общества определяется, если так можно сказать, его «родовым» предназначением, что стало итогом тысячелетий в развитии цивилизации как таковой. Механизмы и средства работы образования с человеком в совокупности своей представляет собой особый и незаменимый социальный институт, и он дает необходимые обществу результаты только тогда, когда сохраняется не только его форма, но и все его содержательные компоненты. По «изначальной» сути это проявляется в том, что образование:

- оказывает прямое и косвенное влияние на общество в целом, а вместе с этим на антропологические свойства людей во всем многообразии их количественных и качественных характеристик;

- воспроизводит основные социальные антропологические «коды» и «звенья» общества через формирование мировоззрения и духовного мира человека, ценностных установлений и ориентаций, выработку механизмов реализации нравственных и других общественных норм и правил в отношениях между людьми;

- ставит антропологические качества и свойства человека на рельсы профессионализма и сопровождает его на всех этапах трудовой деятельности и жизни в целом;

- дает возможность обучаться и осваивать профессии в логике потребностей и задач настоящего и будущего развития общества, в том числе культуротворческих и человекотворческих;

- формирует определяющие качественные социальные антропологические характеристики населения, прежде всего, патриотизм и гражданственность.

В современных условиях становится непреложным фактом положение, что исходные принципы и цели образования непосредственно включены в контекст общенациональной идеи. При этом возвышение роли и приоритетов образования до уровня национальной идеи, в определенном смысле, можно рассматривать как проявление одной из наиболее мощных традиций в образе жизни российского человека, его духовно-нравственной ментальности. Эта традиция сохранялась, несмотря на то, что в разные эпохи мера ее влияния на человека и общество не имела однозначного выражения.

Фактически по уровню и направленности образования по отношению к человеку как таковому судят о степени гуманности и цивилизованности общества, возможностях и перспективах его восхождения к прогрессу. В этой связи один из главных выводов, который напрашивается при анализе последствий рассматриваемой модернизации: как только образование утрачивает «способность» воспроизводить необходимые (с точки зрения требований времени) социальные антропологические качества людей, во всем обществе нарастают деструктивные элементы биологического, социального и духовно-нравственного содержания. Как следствие этого процесса, если своевременно не «устранять» причины такого рода «отклонений», происходит деформация не только образа жизни людей, но и всех сфер социума.

Статус образования в особой мере повышается на рубеже последних веков, когда инновационное развитие человека и общества становится доминирующим фактором достижения конкурентоспособности государств. Соответственно, сегодня в глобальном масштабе идет усиление конкурентной борьбы за факторы конкурентоспособности, в первую очередь, за высококвалифицированные кадры, интеллект, инновации. Существо данной проблемы прямо выделяется в Послании Президента России Владимира Путина Федеральному Собранию РФ. Он подчеркивает, что сегодня «ужесточается конкуренция за ресурсы..., не

только за металлы, нефть и газ, а прежде всего, за человеческие ресурсы, за интеллект». И далее он отмечает, что от исхода этой борьбы будет зависеть самостоятельность и место страны в мире [1].

И как показывает мировой опыт, инвестиции в подготовку работника с высшим образованием, несмотря на возрастание, себя не только оправдывают, но и приносят более значительный доход, по сравнению, например, с вложениями в традиционные факторы производства, какими являются труд, капитал, деньги, земля. Так, по данным Всемирного банка, эта разница сегодня составляет в 5-6 раз. Более того, как показывает, например, опыт США, если реальная норма эффективности от инвестиций в акции составляет 6%, в облигации – 2%, то от вложений в образование она превышает 10%.

Отсюда очевидно, что будущее страны и ее место в мире зависят от способности и умения использовать национальный образовательный ресурс в интересах инновационного развития. Иными словами, чтобы России обрести реальные шансы на самостоятельное существование в современном мире, идея образования должна стать определяющей в содержании и направленности национальной идеи. Решению этой задача должна соответствовать и национальная модель образования, которая бы охватывала и пронизывала все сферы общества и каждого человека.

Эффективное функционирование такой модели возможно при условии роста вложений в приращение образовательного потенциала школ, гимназий, лицеев, вузов, а, соответственно, каждого человека. В противном случае, углубляя отставание от развитых государств по уровню человеческого потенциала в ВВП, наша страна в будущем обрекает себя на жалкое выживание в сложном и противоречивом мире, и ей не останется другой роли, как оставаться сырьевым придатком развитых государств.

Однако в настоящее время общий фон модернизации отечественного образования по-прежнему остается сложным, если не сказать противоречивым, и здесь остается больше вопросов, чем ответов. В частности, вызывает недоумение факт превращения образования из сферы культуротворчества человека в сферу образовательных услуг. Или вот такое: при явно выраженной сомнительности эффекта от внедрения ЕГЭ (даже не от ЕГЭ как такового, а от целевых установок и технологии его использования), именно такой способ подготовки и оценки обучаемых получает законодательное оформление. Трудно объяснить обозначенную тенденцию на уменьшение в разы обязательных школьных предметов. Просчитаны ли социальные последствия от решений такого плана? На каких научных разработках и критериях он основывается? В чьих

интересах осуществляется такого рода модернизация? В конечном итоге, как она отразится на состоянии воспроизводства социальных антропологических качеств сегодняшних и будущих работников? Эти и другие вопросы на всех уровнях общества пока не получают сколь-нибудь убедительных ответов.

В этом смысле, когда говорят об «эффективности» применительно к образованию, не лишним было бы определиться понимания того, что вкладываем в существо данного понятия, чтобы педагогической и другой общественности можно было бы говорить на одном языке. Насколько понимаем, идея эффективности применительно к феномену всеобщего национального значения, каким является образование, должна соотноситься с общим контекстом ее применения при оценке, в первую очередь, работы государственных институтов и ведомств. А как иначе рассуждать, если говорим об эффективности образования как общенационального явления и при этом не применяем этот критерий к оценке деятельности субъектов управления отраслями экономики, сферами социума, организациями и учреждениями. Иными словами, идея эффективности должна относиться ко всем и каждому, независимо от занимаемого места и служебного положения, – это может быть аксиомой современного управления обществом и его сферами, секторами и т.д.

В пользу такого хода мыслей можно привести немало аргументов. Вот хотя бы один из них: все понимают, что только образование в самом широком смысле создает условия для выхода на инновационное развитие, но почему-то до сих пор это самое образование финансируют по остаточному принципу? Ведь ясно же, если расходы развитых стран от ВВП на образование многократно превышают затраты нашей страны, то на какой телеге собираемся с ними конкурировать в части инновационного развития экономики?

В этой связи, в условиях современного реформирования общества и его сфер, отечественному образованию в ближайшие годы предстоит определиться, как и что надо делать для решения неотложных фундаментальных задач в области меняющихся требований к сознанию и мышлению человека применительно к условиям той или иной профессиональной деятельности. Иными словами, современная социально-экономическая, общекультурная и духовная ситуация в стране и мире обязывают образование к поиску и разработке самых различных вариантов развития личности, на основе учета всего того, что традиционно обеспечивало отечественному образованию передовые позиции в мире.



Происходящие в обществе процессы в особой мере поднимают роль и значимость педагога как такового. Во всяком случае, от него немало и сегодня зависит в части образовывания «человеческой природы» и возвышения ее до уровня социально-экономических задач своего времени у тех, кто придет учить, воспитывать, управлять, принимать и реализовывать законы.

Насколько понимаем, в настоящее время общество стоит перед необходимостью формирования системы мотивации на престижность профессии учителя и преподавателя – главных движителей образования. По крайней мере, если «все рыночное» будет и дальше зависеть над учителем и преподавателем, система обучения и воспитания здесь может оказаться в точке невозврата к тем национальным традициям, что возвышали в мире отечественное образование.

На сегодня необходима государственная идеология образования, а не концентрация внимания (как это все чаще провозглашается) на отдельных единицах и группах «продвинутых» граждан через гранты и стипендии, элитных образовательных аквариумах. У данного направления, в принципе, есть свои основания и правомерность, но оно не влияет на целое – образовательное пространство общества. А кому не ясно, что только государство образованных граждан имеет перспективы на сохранение своей антропологической и культурной идентичности, достойное место мире.

### **Список литературы**

1. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию РФ//Российская газета. – 2012. – 13 декабря.

*Е.П. Любенкова, А.П. Новосельцева, г. Ставрополь*

### **ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Современное экономическое состояние системы образования обычно характеризуется с позиций недостаточности бюджетных средств, выделяемых государством для обеспечения ее функционирования. В этих условиях все остальные проблемы, связанные с содержанием и качеством образования, доступностью качественного образования для различных слоев населения, более полным удовлетворением запросов учащихся, развитием связей системы образования с рынком труда и др. отодвигаются на второй план. В условиях острого дефицита финансовых ресурсов такая расстановка приоритетов выглядит обоснованной. Более

того, можно полагать, что большинство названных проблем порождено, в первую очередь, недостаточным финансированием.

Предпринимаемые с середины 90-х гг. попытки реформирования организационно-экономического механизма системы образования, а затем и его модернизации поставили в повестку дня вопрос о целях развития высшего профессионального образования и целях проводимых преобразований. В настоящее время данная проблема становится еще более актуальной, поскольку применительно ко всему бюджетному процессу поставлена задача его переориентации на результаты. Это требует связать каждый из достигаемых результатов с теми затратами, которые его обеспечили.

Государственные гарантии в области финансирования высшего профессионального образования строятся на основании положений Конституции Российской Федерации и законодательных актов. Бюджетное финансирование высшего образования в Российской Федерации определяется двумя основными факторами: обязательствами государства по отношению к этой сфере, сформулированными в образовательном законодательстве, и степенью их исполнения; организацией бюджетного финансирования деятельности в сфере высшего профессионального образования.

Установленные в Законе Российской Федерации «Об образовании» государственные гарантии последовательно изменялись не только в размерах, но и в формах их реализации, часть из них так и не была реализована, а законодатель практически ежегодно приостанавливал их действие. Впоследствии ряд государственных гарантий был вовсе отменен.

Одним из основных направлений государственной политики в сфере образования объявлено повышение эффективности использования выделяемых этой сфере деятельности ресурсов, в первую очередь бюджетных. Порядок бюджетного финансирования высших учебных заведений также претерпел существенные изменения, пройдя путь от либерализации до заметного усиления государственной составляющей бюджетного регулирования. Последовательно расширялась и изменялась устанавливаемая государством структура расходов бюджетных средств, усиливался контроль за ее соблюдением. Внебюджетные средства вузов превращались в доходы бюджета с соответствующим изменением порядка распоряжения ими. Одновременно с этим разрабатывались новые формы организации финансирования образования, основанные на подушевых нормативах и дополнительных источниках финансовых ресурсов. Все

вышеперечисленное, безусловно, сказывается на состоянии финансирования высшего образования.

Одним из важнейших источников финансирования образовательного учреждения являются средства учредителя. Другие источники – финансирование научных исследований и средства от предпринимательской и другой приносящей доход деятельности.

Бюджетное финансирование вуза используется, как правило, на выплату заработной платы сотрудникам, стипендий студентам и аспирантам, оплату коммунальных услуг, пополнение библиотечного фонда, организацию культурно-массовой работы, санаторно-курортное лечение и отдых, организацию оздоровления и отдыха, медицинское обслуживание, работу по охране труда, материальное обеспечение студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на выплату денежной компенсации педагогическим работникам в целях содействия их обеспечению книгоиздательской продукцией и периодическими изданиями, на приобретение оборудования, проведение капитальных ремонтов, услуги связи.

Доходы от предпринимательской деятельности складываются, как правило, из доходов, получаемых от реализации платных образовательных услуг в сфере довузовской подготовки, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, работы учебных центров, выполнения хозяйственных работ и др.

Например, структура финансовых поступлений ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» выглядит следующим образом (рис.1).



Рисунок 1. Структура финансовых поступлений ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» за 2006-2010 гг.

За анализируемые пять лет финансовые поступления в целом увеличились на 51,5%. Наблюдается устойчивая тенденция роста, как

бюджетных ассигнований, так и доходов от предпринимательской и иной деятельности. Причем, темпы роста бюджетных ассигнований значительно превышают темпы роста доходов от предпринимательской деятельности. За пять лет они составили 170,0% и 137,3% соответственно. Однако размер бюджетного финансирования и образовательной деятельности и науки в 2010 году снизился по сравнению с 2009 годом. Доходы от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности увеличивались на протяжении всего анализируемого периода.

В структуре финансовых поступлений на протяжении всего анализируемого периода на долю доходов от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности приходится более половины суммарных поступлений, за исключением 2009 года, когда их доля составила 47,9%. Однако значение доходов от предпринимательской деятельности в финансировании вуза с каждым годом постепенно снижается с 56,5% в 2006 году до 51,2% в 2010 году, а значение бюджетных источников соответственно возрастает. Так, доля бюджетных ассигнований образовательной деятельности выросла за пять лет на 5,5% и составила в 2010г. 45,3%. Доля бюджетного финансирования науки практически не меняется и колеблется в пределах 3,4-3,8%.

Таким образом, можно сделать вывод, что в развитии вуза все большую роль играют бюджетные источники финансирования его деятельности.

При этом в соответствии с программой развития университета за прошедшие пять лет был расширен спектр укрупненных групп специальностей (с 9 в 2005г. до 12 в 2010г.). В 2010 прекратился прием на укрупненную группу «образование и педагогика», хотя на протяжении предыдущих лет по данной укрупненной группе контрольная цифра приема стабильно составляла 11 человек, т.е. с 2010г. набор по данному направлению подготовки в ВГУ прекратился.

Стоимость обучения одного студента за счет бюджетных ассигнований в ВГУ в 2006г. составляла 28,8 тыс. руб., а в 2010г. 53,7 тыс. руб., т.е. увеличилась в 1,86 раза. В 2012г. стоимость обучения одного студента должна возрасти в среднем уже до 56,0 тыс. руб.

Финансовая деятельность ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет» (ВГПУ) осуществляется за счет: средств федерального бюджета; средств, получаемых от осуществления платных образовательных услуг и иной деятельности, предусмотренной законодательством РФ; добровольных пожертвований юридических и физических лиц; средств других источников в соответствии с законодательством РФ. Финансирование образовательной

деятельности ВГПУ за счет средств федерального бюджета осуществляет Минобрнауки РФ. За период с 2007 по 2011 годы финансовое обеспечение деятельности ВГПУ возросло в 2 раза, при этом доля бюджетных средств в консолидированном бюджете вуза возросла с 75% в 2007 г. до 79% в 2011 г. (рис.2). Остальной объем средств университет получает за счет платных образовательных услуг, хозяйственной деятельности, целевых ассигнований и безвозмездных поступлений.

Рассмотрим динамику поступления субсидий на выполнение государственного задания по реализации основных профессиональных образовательных программ высшего профессионального образования в разрезе программ бакалавриата и подготовки специалистов, которые образовательные учреждения ВПО планируют получить в ближайшие три года (источником информации послужили планы финансово-хозяйственной деятельности соответствующих учреждений (табл.1).

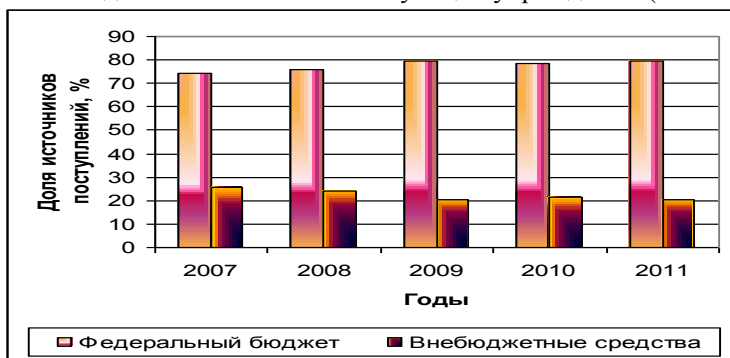


Рисунок 2. Структура источников финансирования бюджета ВГПУ в 2007-2011 гг.

Из приведенных данных мы видим, что в целом во всех вузах прослеживается динамика увеличения бюджетного финансирования программ бакалавриата, однако темпы роста данных расходов у каждого вуза свои. Данное обстоятельство объясняется, в первую очередь, ростом количества обучающихся по программам бакалавриата.

Что касается субсидий на реализацию программ специалитета, то для различных вузов эти тенденции носят разнонаправленный характер. Тенденция роста характерна для ЮФУ, Воронежского ГУ, Курганского ГУ, Томского ГПУ и Шуйского ГПУ. Это может быть объяснено увеличением числа обучающихся по программам специалитета, либо повышением качества подготовки специалистов по существующим

направлениям подготовки, либо инфляционными процессами, характерными для рыночной экономики.

Для остальных вузов характерно снижение размеров субсидий на выполнение госзадания по реализации программ специалитета. В первую очередь это можно объяснить снижением количества обучающихся по программам специалитета, т.е. переходом вуза полностью на двухуровневую систему обучения.

Для оценки средней стоимости обучения одного студента в год рассмотрим динамику изменения размера субсидий на выполнение госзадания по реализации основных образовательных программ ВПО и численности студентов (табл.2). Из приведенных данных мы видим, что средняя стоимость обучения одного студента в динамике увеличивается в обоих вузах. В ЮФУ темп роста данного показателя составляет 136,6%, в КургГУ – 121,1%. Однако средняя стоимость обучения одного студента в ЮФУ составляет от 30 до 40 тыс. руб., а в КургГУ от 220 до 270 тыс. руб. Несмотря на то, что размер субсидии в КургГУ в 3-4 раза меньше, чем в ЮФУ, причиной такой стоимости обучения является незначительный контингент обучающихся.

В ЮФУ численность студентов снижается на 8,2%, а в КургГУ на 7,2%. Однако в обоих вузах идет увеличение размеров субсидии на выполнение



|      |                                                       |          |          |          |         |          |  |          |
|------|-------------------------------------------------------|----------|----------|----------|---------|----------|--|----------|
|      | одного студента, тыс. руб.                            |          |          |          |         |          |  |          |
| 2013 | Размер субсидии, тыс. руб.                            | 178747,2 | 548389,0 | 727136,2 | 35960,3 | 149868,6 |  | 185828,9 |
|      | Численность обучающихся, чел                          | 6676     | 16140    | 22816    | 209     | 552      |  | 761      |
|      | Средняя стоимость обучения одного студента, тыс. руб. | 26,8     | 34,0     | 31,9     | 172,1   | 271,5    |  | 244,2    |
| 2014 | Размер субсидии, тыс. руб.                            | 203772,0 | 625163,2 | 828935,2 | 38117,9 | 158860,7 |  | 196978,6 |
|      | Численность обучающихся, чел                          | 9869     | 12375    | 22244    | 204     | 540      |  | 744      |
|      | Средняя стоимость обучения одного студента, тыс. руб. | 20,6     | 50,5     | 37,3     | 186,9   | 294,2    |  | 264,8    |



государственного задания. Темпы роста соответственно составили 125,4% для ЮФУ и 112,4% для КургГУ.

Размер субсидии на выполнение государственного задания по реализации основных профессиональных образовательных программ высшего профессионального образования, в первую очередь, зависит от структуры и состава затрат, включаемых в расчет данного показателя, а также от наличия других источников финансирования деятельности вуза и структуры доходов и расходов. Можно лишь предположить, что более дорогие услуги должны быть более качественными и предусматривать возможности удовлетворения большего количества потребностей обучающихся.

Согласно Федеральному закону от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [3] с 1 января 2011 г. на территории Российской Федерации действуют государственные (муниципальные) образовательные учреждения трех типов: казенные, бюджетные (нового типа) и автономные. Для каждого из них предусмотрен свой порядок финансового обеспечения из бюджетов различных уровней. Так, с 1 января 2011 г. финансовое обеспечение деятельности казенных учреждений осуществляется за счет средств из бюджета на основе бюджетной сметы. Требования к порядку составления, утверждения и ведения бюджетных смет утверждены приказом Минфина России от 20.11.2007 № 112н. [7]

С 1 июля 2012г. финансовое обеспечение государственных (муниципальных) бюджетных учреждений осуществляется в виде субсидии на выполнение государственного (муниципального) задания, предоставляемой на основании плана финансово-хозяйственной деятельности. Те учреждения, которые уже перешли на финансирование по госзаданию, должны составлять план финансово-хозяйственной деятельности с 1 января 2012 г.

План финансово-хозяйственной деятельности является важнейшим документом для бюджетных и автономных учреждений. В отличие от бюджетной сметы в нем отражаются операции не только с субсидиями, планируемыми к получению из бюджета, но и со средствами от иной приносящей доходы деятельности. Это позволяет учредителю детально контролировать и регулировать финансовую деятельность подведомственных ему учреждений.

В качестве одного из возможных образцов установления регламента в области планирования финансово-хозяйственной деятельности бюджетных и автономных учреждений может служить приказ

Минобрнауки России от 01.11.2010 № 1095 «Об утверждении Порядка составления и утверждения плана финансово-хозяйственной деятельности федеральных государственных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации». [4] Весьма вероятно, что в своей нормотворческой деятельности субъекты РФ и муниципальные образования будут следовать этому документу.

В целом переход от жестко регламентированного сметного планирования к планированию финансово-хозяйственной деятельности создает предпосылки для повышения эффективности расходования бюджетных и внебюджетных средств, развития финансово-хозяйственной самостоятельности автономных и бюджетных учреждений. Однако практическая реализация этих предпосылок возможна только при определенных условиях, важнейшим из которых является высокое качество менеджмента и управления финансами в образовательных учреждениях.

### **Список литературы**

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.98 №145-ФЗ (ред. от 23.07.2013) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referent.ru/1/206758>

2. Федеральный закон от 18.07.2011 № 242-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам осуществления государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» (ред. от 29.12.2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referent.ru/1/190546>

3. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (ред. от 07.05.2013) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referent.ru/1/206465>

4. Приказ Минобрнауки России от 01.11.2010 № 1095 «Об утверждении Порядка составления и утверждения плана финансово-хозяйственной деятельности федеральных государственных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2010/11/1/62152/>

5. Приказ Минфина России от 25.03.2011 № 33н «Об утверждении Инструкции о порядке составления, представления годовой, квартальной бухгалтерской отчетности государственных (муниципальных) бюджетных

и автономных учреждений» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yuristyonline.ru/index.php?topic=13255.0>

6. Приказ Минфина России от 28.07.2010 № 81н «О требованиях к плану финансово-хозяйственной деятельности государственного (муниципального) учреждения» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yuristyonline.ru/index.php?topic=9704.0>

7. Приказ Минфина России от 20.11.2007 № 112н «Об Общих требованиях к порядку составления, утверждения и ведения бюджетных смет казенных учреждений» (ред. от 30.07.2010) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referent.ru/1/169786>

8. Официальные сайты образовательных учреждений ВПО <http://www.vsu.ru/>, <http://vologda-uni.ru/>, <http://sfedu.ru/>, <http://urfu.ru>, <http://www.s-vfu.ru/>, <http://www.vsu.ru/>, <http://www.asu.ru/>, <http://www.kgsu.ru/>, <http://tspu.edu.ru/>, <http://www.agpu.net/>, <http://www.edu-all.ru/>.

*Н.Н. Новоселова, г. Ставрополь*

## **РЫНОЧНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Сфера образовательных услуг представляет собой крупный сектор экономики, а непосредственно сама сервисная деятельность охватывает многочисленные отрасли экономики, обеспечивающие трудоустройство населения и реализующие базовые социальные функции государства на потребительском рынке.

При рассмотрении сущности и значения рыночных инструментов, функционирующих в сфере образовательных услуг, необходимо уделять внимание оценке следующих взаимосвязанных факторов [1]: мероприятий, ориентированных на проведение разнопланового обучения индивида; стратегии развития соответствующей системы отношений, функционирующей в целях защиты ее от существующих рисков и угроз; способностей рыночной среды сферы образовательных услуг организовывать систему производства в зависимости от условий, установленных системой права, традициями; представителей рыночного процесса исследуемой сферы и взаимосвязанных с ними субъектов других отраслей.

С учетом указанных факторов роль рыночных инструментов, применяемых в сфере образовательных услуг, проявляется в средствах анализа, оценки, регулирования, преобразования и контроля социально-экономических отношений, используемые субъектами рыночного

взаимодействия в целях эффективного развития личности, получения новых знаний и навыков, защиты их интересов, рационального использования накопленного созидательного потенциала в хозяйственном процессе. Среди рыночных инструментов сферы образовательных услуг можно выделить следующие: инструменты контроля качества образовательных услуг, инструменты накопления человеческого капитала, инструменты страхования рисков и угроз, складывающихся в сфере образования и т.п.

При рассмотрении функций рыночных инструментов в сфере услуг необходимо учитывать следующие потребности [1]: взаимодействие трансформационных и транзакционных факторов внутренней среды предприятия в воспроизводственном процессе; взаимоотношения между субъектами хозяйствования во внешней рыночной среде; факторы эффективного развития предприятий определенной отрасли; мероприятия государственных органов власти, проводимые в целях регулирования сферы услуг; способы снижения степени рисков и угроз, возникающих в сфере услуг; создание системы объединения региональных рынков услуг и способы их выведения на национальный уровень.

Можно выделить основные функции рыночных инструментов в сфере услуг современной России: воспроизводственная; сочетательная; барьерная, защищающая предприятия от внешних угроз; корректирующая; формирования рыночных механизмов; объединяющая.

Основным фактором эффективного развития социально-экономической системы является деятельность по оказанию услуг, оказывающая влияние на качественный уровень жизни населения. При этом наибольшее значение имеют такие отрасли сферы услуг, как здравоохранение, образование, жилищно-коммунальное и бытовое обслуживание, ориентированные на обеспечение достойного уровня жизни людей. Поэтому необходима реализация мероприятий по модернизации механизмов предоставления социальных услуг, системы принципов, методов, законодательно установленных государством социальных гарантий, предоставлению оптимальных условий жизни, удовлетворению потребностей, поддержанию жизнеобеспечения личности, стандартизации услуг, повышения их качественного уровня [4].

В соответствии со специфическими особенностями развития сферы услуг, проявление ее роли возможно в виде [4]: одного из важных секторов национальной экономики; фактора развития человеческого капитала; направлений функционирования и развития материального производства; способа увеличения свободного времени; возможностей удовлетворения и развития потребностей людей и общества; основного

показателя сформированного качества жизни; фактора улучшения конкурентных преимуществ и повышения качества экономического роста.

Сфера образовательных услуг, ее масштабы, структура и уровень развития занимают сейчас особое место в оценке экономического статуса страны. Это обусловлено тем, что резко усиливается взаимосвязь развитости сферы образовательных услуг и уровня развития всей национальной экономики.

Структурные изменения, происходящие в сфере образовательных услуг, требуют проведения исследований потребностей населения, уточнения существующих общепринятых классификаций и введения новых, на основе формализации процесса управления развитием исследуемой сферы с расширением использования маркетингового инструментария.

В современных условиях наибольшее внимание уделяется маркетингу как рыночному инструменту, применяемому всеми уровнями управления. В научной литературе известно большое количество трактовок понятия «маркетинга», подверженные факторам изменения условий развития экономических процессов. Необходимо отметить, что маркетинг обладает способностью принимать те условия и параметры рыночной среды в зависимости от сферы применения. В результате маркетинг рассматривают в качестве концепции видения предпринимательской деятельности, функции управления, образа мышления, комплекса конкретных функций, процесса сбалансирования спроса и предложения. Однако наиболее распространено определять маркетинг как систему действий по взаимному приспособлению товара, услуги и рынка с целью достижения устойчивого коммерческого успеха на целевом рынке. В условиях видения дел маркетинг представляет собой деятельность по продвижению товаров и услуг от производителя к потребителю. Согласно теории Ф. Котлера, маркетинг можно рассматривать как один из способов ведения бизнеса, ориентированного на конечного потребителя [3].

Проводя анализ библиографических источников, обобщим определения маркетинга в несколько групп [3]:

- 1) объединение предприятий, компаний оптовой и розничной торговли, фирм инфраструктурной сети, государственных учреждений и т.п., преследующих цель создания торговой деятельности;
- 2) взаимосвязь организационно-технических и коммерческих функций источников финансирования, направленных на реализацию товара;

3) создание модели управления рыночными процессами, отвечающей требованиям современного развития производства.

Следует отметить, что функции маркетинга заключаются, прежде всего, в формировании и стимулировании спроса, принятии наиболее правильных управленческих решений и планов работы предприятий, а также создании условий по расширению объемов продаж, рыночной доли и прибылей. В результате главным девизом системы маркетинга является: «производить то, что продается, а не продавать то, что производится» [2].

Можно выделить основные особенности рыночных инструментов предприятий сферы услуг [5]: ориентация рыночных инструментов с учетом потребности и предпочтений заказчика и потребителя услуги; создание определенного набора рыночных инструментов для каждого предприятия сферы услуг в зависимости от его характеристик и специфики рынка; учет социальных и экономических факторов, используемых в сфере социальных услуг, таких как дома отдыха, охрана здоровья и рекреации; разделение обеспечения потребностей общества между органами государственного управления и предпринимателями; разработка управленческих решений с учетом подверженности предприятий сферы услуг к рискам, связанным изменениями на рынке [6], а в результате применение наиболее рационального варианта использования рыночного инструмента или способа его совершенствования.

Таким образом, сущность рыночных инструментов проявляется в реализации определенной устойчивой функции процесса регулирования какого-либо вида хозяйственной деятельности. Однако рыночные инструменты можно рассматривать в виде многообразных функциональных форм, соответствующих реальным потребностям воспроизводственного процесса и обеспечивающих отдельные аспекты конкурентоспособности продуктов и услуг. Заметим, что конкретный рыночный инструмент способен регулировать определенный аспект эффективности производственного процесса в рыночной среде его осуществления. Рыночные механизмы должны применяться в комплексе, использование их по отдельности не принесет положительных результатов. При этом важным фактором эффективности являются и способы их применения: в масштабах всей организации или отдельного участка. Совокупным результатом использования рыночных инструментов в деятельности хозяйствующего субъекта, с одной стороны, выступает конкурентоспособность его продуктов, с другой – размер полученной прибыли.

### **Список литературы**

1. Арутюнова А.Е. Рыночные инструменты развития сферы образовательных услуг: Автореферат дис. ...канд.экон.наук. – Майкоп: АГУ, 2009.
2. Багиев Г.Л., Тарасевич В.М., Анн Х. Маркетинг/ Под общ. ред. Г.Л. Багиева. – М.: Экономика, 2008.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М.: Прогресс, 2009.
4. Кузнецов Н.Г. Маркетинг сферы услуг населению: состояние и тенденции развития// Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Современные тенденции развития теории и практики управления отечественными предприятиями". – Ставрополь, 2007. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.
5. Соколов К.А. Повышение эффективности использования рыночных инструментов в гостиничном хозяйстве: Автореферат дисс. ...канд. экон. наук. – СПб.: СПбГУ, 2009..
6. Новоселова Н.Н. Исследование основных условий и направлений формирования системы эффективного регионального менеджмента/ Инженерный вестник Дона (электронный журнал). – 2011. – №3 // <http://www.ivdon.ru>.

*Е.И. Сахарчук, г. Волгоград*

### **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Стандартизация высшего профессионального образования относится к числу наиболее сложных проблем взаимодействия высших учебных заведений и государства. Государство посредством образовательных стандартов стремится регламентировать деятельность вузов, которые в свою очередь стремятся к свободе в определении содержания и построения образовательного процесса. За прошедшие годы проблемы разработки и реализации образовательного стандарта высшего профессионального образования достаточно широко и глубоко освещались в отечественной педагогической литературе. Научно-педагогические основы формирования стандартов профессионального образования раскрыты в работах В.И. Байденко, А.П. Валицкой, И.А. Зимней, А.П. Тряпицыной и др.

Исследователи предлагают различные определения стандарта: от лаконичных, удовлетворяющих логическим критериям дефиниции, до протяженных конструкций, развернутых по всему смысловому

континууму текста. Наиболее соответствует нашему пониманию определение стандарта, предложенное сотрудниками Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева и др.), как совокупных норм качества образования и развития выпускника, а также имплицитно заданных в них норм качества образовательного процесса.

Повышенное внимание к проблеме образовательного стандарта обусловлено противоречиями в современном российском обществе и системе высшего образования. В.И. Байденко считает, что образовательный стандарт может выступать не только «средством осуществления принципов государственной образовательной политики, но и новым типом проектирования образования, включая самопроектирование личностью своего социального и профессионального становления и развития» [1, с. 12].

Образовательный стандарт является мерой качества образования (И.А. Зимняя). Стандартизация в образовании позволяет проектировать цели образования, задавать форму достижения «разумного плюрализма в образовании, уберегающего образование от вседозволенностей “воинствующего” либерализма, а государство – от энергетики центробежных сил» [1, с. 61].

Несмотря на принципиальные различия в исследовательских подходах к пониманию сущности образовательных стандартов, можно выделить их основные функции, не вызывающие разногласий у исследователей: обеспечение единства образовательного пространства страны; объективизация оценки функционирования образовательной системы; повышение качества подготовки выпускников; обеспечение эффективного управления качеством образования.

На основе изучения текстов образовательных стандартов высшего профессионального образования первого (1995 г.), второго (2000, 2005 гг.) и третьего (2010 г.) поколений, научных и научно-методических публикаций, собственного педагогического опыта мы осуществили анализ проблемных полей стандарта высшего профессионального образования в контексте рассмотрения его как основы управления качеством подготовки специалистов. В качестве критериев для анализа мы рассматриваем структурный, целевой, содержательный и организационный аспекты стандарта.

Стандарты *первого поколения* имели ряд серьезных проблем и недостатков. К основным из них можно отнести несогласованность стандартов высшего образования со стандартами других уровней образования; несовершенство содержательной части стандартов, которая



представляла собой краткий пересказ учебных программ и определяла некоторый объем знаний, при этом упуская из виду важнейшие аспекты профессионального и общего развития личности, профессиональной культуры будущего специалиста; регламентацию в основном параметров процесса обучения, а не модели выпускника; несовершенство содержания стандарта (дублирование учебного материала в разных учебных дисциплинах). В учебных планах вузов оказалось слишком много учебных дисциплин, т.к. стандарт не регламентировал эту сторону педагогического процесса (любая фраза стандарта по усмотрению кафедры превращалась в название учебной дисциплины). Решающую роль при этом зачастую играли не мысли о повышении качества подготовки специалистов, а стремление отстоять свое место под солнцем.

При разработке *второго поколения* образовательных стандартов перечисленные недостатки в значительной степени были устранены. В частности, были учтены современные процессы локализации в сфере образования: в стандартах выделены федеральный и национально-региональный (вузовский) компоненты. Если содержание первого было задано стандартом, то содержание второго вуз определял самостоятельно, учитывая особенности развития научных школ, сложившиеся традиции профессиональной подготовки специалистов, запросы региональной сферы труда. Это существенно способствовало объединению местной инициативы в формировании образовательных программ с государственным управлением и контролем за их реализацией, приобретающими в силу этого сравнительно мягкий, в значительной степени рекомендательный характер. Как подчеркивает А.П. Валицкая, «новое поколение стандартов при внимательном анализе свидетельствует о том, что государство предоставляет системе возможность свободного конкурентного развития. Сегодня вуз может строить свою программу, используя зоны свободного выбора, и не обращаться к чиновникам министерства за разрешением той или иной дисциплины, размещаемой в этой зоне» [2, с. 5]. Вместе с тем и стандарты второго поколения не были лишены недостатков. Они так и не стали измерителем качества подготовки специалистов; осталась многопредметность, разрушающая идею фундаментализации высшего образования. Содержание образования, задаваемое стандартом, имеет знаниевую направленность, что в значительной степени стимулирует инерционное состояние системы высшего образования.

Принципиальное отличие стандарта *третьего поколения* (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – ФГОС ВПО) от предыдущих

стандартов состоит в том, что он имеет компетентностную основу и представляет собой рамочную конструкцию, задающую требования к уровню подготовленности выпускника в виде компетенций. Таким образом, акценты профессиональной подготовки смещаются с формирования рассеянных знаний, умений, навыков на целостные компетенции выпускников. Стандарт предстает как междисциплинарный проект с минимальными ориентирами, в соответствии с которыми планируется и реализуется образовательный процесс в конкретном вузе. При этом содержание образования стандартом не регламентируется, он лишь определяет основные учебные циклы: для бакалавриата – гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный; для магистратуры – общенаучный; профессиональный.

Каждый учебный цикл имеет базовую часть и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и/или углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту получить углубленные знания, навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности и /или дальнейшего обучения.

Отличительной чертой ФГОС ВПО является также то, что в его структуре выделен раздел «Оценка качества освоения основных образовательных программ бакалавриата/магистратуры». Требования, изложенные в этом разделе, нацеливают вуз на разработку стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей; мониторинг качества образовательных программ; разработку объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников; обеспечение компетентности преподавательского состава. В соответствии с требованиями стандарта высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки своей деятельности и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей; информирования общественности о результатах своей деятельности, инновациях.

Особое внимание в стандарте уделяется требованиям к созданию фондов оценочных средств, которые должны быть полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, соответствовать целям и задачам основной образовательной программы бакалавриата/магистратуры и учебному

плану. ФГОС, являясь, по сути, основой для создания системы управления качеством подготовки специалистов, требует, чтобы обучающимся, представителям работодателей была предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса в целом, а также работу отдельных преподавателей. Вуз должен создать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций выпускников к условиям их будущей профессиональной деятельности. С этой целью кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов рекомендуется активно привлекать работодателей, преподавателей, читающих смежные дисциплины.

Опыт кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического (ВГСПУ) по разработке основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» позволил выделить следующие проблемные области в реализации ФГОС.

*Во-первых*, существуют трудности в отборе содержания образования, гарантирующего формирование заявленных компетенций. Например, в области культурно-просветительской деятельности магистр должен обладать способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17); готовностью разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18); способностью разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19); готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20); способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21). Для того чтобы создать условия для овладения этими компетенциями, в программу подготовки магистра была включена специальная дисциплина «Методология просветительской деятельности», основная цель которой – формирование у магистров представлений о просветительской деятельности как сложном, многогранном и непрерывном процессе, результатом которого выступает личность компетентного специалиста, обладающая высоким творческим потенциалом и способная к эффективной культурно-просветительской деятельности. Однако совершенно очевидно, что изучением одной дисциплины не решить проблему. Необходима специальная культурно-просветительская практика, где магистранты могли бы разработать и

реализовать собственные проекты, что поможет им овладеть опытом культурно-просветительской деятельности.

В целом при отборе содержания образования кафедра ориентировалась на следующие критерии качества содержания учебных дисциплин:

- полнота учебного материала, обуславливающая необходимость и достаточность включения учебного материала для объяснения профессионально важных вопросов (представляет собой степень соответствия содержания образования содержанию профессиональной деятельности);

- согласование учебного материала с условиями учебного процесса (определенная последовательность изучения учебных дисциплин, особенности графика учебного процесса);

- соотношение доступности и сложности учебного материала, сложность обусловлена в первую очередь отнесением единицы содержания к теоретическому или эмпирическому уровню знания, абстрактному или конкретному уровню этого содержания);

- объем, связанный непосредственно с учебным планом (увеличение количества информации не должно автоматически зависеть от содержания программы);

- оптимальность содержания образования, понимаемая как соотношение между временем обучения и количеством учебной информации, необходимой для решения профессионально-педагогических задач.

*Во-вторых*, теоретически и методически недостаточно проработаны вопросы диагностики уровня сформированности компетенций студентов на компетентностной основе. Стандарт требует, чтобы измерялся не только конечный, но и промежуточные результаты. По мнению В.И. Байденко, для этого компетенции должны быть «встроены в различные элементы образовательного процесса, а именно: в результаты обучения, достижение которых ожидается от студентов; в процесс обучения, в течение которого они получают необходимые компетенции; в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели необходимыми компетенциями» [1, с. 9].

Компетентность в данном контексте рассматривается как результат подготовки будущего специалиста, а процесс обучения характеризуется степенью овладения студентами компетенциями, которые являются потенциальным резервом, «сокрытыми психологическими новообразованиями (знания, представления, программы <...> действий, системы ценностей и отношений)» [3, с. 22]. По сути, овладение системой

компетенций в процессе обучения позволяет говорить о формировании компетентности будущего специалиста.

В практику работы преподавателей кафедры педагогики ВГСПУ в настоящее время внедряются результаты исследования Е.В. Сергеевой [4], в котором доказано, что общекультурные и профессиональные компетенции являются интегративным показателем учебных достижений студентов. Под учебными достижениями понимаются количественные и качественные показатели освоения основной образовательной программы и профессионально-личностного развития, представлены как декомпозиция профессионально-личностной компетентности будущих специалистов.

Структура мониторинга состоит из следующих компонентов:

- цель мониторинга, которая заключается в повышении субъектности участников образовательного процесса, т.к. овладеть компетентностью можно только в результате собственных усилий, направленных на обретение опыта осуществления различных видов деятельности;

- объект мониторинга, представляющий собой учебные достижения студентов;

- субъекты мониторинга – это студенты, преподаватели и руководители различных уровней управления, при этом включение студентов в процесс мониторинга в качестве субъектов существенно повышает эффективность мониторинга и позволяет сформировать компетентность будущих специалистов в оценочной деятельности;

- критерии и показатели объекта мониторинга – это качество знаний, качество умений, личностные качества, уровень овладения компетенциями, которые свидетельствуют о переходе учебных достижений с одного уровня на другой, показывают качественный скачок учебных достижений;

- оценочные процедуры мониторинга – опрос, наблюдение за деятельностью, анализ результатов деятельности, эссе, рефлексивные методики, портфолио и др.

Такой подход представляется нам весьма перспективным, поскольку позволяет отслеживать «прирост» компетенций на различных этапах профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Анализ развертывания в России практики разработки и введения в действие образовательных стандартов высшего профессионального образования, различных концептуальных положений, на основе которых они разработаны, позволяет сделать вывод о становлении культуры образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Эта культура проявляется, в частности, в усилении роли субъектов образовательного процесса, непосредственно или опосредованно участвующих в определении его содержания и технологий профессиональной подготовки, процессуальных и результирующих критериев ее качества.

Проведенный анализ позволил выделить следующие тенденции в развитии стандарта высшего профессионального образования:

- каждое поколение стандартов характеризуется расширением пространства для развития личности профессионала, возрастанием функции интегрирования будущего специалиста в профессиональное сообщество;

- происходит усложнение способов проектирования содержания профессиональной подготовки, представления его результатов в виде программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов;

- усиливается роль субъектов образовательного процесса на всех этапах реализации основной образовательной программы.

Итак, логика изменения концептуальных оснований стандартов высшего профессионального образования такова, что они все в большей мере стимулируют управление качеством подготовки специалистов в режиме развития. Происходит стимулирование внутренних сил саморазвития вуза в целом, субъектов всех уровней управления в вузе, а также академического сообщества преподавателей и студентов, составляющих его основу.

### **Список литературы**

1. Байденко В.И. Концептуальная модель ГОС ВПО в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара: моногр. – М.: ИЦПКПС, 2004.

2. Валицкая А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.

3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)// Проблемы качества образования. Компетентностный подход в образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн.2.– М. – Уфа: ИЦПКПС, 2005.

4. Сергеева Е.В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2011.

*Л.П. Стеблякова, г. Караганда (Казахстан),*

*Е.П. Любенкова, г. Ставрополь*

## **ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ АСПЕКТЕ**

Осуществляемая в настоящее время в Российской Федерации и в Казахстане линия на реформирование всей системы образования, в смысле полной его переориентации с формального процесса на действительные результаты, представляется единственно правильной и конструктивной. По нашему мнению, удачно найдена исключительно подходящая для этой цели форма организации образования (кредитная система) и точно выделен главный опорный момент (источник) развития – сочетание максимально возможной свободы действий субъектов образования и минимальных ограничений, накладываемых на их деятельность требованием необходимых гарантий для общества в отношении конечных результатов.

Эта политика реально учитывает два центральных момента, характеризующих реальную ситуацию в образовании в рассматриваемых странах:

- учебный процесс на всех уровнях и во всех формах образования называется обучением, но фактически строится как формальное информирование обучающихся – с неопределенным декларированием целей и практически полным отсутствием обратной связи и ответственности за результаты (организует обучение и преподает кто угодно, что хочет, как хочет и как умеет; сам себя оценивает, и т.п.);

- любые документы о получении образования и повышении квалификации, как фиксированная форма представления соответствующих результатов (аттестаты, медали, дипломы, сертификаты, свидетельства, удостоверения, ученые звания и степени), фактически потеряли свой исходный смысл и назначение, поскольку не позволяют отличать профессионала от дилетанта, а специалиста от совершенно неподготовленного к профессиональной деятельности человека [2, с.4].

В таких условиях не следует удивляться низким результатам усвоения учебных программ, выявляемым в ходе тестирования обучающихся, студентов, выпускников общеобразовательных школ и вузов. Более того, не следует считать их и чем-то позорным, чем-то таким, чего следует стыдиться, скрывать или искать виновных. Они отражают лишь непривычную обнаженность объективной оценки, фактически являясь повсеместным и нормальным состоянием нашего образования. Это реальность, которую нужно воспринимать спокойно и конструктивно, как актуальную практическую задачу.

Школьники России и Казахстана уже на постоянной основе принимают участие в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). Цель международного исследования PISA – оценить математическую грамотность и грамотность в области чтения и естествознания 15-16-летних учащихся организаций общего среднего, технического и профессионального, а также послесреднего образования. Выбор этих учащихся объясняется тем, что во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе, и программы обучения в разных странах имеют много общего. Именно на данном этапе образования важно определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны учащимся в будущем, а также оценить способности учащихся самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире [3].

Тестирование образовательных достижений учащихся по методике PISA проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Исследование PISA проводится трехлетними циклами, и каждый раз имеет свой доминирующий профиль.

Первое – 1998-2000 г.г. – «грамотность чтения». В испытании приняло участие 265 тысяч учеников из 32 стран, результаты опубликованы в 2001 году.

Второе – 2001-2003 гг. – «математическая грамотность». Участвовало более 275тыс. учеников из 41 страны, результаты опубликованы в 2004 году.

Третье – 2004–2006 гг. – «естественнонаучная грамотность». Участвовало 57 стран, результаты опубликованы в 2007 году.

Четвертое – 2007-2009 гг. – «грамотность чтения». Участвовало 65 стран, результаты опубликованы в 2010 году.

Пятый цикл тестирования PISA проводился весной 2012 года. Результаты по данному циклу будут известны в декабре 2013 года. В 2012 году направлением тестирования PISA была математика, а в 2015 году будет естествознание.

Тестирование по методике PISA принципиально отличается от экзаменов и тестов, к которым привыкли российские школьники. В ходе этого масштабного исследования оценивается не уровень усвоения школьной программы, а способность подростков применять полученные знания в жизненных ситуациях. Основная цель тестирования – ответить на вопрос: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» [3].



В исследовании используется письменная и компьютерная форма контроля (тесты). В тест включены закрытые и открытые задания. Некоторые задания состоят из нескольких вопросов различного уровня сложности, которые относятся к одной и той же жизненной ситуации.

Результаты PISA – главный индикатор качества образования любой страны. С каждым годом Россия по результатам тестирования PISA оказывается на все более низком уровне, нежели до этого. Так, в 2000 году Россия была на 27 месте, в 2003 – на 32-м, в 2006 – на 37-м, а в 2009-м оказалась на 41-м месте, уступая Китаю практически 100 баллов. Причем такое место вовсе не удивляет ни учителей, ни родителей школьников. О том, что качество российского образования давно оставляет желать лучшего, говорят и СМИ, и в Минобрнауки. В России и ученики, и их родители хорошо знают, что только путем самообразования, индивидуальными занятиями с педагогами и личной активностью можно добиться результатов. А того, что дают несколько часовые ежедневные уроки в обычных школах, не достаточно ни для сдачи ЕГЭ, ни для поступления в вуз, ни даже для решения логических, приземленных задач PISA [8].

Последнее тестирование, по которому опубликованы результаты, собравшее 4 года назад тинейджеров из 65 стран, показало, что результаты России ниже, чем хотелось бы: Россия заняла лишь 41-е место, оказавшись между Турцией и Чили. В пятерке же победителей оказались Финляндия и страны Восточной Азии.

Учащиеся Казахстана впервые приняли участие в международном исследовании PISA-2009. В данном цикле исследования приняли участие 5590 обучающихся из 200 образовательных учреждений 16 регионов Казахстана. Из них: общеобразовательных школ – 184; профессиональных школ и колледжей – 17; учащихся с казахским языком обучения – 3194; учащихся с русским языком – 2396. [3]

Организация и проведение основного исследования PISA 2012 в областях Казахстана осуществлялось на основании приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июля 2010 года № 353 «Об организации и проведении международного исследования «PISA-2012» Национальным центром оценки качества образования МОН РК. Данное исследование осуществлялось при непосредственном участии областных и городских управлений образования. В каждой области соответствующими приказами начальников управлений были назначены 16 областных координаторов исследования, которые отвечают за организацию и проведение исследования в своем регионе [3].

В России старшеклассники из нескольких случайно отобранных школ из каждого российского региона боролись за честь страны с 9 апреля по 8 мая 2012 года. Им предстояло в течение двух часов ответить на вопросы теста, затем заполнить анкету и в заключение в течение 40 минут пройти компьютерное тестирование. В тестировании приняли участие 6406 учащихся из 227 школ 42 регионов России, которые родились в 1996 году. Учащиеся показали хорошие результаты: по математике средний общий балл по России составил 41%, по естествознанию – 50%, по чтению – 53%, по финансовой грамотности – 52%. Средний общий балл по международному тестированию составил 47% [4].

Россия в рейтинге 2012 года уступила Турции и ОАЭ. Результаты тестирования 2012 года еще не опубликованы, но эксперты уже сейчас делают предположение, что, ни по математике, ни по естествознанию ждать от России высоких результатов нет смысла [6].

Эксперты полагают, что дальше будет только хуже, и Россия, скорее всего, опустится в шестой десяток стран-участниц. Эти опасения подтверждает и проводившийся недавно пробный ЕГЭ по математике — даже в Москве, где уровень школ гораздо выше среднего по стране, нерешенной осталась треть задач. Тесты PISA нельзя напрямую сравнивать с заданиями единого госэкзамена, но по ним статистика еще хуже. В ходе последнего исследования российские школьники решили не более 30% предложенных им заданий [5].

Такие знания можно назвать самыми базовыми, второго уровня, когда первый – самый низкий, а шестой – самый высокий. Хотя в то же время ученики других стран стабильно демонстрируют знания и третьего, и четвертого уровня. Вся проблема в том, что PISA определяет не знания учеников, а их умение применять эти знания в решении каких-то задач. А отечественное образование полностью построено на том, чтобы знания передавались ученикам в уже готовом виде. И мировая практика уже давно доказала, что такой метод – самый неэффективный. В западных странах необходимые знания школьники добывают эмпирическим путем, исследованием. Вот почему они постоянно занимаются индивидуальными и групповыми проектами. В то же время российские школьники перегружены домашними заданиями, проводят в школах немыслимое количество часов и страдают, по мнению психологов, "выученной беспомощностью" – когда дети попросту теряют способность мыслить и относиться к обучению творчески [8].

PISA – это международный тест для оценки естественно-математической грамотности школьников, финансовой грамотности и умений применять знания на практике. Раз в 3 года сотни тысяч 15-летних

школьников во всем мире выполняют на своем языке тестовые задания, подготовленные международным коллективом из США, Евросоюза, Японии, Австралии и других стран мира.

Следует подчеркнуть, что основные направления исследования, концептуальные подходы к разработке инструментария, способы обработки и представления результатов обсуждаются на научных форумах, в работе которых принимают участие ведущие специалисты мира, и утверждаются представителями стран-участниц проекта (как правило, представителями министерств образования) с учетом их практической значимости для этих стран. В данном исследовании также изучаются факторы, которые позволяют объяснить различия в результатах учащихся стран-участниц программы. К данным факторам относятся характеристики учащихся и их семей, характеристики образовательных учреждений и учебного процесса.

Таким образом, в исследовании PISA одновременно реализованы несколько современных инновационных идей в измерениях: оценка функциональной грамотности, изучение отношений, интереса, мотивации и учебных стратегий.

Девочки читают лучше, чем мальчики во всем мире, а Финляндия, согласно последнему тесту PISA, снова преуспевает лучше многих ведущих стран мира. В новой редакции Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), основанной на результатах 2009 года, Финляндия опять оказалась в лидерах, хотя и не заняла первого места, как это было по итогам прошлого теста.

Основной акцент в тесте по версии 2009 года делался на навыках чтения. Финляндия, вслед за Кореей, показала второй по величине рейтинг среди 33 стран, входящих в ОЭСР и третий рейтинг среди всех стран, принимающих участие в тесте PISA. Первое место досталось китайскому Шанхаю.

PISA свидетельствует о том, что навыки чтения у 15-летних финнов ухудшились на 1-2 процента по сравнению с результатами 2000 года, когда акцент также делался на заданиях, связанных с чтением. Тем не менее, общий уровень, по-прежнему, остается отличным – Финляндия отстает от Кореи всего на 3 очка.

В каждой стране, участвующей в тесте, девочки успевают лучше мальчиков. В среднем, девочки больше читают и проявляют лучшие навыки в чтении. Чтение оценивалось на основе пяти позиций: понятие текста и восстановление по памяти, обобщение и пересказ, отображение и оценка, тексты с продолжением и без продолжения.

Организаторы теста PISA отметили, что наиболее эффективные школьные системы могут предлагать высококачественное образование всем учащимся, независимо от социальной среды. В Финляндии, Канаде, Японии, Корее, в китайском Гонгконге и в китайском Шанхае дети «способны демонстрировать хорошие навыки, в независимости от их социального происхождения и от школы, которую они посещают. Это называется «равноправие в обучении и достижении результатов».

Финляндия заняла высокое место и во вспомогательной части теста PISA 2009, которая была посвящена математическим и научным навыкам. В математике финны показали второй результат среди стран ОЭСР и шестой среди всех 65 участвующих в тесте стран. В проявлении научных навыков Финляндия была первой среди стран-членов ОЭСР и второй в общем зачете. В тесте с финской стороны принимали участие 6415 школьников из 203 школ [7].

Оценки, которые получают учащиеся Китая при экзамене по международному стандарту PISA, считаются наиболее высокими в мире. Итоги экзаменов говорят, что Китай владеет образовательной системой, которая дает наилучшие результаты, нежели классические западные модели.

Среди городов Китая Шанхай занял 1-ое место по качеству своих средних учебных заведений по итогам экзаменов 2009 года. Как сообщил представитель проекта PISA Андреас Шлейхер, в Китае образование обычно считается скорейшим приемом сделать карьеру и вследствие этого китайские ученики обнаруживают старание и усердие, невероятные в западных государствах. Изумление западных специалистов вызывает равным образом тот факт, что в Китае высочайшая мотивация учащихся характерна детям из всех социальных групп и классов.

В 2009 году ОЭСР организовала экзамены в 9 провинциях Китая, вдобавок ради получения беспристрастной картины они проводились в районах небогатых и средних по уровню доходов.

Китайские власти до настоящего времени не дали согласие на официальную публикацию данных о итогах экзаменов. Но, по словам господина Шлейхера, они говорят о том, что общество Поднебесной уделяет большое внимание проблеме образования как на общественном, так и на персональном уровнях.

Культурные отличия в свою очередь здорово влияют на подход к образованию в разных государствах по всему миру. «В Северной Америке дети традиционно все объясняют присутствием способностей – мол, мне отлично дается математика, а в случае если у меня нет к ней способностей, я займусь чем-то другим», - отмечает Андреас Шлейхер. «В

Европе до настоящего времени чувствуется воздействие семейных обычаев – буде мой отец был водопроводчиком, то и я им буду. В Китае же 9 из 10 анкетированных школьников сообщали: я стану много учиться и все находится в зависимости от того, сколько труда я истрочу на достижение успеха», – прибавляет он.

В 2012 году будет организован новый экзамен по проекту PISA и господин Шлейхер думает, что первые места на нем достанутся Бразилии, Турции и Польше [1].

Из приведенных результатов можно сделать вывод, что информирование, как преобладающий метод обучения, ставит обучающихся в такие условия (вал неструктурированной информации), при которых они сами должны систематизировать, отбирать и усваивать знания, поддерживать у себя высокий уровень мотивации. С такой самостоятельной работой могут справиться только люди с высоким и хорошо сформированным теоретическим интеллектом, доля которых в обществе всегда мала, что фактически и выявляет процесс тестирования.

Таким образом, смысл реформы системы образования в Российской Федерации и в Республике Казахстан состоит в переориентации на конечные результаты деятельности всех ее субъектов. Главным недостатком действующей системы образования является общепринятый способ обучения, состоящий в одностороннем информировании учащихся и формальной ориентации на процесс без обратной связи.

В качестве важного условия успеха можно выделить необходимость преодоления инерции и недостаточного профессионализма субъектов образования. В качестве критерия оценки переориентации учебных заведений необходимо использовать «качество даваемого ими образования», реализуемое через качество учебных программ, контроля результатов и процесса обучения.

### **Список литературы**

1. Китайская PISAница: кто умнее всех на свете? [Электронный ресурс]. – URL: <http://azbook.net/news/120-kitajskaya-pisanica-kto-umnee-vsax-na-svete.html>.
2. Коханец А.И. Качество образования в Республике Казахстан: технология переориентации на результаты. – Алматы: Университет «Туран», 2004.
3. Международные исследования PISA: Национальный отчет по итогам международного исследования PISA-2009 в Казахстане [Электронный ресурс]. – URL: <http://naric.kz/index-49.php.htm>.

4. Результаты международного исследования (PISA-2012) [Электронный ресурс]. – URL: [http://ussh1.ucoz.ru/news/rezultaty\\_mezhdunarodnogo\\_issledovaniya\\_pisa\\_2012/2012-12-26-119](http://ussh1.ucoz.ru/news/rezultaty_mezhdunarodnogo_issledovaniya_pisa_2012/2012-12-26-119).
5. Российских школьников ждет тестирование PISA [Электронный ресурс]. – URL: [http://svetlanal.ru/blog/rossijskikh\\_shkolnikov\\_zhdet\\_testirovanie\\_pisa/2012-04-27-257](http://svetlanal.ru/blog/rossijskikh_shkolnikov_zhdet_testirovanie_pisa/2012-04-27-257).
6. Сможет ли планка российского образования подняться – ответят результаты тестирования PISA [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prikrmk.sfedor.ru/fed/2176-smozhet-li-planka-rossijskogo-obrazovaniya-podnyatsya--otvetyat> 29.05.2012 12:43.
7. Финны снова заняли высокое место в тесте PISA [Электронный ресурс]. – URL: <http://info-finlandia.ru/Public/default.aspx?contentid=208072&culture=ru-RU&nodeid=40675>. Новости, 14.12.2010.
8. PISA-2012: сможет ли Россия подняться на новый уровень? [Электронный ресурс]. – URL: <http://webtun.com/pressrelease/3055-pisa-2012-smozhjet-li-rossija-podnjatsja-na-novyj-urovjen.html>.

*И.И. Токаренко, М.А. Бровкина, г. Ставрополь*

**СТРАТЕГИЯ И МЕХАНИЗМЫ ФИНАНСОВОГО  
РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Происходящий сегодня переход от индустриальной экономики к инновационной, основанной на приоритете новых знаний, производстве новой информации, обусловил необходимость модернизационных изменений в системе учреждений образования, т.к. решающим фактором формирования общества знаний выступает система образования.

Условия, предлагаемые системой образования, определяют технологический подъем и характеризуют экономический рост государства, результатом которого является национальная конкурентоспособность страны на международной арене.

В настоящее время обозначилась тенденция увеличения государственных расходов на образование.

За восемь лет финансирование образования увеличилось почти в четыре раза (таблица 1). При этом важным достижением стало совершенствование финансово-экономических механизмов образовательной отрасли.

Таким образом, можно заключить, что Правительство РФ делает ставку на образование как на средство обновления и развития человеческого капитала.

Необходимо отметить, что высшее профессиональное образование является системообразующим элементом национальной экономики в том смысле, что формирует кадровый потенциал для всех отраслей народного хозяйства и социально-культурного строительства. В совокупности с наукой оно создает стратегический по своему характеру интеллектуальный ресурс для развития общества, и благодаря этому является важнейшим средством повышения экономического благосостояния, укрепления экономической безопасности страны. Динамично меняющаяся научно-образовательная школа обеспечивает подготовку квалифицированных специалистов, является гарантом интеллектуального прогресса.

Таблица 1 – Расходы на образование в 2004-2012 гг. (млрд.рублей)

|                                                                                                     | 2004  | 2005  | 2006   | 2007   | 2008   | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Расходы консолидированного бюджета на образование                                                   | 593,3 | 801,8 | 1033,3 | 1342,3 | 1665,5 | 1777,9 | 1859,4 | 2131,0 | 2333,8 |
| Динамика расходов консолидированного бюджета на образование, год к году (%)                         | -     | 135,1 | 128,9  | 129,9  | 124,1  | 106,7  | 104,6  | 114,6  | 109,5  |
| Расходы консолидированных бюджетов субъектов РФ на образование без расходов из федерального бюджета | 471,7 | 639,7 | 831,4  | 1060,2 | 1285,9 | 1372,0 | 1430,6 | 1594,1 | 1747,5 |

|                                                                                                                               |       |        |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Динамика расходов консолидированных бюджетов субъектов РФ на образование без расходов из федерального бюджета, год к году (%) | -     | 135,6  | 130,0 | 127,5 | 121,3 | 106,7 | 104,3 | 111,4 | 109,6 |
| Расходы федерального бюджета по разделу 07 «Образование» (без закрытой части)                                                 | 121,6 | 162,1  | 201,9 | 282,1 | 379,6 | 405,9 | 428,8 | 536,9 | 586,3 |
| Динамика расходов федерального бюджета на образование, год к году (%)                                                         | -     | 133,3, | 124,6 | 139,7 | 134,6 | 106,9 | 105,6 | 125,2 | 109,2 |

В настоящее время стратегическая значимость образования вообще, в том числе высшего профессионального образования, является общепризнанной, что находит воплощение в содержании начатых преобразований, которые осуществляются с целью произвести изменения в макроэкономических и микроэкономических принципах работы высшей школы в соответствии с необходимостью согласования образовательных интересов личности и интересов общества.

Высшая школа становится одновременно институтом государства и рыночной экономики, а потому отдельные сферы деятельности уходят на уровень государственного управления и предполагают формирование научно-методологических основ стратегии государственного регулирования развития сферы образования, разработку методов их практической реализации при обосновании государственной социально-экономической политики, другие относятся непосредственно к учреждениям (организациям) высшего профессионального образования. Эффективности данного стратегического подхода можно достичь, проводя эти преобразования в комплексе: механизм государственного регулирования строится таким образом, чтобы обеспечить возможность



для развития инициативы и предприимчивости в реализации системной роли высшего профессионального образования.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что цель модернизации системы ВПО (высшего профессионального образования) – сформировать основы системной трансформации высших учебных заведений в рамках нового механизма государственного регулирования сферы образования, обеспечивающего адаптацию ее учреждений (организаций) к условиям рыночной экономики. В поиске направления трансформации, на наш взгляд, необходимо учитывать общую установку на реализацию функций высшего профессионального образования как социально-экономической системы, встроенной в системы национальной и мировой экономики.

Однако особенность нынешней ситуации заключается в характере перемен: необходимость проведения крупномасштабных преобразований вытекает из противоречия между пониманием системной роли высшего профессионального образования (на фоне нестабильности производства она усиливается тем, что высшие учебные заведения, сохраняя и расширяя объем подготовки специалистов с высшим образованием, способствуют снижению социальной напряженности в обществе и уменьшению безработицы, особенно среди молодежи) и кризисным состоянием этой системы в экономике России.

Необходимо отметить то, что система образования находится в единстве с внешней средой – экономикой и обществом в целом: направление и темпы ее развития, характер последствий и многое другое зависят от социально-экономической и общественной среды, в которой она действует и развивается. Именно общество поставляет системе образования средства для ее функционирования, а она, в свою очередь, выполняет в обществе жизненно важные функции.

### **Список литературы**

1. Олве Нильс-Горан. Баланс между стратегией и контролем / Нильс-Горан Олве и др. // Пер. с англ. Е.Колотилиной, под ред. Е.Добровольского. – СПб: Питер, 2005.
2. Орлов Е.В. Процедуры оценки качества бюджетных образовательных услуг / Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность: Сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., УРАО, 1-3 ноября 2011 года // Под ред. Т.П. Скрипкиной. – М.: Университет РАО, 2011. – С.281-285.
3. Боровская Е.В. и др. Модель мониторинга образовательного процесса в логике средового подхода: учебно-методическое пособие / под ред. д.п.н. Ю.С. Мануйлова. – Н.Новгород: НИРО, 2010.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И РИСКИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ**

Значение системы образования в социальном и экономическом развитии общества и улучшении качества жизни его граждан трудно переоценить. Однако государственно-политические и социально-экономические преобразования конца прошлого века оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать автономию учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования.

Перечисленные процессы нашли свое отражение и получили закрепление в законах Российской Федерации, принимаемых в области регулирования отношений в сфере образования. Однако продолжающийся развиваться общесистемный кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. На рубеже веков вопрос о приведении национальной образовательной системы Российской Федерации в соответствие с вызовами времени приобрёл особую актуальность.

В развитии российской системы образования можно выделить ряд позитивных и негативных факторов, которые оказали и продолжают оказывать существенное влияние на процессы модернизации образовательной системы в целом и функционирование каждого образовательного учреждения в современных условиях.

В данной статье, обобщив положительные моменты, которые способствуют успешной реализации реформ в системе образования в нашей стране, мы попытались выделить рискогенные факторы и проблемы, которые непосредственно затрагивают главный объект образовательного процесса – человека.

В первом десятилетии XXI века были заложены принципы, на которых должна развиваться российская система образования [1].

Первый и самый главный из них – заказчиком образовательных услуг стали общество и работодатели как конечный потребитель данных услуг. Представители бизнеса были привлечены к созданию образовательных стандартов, обновлению инфраструктуры и содержания

обучения в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, развитию и коммерциализации вузовской науки.

Второй принцип – эффективность и работа на результат. С ним связаны и переход на нормативно-подушевое финансирование, и конкурентные принципы распределения дополнительных финансовых ресурсов.

Третий принцип – информационная открытость и вовлечение всех заинтересованных сторон в обсуждение важнейших инициатив и законопроектов. Из последних примеров – широкое общественное обсуждение законопроекта «Об образовании».

Перечисленные принципы легли в основу стратегии развития российской системы образования и позволили достичь определенных успехов в ее реализации. Однако многие процессы, происходящие в современном обществе, не в полной мере соответствуют выбранному направлению развития российского образования.

Образование в России перестало быть общедоступным благом. В частности, можно констатировать, что доступ к высшему образованию абитуриентам из малоимущих семей и жителям регионов практически закрыт. Причина этого в том, что при высоких затратах на транспорт и проживание в городе в период вступительных экзаменов, реальных шансов на поступление у иногородних студентов нет. Барьер возникает из-за развитой системы репетиторства, специальных платных школ и подготовительных курсов, а также из-за взяток за поступление, которые приобрели массовый характер и позволяют говорить о распространении коррупции в системе общеобразовательной и высшей школы.

Результатом действия этих процессов является снижение качества образования и подрыв роли образования как источника сглаживания социального и материального неравенства различных слоев населения. Исторически сложилось, что за годы реализации реформы наиболее заметные меры были предприняты в области преодоления неравенства в доступе представителей различных социальных групп населения к поступлению в вузы. Достичь этого предполагалось, отказавшись полностью от вступительных экзаменов в вузы и перейдя к системе приема на основе результатов проводимого во всех школах единого государственного экзамена [2]. Однако реализация предложенных мер не дала позитивного результата, и сегодня все перечисленные проблемы для абитуриентов остаются столь же актуальными, как и десять лет назад.

Как показал анализ теоретических исследований в данной области, практики процесса реформирования и его обсуждения в СМИ,

модернизация современного российского образования является противоречивой формой государственного управления образованием в развивающихся рыночных условиях. Двойственность характера данного процесса, проявляющаяся, с одной стороны, в доминирующей роли государства, в усилении бюрократизации управления институтом образования, а с другой – в рыночном конъюнктурном регулировании, является одной из главных предпосылок социальных напряжений, деформаций, угроз и рисков для всех субъектов образовательной деятельности: общества, государства, работодателя, образовательного учреждения и личности, получающей образование.

Реформа образования рискованна, потому что у нее есть долгосрочные последствия, не всегда очевидные даже для ее авторов и тем более сложно сочетаемые с ожиданиями всего населения или отдельных его групп. Реформа рискованна, потому что любые компенсаторные действия, предпринимаемые, чтобы сгладить предвидимые краткосрочные негативные последствия реформы или разъяснить подлинный смысл проводимых мероприятий, могут оказаться недостаточными в связи с собственной динамикой ценностных представлений и мотиваций затронутых реформой групп.

В результате анализа рисков, которые несет реформирование образования российскому обществу, образованию и личности, можно сделать следующие выводы:

- в современном российском обществе проходит ускоренная трансформация ценностей: с одной стороны, произошла эрозия норм и образцов поведения, которая деформировала существующий механизм межпоколенческой передачи традиционных ценностей, с другой стороны, изменилась смысловая интерпретация таких базовых понятий, как труд, признание, жизненный успех;

- сегодня очевиден кризис, особенно молодежного мировоззрения и образования, проявляющийся в потребительском отношении к жизни, стремлении к быстрому обогащению, в гражданском нигилизме, завышенных притязаниях на успех без личного вклада в достижение цели;

- экономическая анемия, коррупция чиновников, бессилие судей, бездействие правоохранительных органов выступают как культурная проблема, стоящая по неотложности впереди всех.

В предыдущие годы данный уровень рискогенности был связан, прежде всего, с острой нехваткой самых необходимых ресурсов для ведения качественной образовательной деятельности и был обусловлен, по существу, небрежным отношением государственной власти к проблемам образовательных учреждений. При этом главный фактор

рискогенности был связан с проблемой выживания образовательных учреждений в неустоявшихся рыночных отношениях.

Сегодня уровень рискогенности имеет другую природу, и риски ведения профессиональной образовательной деятельности реализуются в иных социально-экономических условиях. На первый план выходит фактор, который определяет новый уровень рискогенности образовательной деятельности – это переход образовательных учреждений в статус автономных. Это выражается в вытеснении образовательных учреждений из поля государственного образовательного сектора с соответствующим переводом их на самофинансирование и уводом из-под законодательной защиты от приватизации со всеми вытекающими последствиями.

Институт образования все более теряет статус государственного учреждения и становится одной из многих сфер рыночных услуг. Проводимые реформы автоматически ведут к снижению уровня массового профессионального образования, к потере значительной части объема образовательного контента и преподавательских технологий, накопленных национальной системой образования.

Основным рискогенным фактором является то, что система современного российского образования, реагируя на сложившиеся потребности рынка, деформированного в сторону доминанты торгово-посреднических, финансово-сервисных видов деятельности, не отображает реальные потребности достижения нового качества образования, а сложившаяся необоснованная конкуренция и неустойчивая конъюнктура сферы образовательных услуг рискогенна по своей природе.

При этом с учетом ментальности российского социума, характеризующейся разочарованием в предыдущих реформах, неподтверждением социальных и личных ожиданий, создается рискогенная ситуация, что порождает различные риски потребителей образовательных услуг, риски образовательных учреждений и всей системы образования, риски личности, государства, организации и общества в целом, которые выражаются в системном качестве несоответствия ожиданий, деклараций и реальных результатов для каждой группы потребителей образовательных услуг и субъектов образовательной деятельности.

При этом различные и многообразные социальные, экономические, системные, государственные и личностные риски взаимосвязаны, поскольку цели заинтересованных сторон в области качества подготовки специалистов пересекаются, но средства достижения этих целей существенно разнятся.

Одним из главных рисков для российских граждан является риск нарушения принципа общедоступности образования. Это в высшей степени социально опасное явление обусловлено уходом российских властей от финансовой поддержки образования, что наносит непоправимый урон этой отрасли, толкает ее в сторону приватизации и коммерциализации образовательных услуг, а опосредованно – к нарушению прав человека. Целесообразно введение моратория на лишение образовательных учреждений налоговых льгот как дополнительной гарантии их существования и выполнения своей основной социальной функции.

Недоучет всего спектра социальных функций образования как социального института выражается в недоучете стратообразующей функции образования как «социального лифта», обеспечивающего социальную, профессиональную и академическую мобильность личности. Это нередко приводит к росту сегрегации населения, социального и социально-психологического неравенства между людьми, к превращению образования в своего рода «социальный колодезь» общества [2].

Таким образом, антропологическими рискообразующими факторами, сопровождающими процесс модернизации и реформирования российского образования, и результатами их проявления в обществе являются: а) недооценка в концепции реформирования современного российского образования социальных и ментальных факторов; б) недоучет всего спектра социальных функций образования как социального института; в) нарушение прав личности при получении высшего профессионального образования; г) ментальная деформация на уровне общественного и личного сознания; д) социальные последствия рисков реформирования образования для личности; е) деформация всей системы образования на уровне реализации государственной политики по реформированию образования в отношении к личности.

Поэтому в современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Реформирование современного российского образования нуждается в четкой, ясной и осмысленной стратегии. Стратегия реформирования, как отмечают многие исследователи, имеется, но эта стратегия парадоксальна. Парадокс существующей стратегии реформирования образования состоит в том, что она проводится без учета социальных и экономических эффектов образования и понимания образования как приоритетного именно для государства канала воздействия на общество. В этих условиях стратегия каждого учебного заведения, будь то школа или вуз, стала

формироваться самостоятельно, не обязательно соглашаясь с целями и потребностями общества, государства, региона, личности.

По нашему мнению, государство должно вернуться к управлению всеми аспектами образовательной деятельности субъектов образовательного процесса. Необходима разработка и внедрение инновационной модели управления, отличительными чертами которой являются следующие: усиление процессов самоорганизации в образовании, а не применение жестко упорядоченной структуры управления; использование в методах руководства переговоров, открытость в обсуждении вопросов, проблем, а не манипулирование, использование административного ресурса; использование конфликта в целях развития организации, а не элиминирование конфликтов; использование научных методов в решении проблем, привлечение консультантов, а не бюрократические процедуры при решении проблем; постоянное внедрение новаций в различные сферы жизнедеятельности организации, а не торможение и отторжение нового; формирование неформального отношения к персоналу, как к равноправным участникам совместной деятельности, а не как к подчиненным.

Внедрение подобной модели управления помогло бы уменьшить риски и угрозы образовательных учреждений, сделав процесс реформирования системы образования и ее модернизацию понятными для потребителей образовательных услуг.

### **Список литературы**

1. Модернизация профессионального образования 2004-2011. Информационно-аналитическое издание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.education.mon.gov.ru/site-static/modernization.pdf>.

2. О реформе системы образования в России. Информационно-аналитический комплекс "Бюджетная система РФ" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/bea/bulletin/2004/bea572004bulletin/bea572004bull000.htm>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Авдеева Л.Н.* – к.п.н., старший преподаватель кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Аверьянова Е.Н.* – к.фил.н., старший преподаватель, филиал ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Акименко В.М.* – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Акопова М.А.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске.

*Аксенова Т.Н.* – специалист по учебно-методической работе филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Алейникова Н.Г.* – старший преподаватель кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Алексеева Е.Н.* – к.п.н., доцент кафедры физической культуры филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Алексеева М.Н.* – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Амиров А.С.* – заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ СПО «Прасковейский сельскохозяйственный техникум».

*Анурина В.А.* – соискатель кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

*Артеменкова Л.Ф.* – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Арутюнян М.М.* – старший преподаватель кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Атарицикова Е.Н.* – д.юр.н, к.фил.н., профессор, декан историко-филологического факультета, зав.кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических ГБОУ ВПО СГПИ.

*Бгуашев А.Б.* – к.п.н., профессор, директор института физической культуры и дзюдо ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет».

*Белевцова А.М.* – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Белоцерковец Н.И.* – к.п.н., доцент кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования, декан факультета заочного обучения ГБОУ ВПО СГПИ.

*Близниченко М.В.* – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Блудова С.Н.* – к.экон.н., доцент кафедры налогов и



налогообложения ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

*Бобренко О.С.* – к.п.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

*Бобрышов С.В.* – д.п.н., профессор, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГБОУ ВПО СГПИ.

*Бровкина М.А.* – к.экон.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Брыкалова О.Г.* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Будагян И.С.* – старший преподаватель филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске.

*Веселова В.Г.* – к.п.н., профессор, директор филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Власюк И.В.* – д.п.н., профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

*Волков А.А.* – д.психол.н., доцент, зав. кафедрой андрагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

*Воробьев Н.Е.* – д.пед. н., профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

*Гончаров В.Н.* – д. филос.н., доцент, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Горяинов А.П.* – старший преподаватель кафедры физической культуры филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Григорьев А.Ф.* – доктор культурологии, профессор кафедры теории и методики музыкального образования, декан факультета искусств ГБОУ ВПО СГПИ.

*Грузков В.Н.* – д.ф.н., профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Грузков И.В.* – к.экон.н., доцент ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет».

*Дворникова Е.И.* – д.п.н., доцент, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Дежарева М.Н.* – к.п.н., директор муниципального бюджетного учреждения «Городской информационно – методический центр города Ставрополя».

*Десятников Г.О.* – старший преподаватель кафедры физического воспитания Кременчугского национального университета им. М. Остроградского.

*Десятникова Н.В.* – старший преподаватель кафедры физического

воспитания Кременчугского национального университета им. М. Остроградского.

*Джегутанова Н.И.* – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

*Долганина В.В.* – к. психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Дюльденко А.А.* – аспирант кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

*Евченко В.К.* – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

*Емельянов О.Б.* – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории, права и общественных дисциплин филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Емельянова Л.А.* – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории, права и общественных дисциплин филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Ершова В.В.* – к.психол.н., доцент, зав. кафедрой 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. М. Остроградского.

*Зиненко В.Н.* – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет».

*Иванникова Л.В.* – старший преподаватель филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Иманмухаметова Б.М.* – старший преподаватель кафедры математики, информатики и естествознания филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Иохвидов В.В.* – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Иохвидов В.М.* – директор МОУ ДОД ДМШ №2 в г – г. Кисловодск.

*Каблахов Р.И.* – к.экон.н., старший преподаватель кафедры андрагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

*Кабушко А.Ю.* – к.п.н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Калантрян Л.А.* – к.п.н., доцент кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Калюжнин В.Г.* – к.мед.н., доцент кафедры лечебной физической

культуры Белорусского государственного университета физической культуры.

*Каневская Ж.О.* – к.п.н., доцент кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Каракчиева Л.О.* – магистр экономики, преподаватель кафедры экономики и организации производства Карагандинского государственного технического университета.

*Карибджанян А.С.* – к.экон.н., старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Кириллова Л.С.* – к.п.н., старший преподаватель кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ

*Клеменчук С.П.* – старший преподаватель кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Клопихина В.С.* – к.ист.н., старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ.

*Клычникова Н.Н.* – Н.Н. старший преподаватель кафедры педагогики, психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г.Ессентуки.

*Корепанова М.В.* – д.п.н., профессор зав. кафедрой педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально – педагогический университет»

*Кравцов Ф.Е.* – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Крюкова А.А.* – старший преподаватель кафедры обществоведения и филологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Куликова С.В.* – д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально – педагогический университет».

*Куликовская И.Э.* – д.п.н., профессор, директор Южно-российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи Южного федерального университета.

*Кучер И.В.* – к.психол.н., старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Лазарева Н.В.* – д.экон.н., профессор кафедры экономики технологий управления ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

*Леонова Н.А.* – к.ист.н., доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Лепихов Н.В.* – старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет».

*Лидак Л.В.* – д.психол. н., профессор, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Пятигорский лингвистический государственный университет».

*Лушина А.П.* – к.п.н., доцент кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

*Любенкова Е.П.* – к. экон. н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Ляхов А.В.* – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Магомедов Р.Р.* – д.п.н., профессор кафедры физической культуры ГБОУ ВПО СГПИ.

*Макаренко М.А.* – к.п.н., доцент, зав. кафедрой иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

*Макарова О.С.* – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

*Макеева В.С.* – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой туризма, рекреации и спорта ФГБОУ ВПО «Госуниверситет учебно-научно-производственный комплекс».

*Максимова С.Ю.* – к.п.н., доцент кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

*Малыгина И.Ю.* – к.фил.н., доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Малявко Н.Н.* – старший преподаватель кафедры физической культуры филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Маркина В.В.* – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Марченко Е.М.* – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории и ГБОУ ВПО СГПИ.

*Медведева Л.М.* – старший преподаватель кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Мигунова М.Г.* – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Микаэлян Д.А.* – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске.

*Минакова О.А.* – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

*Митин А.Е.* – к.п.н., доцент кафедры оздоровительной физической культуры Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

*Мишина Н.Ф.* – к. мед.н., доцент, кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Морозова Т.П.* – к.п.н., доцент, директор Центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГБОУ ВПО СГПИ.

*Морозова Ю.Н.* – аспирант кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Назаренко Н.Н.* – к.п.н., старший преподаватель кафедры русского языка ГБОУ ВПО СГПИ.

*Найданова А.Ф.* – старший преподаватель кафедры физической культуры филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Налбандьян М.А.* – к.п.н., доцент, зав. кафедрой теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Немашкалов П.Г.* – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

*Никульникова Т.А.* – старший преподаватель кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Новоселова Н.Н.* – д. экон.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Новосельцева А.П.* – к.географ.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Носачева Н.В.* – старший преподаватель, зав. кафедрой математики, информатики и естествознания филиала в ГБОУ ВПО СГПИ г. Буденновске.

*Носенко М.А.* – к.биол.н., доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Ольшанский Д.А.* – заместитель директора по учебно-производственной работе филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Острикова И.Н.* – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Пахнющая М.А.* – аспирант кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Пашкова Я.В.* – аспирант кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Пичугина В.К.* – к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

*Погребная О.С.* – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Поштарева Т.В.* – д.п.н., профессор кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

*Прилепко Ю.В.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии, декан психолого-педагогического факультета

ГБОУ ВПО СГПИ.

*Прилепских О.С.* – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Родин В.И.* – к.экон.н., доцент кафедры технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет».

*Ромаев А.П.* – к.п.н., доцент кафедры специальной психологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

*Ромашова Н.Б.* – д.п.н., профессор кафедры педагогики и педагогических технологий ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

*Роткина И.М.* – к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске.

*Савостин Д.М.* – учитель физической культуры МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Южно-Сахалинска».

*Савостин Н.М.* – к.п.н., зав. кафедрой теории и методики физической культуры и ОБЖ ГБОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области».

*Санькова А.А.* – к.филол.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ.

*Сахарчук Е.И.* – д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

*Сейфулина Г.В.* – к.биол.н., доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Синицын Ю.Н.* – д.п.н., доцент кафедры технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет».

*Скляева Е.А.* – зам. руководителя по дистанционному обучения ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО).

*Скрипник Я.Н.* – к.филол.н., доцент, зав.каф. русского языка ГБОУ ВПО СГПИ.

*Слюсарева Е.С.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной и клинической психологии, декан факультета специальной педагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

*Сляднев А.А.* – учитель начальных классов ГКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя».

*Сляднева Л.Н.* – д.п.н., профессор, зав. кафедрой хореографии ГБОУ

ВПО СГПИ.

*Соловьёва Е.В.* – к.психол. н., старший преподаватель кафедры педагогики, психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Соломатина Г.Н.* – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Солянкин А.В.* – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

*Спивак М.В.* – зав. отделением экономики, бухгалтерского учёта и коммерции ГБОУ СПО «Прасковейский сельскохозяйственный техникум».

*Стеблякова Л.П.* – д.экон.н., профессор Карагандинского государственного технического университета.

*Суменко Л.В.* – к.п.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

*Сухиташвили Л.С.* – доцент кафедры теории и методики музыкального образования 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.

*Токаренко И.И.* – к.экон.н., доцент, зав. кафедрой экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Толстокоров Е.С.* – Заслуженный работник культуры РФ, доцент, зав. кафедрой хорового дирижирования.

*Торикова Е.Ф.* – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Тренина Л.А.* – д. филос.н., доцент, профессор кафедры культурологии и философии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Трущелева А.В.* – старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Умрихина Ю.М.* – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Филиппова С.О.* – д.п.н., профессор кафедры оздоровительной физической культуры Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

*Фирсова А.Е.* – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально – педагогический университет».

*Фомина Н.А.* – д.п.н. профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградская

государственная академия физической культуры».

*Францева Е.Н.* – к.психол.н., доцент, кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Фурсов В.А.* – д экон. н., профессор кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

*Халилова Ф.А.* – старший преподаватель кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Хорошилова Е.П.* – к.п.н., доцент кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Хорошилова Н.Ю.* – к. психол.н., доцент кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Черкесов Б.А.* – к.ист.н., декан гуманитарно – технического факультета филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

*Чуприна А.А.* – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Швецова О.В.* – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

*Шипилова Е.В.* – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

*Ширванян А.Э.* – к.п.н., старший преподаватель кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Шнюкова Р.П.* – доцент, зав. кафедрой изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ.

*Шумакова А.В.* – д.п.н., доцент, проректор по учебной работе, зав. кафедрой общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

*Шупленков О.В.* – к.ист.н., доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

*Яшуткин В.А.* – к.п.н., доцент кафедры общей педагогики, дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.



## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

|                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Акименко В.М.</i> Антропологический подход к организации инновационной деятельности учителя-логопеда в образовательном учреждении.                          | 3  |
| <i>Амиров А.С.</i> Формирование экологического сознания учащихся в рамках антропоэкологической модели образования.                                             | 8  |
| <i>Атарищикова Е.Н.</i> Исторические и социокультурные предпосылки педагогики неогуманизма в германии второй половины XVIII – начала XIX в.                    | 14 |
| <i>Белоцерковец Н.И., Кириллова Л.С.</i> Антропологические основы формирования детского коллектива средствами внеклассной работы.                              | 20 |
| <i>Бобренко О.С.</i> Антропологический подход к формированию психологического здоровья личности в современном образовании.                                     | 25 |
| <i>Веселова В.Г.</i> Индивидуализация обучения: факторы возникновения и развитие подходов.                                                                     | 29 |
| <i>Волков А.А.</i> Профессиональная самореализация личности: подходы к изучению и пониманию.                                                                   | 34 |
| <i>Горяинов А.П.</i> Развитие координационных способностей у детей с нарушением речи на занятиях по физическому воспитанию.                                    | 40 |
| <i>Григорьев А.Ф., Белевцова А.М., Арутюнян М.М.</i> Проблемы реализации профессионально-ориентированного подхода в подготовке студентов музыкального профиля. | 45 |
| <i>Десятникова Н.В., Десятников Г.О., Магомедов Р.Р.</i> Здоров'язбережувальні технології – частина педагогічної освіти.                                       | 48 |
| <i>Дюльденко А.А.</i> Вклад Иоганна Иерига в становление методики преподавания восточных языков в России.                                                      | 56 |
| <i>Жукова С.В.</i> Антропологические основы подготовки детей с нарушениями речи к обучению грамоте на занятиях по изобразительной деятельности.                | 61 |
| <i>Иманмухаметова Б.М.</i> Применение метода проектов на уроках информатики: достоинства и недостатки.                                                         | 66 |

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Кабушко А.Ю.</b> Антропоориентированный подход к разработке содержания обучения и воспитания детей раннего возраста с нарушениями в развитии.                      | 70  |
| <b>Калантарян Л.А.</b> Аксиологические основы народной художественной культуры как средства воспитания личности.                                                      | 74  |
| <b>Калюжнин В.Г., Ершова В.В.</b> Антропологические основы реабилитации детей с кохлеарными имплантами.                                                               | 78  |
| <b>Клопихина В.С.</b> Конструирование исторической памяти как средство формирования гражданской идентичности в процессе преподавания истории.                         | 83  |
| <b>Козырева И.В.</b> Воспитание патриотизма как приоритетное направление в работе с молодёжью.                                                                        | 88  |
| <b>Корепанова М.В.</b> Стандарт дошкольного образования: преимущества и проблемы новой версии.                                                                        | 91  |
| <b>Куликова С.В., Солянкин А.В.</b> Информатизация школьного образования: предпосылки и идейно-сущностные истоки.                                                     | 95  |
| <b>Лушина А.П., Минакова О.А., Евченко В.К., Порубаева В.И.</b> Антропологические принципы композиционной организации изображения в работе с натуры.                  | 100 |
| <b>Магомедов Р.Р., Загирняк М.В., Бгуашев А.Б., Зиненко В.Н.</b> Антропологический подход к преподаванию физической культуры в образовательном пространстве вуза.     | 106 |
| <b>Макарова О.С.</b> Антропологические основы аудиовизуального метода обучения иностранному языку студентов языковой специальности.                                   | 108 |
| <b>Макеева В.С.</b> Внедрение индивидуально-дифференцированного подхода в образовательный процесс физического воспитания учащейся молодежи.                           | 113 |
| <b>Макимова С.Ю.</b> Антропологический анализ физического развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.                                      | 118 |
| <b>Марченко Е.М.</b> Антропологический потенциал метода устной истории во внеурочной исследовательской деятельности.                                                  | 124 |
| <b>Микаэлян Д.А.</b> Феномен антропологического подхода в контексте воспитания личности.                                                                              | 129 |
| <b>Минакова О.А., Евченко В.К., Лушина А.П.</b> Анализ произведений изобразительного искусства как средство формирования эстетического воспитания младших школьников. | 132 |

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Митин А.Е., Филиппова С.О.</b> Антропологический подход как методологическая основа применения гуманитарных технологий в области физической культуры.  | 135 |
| <b>Назаренко Н.Н.</b> Формирование этнокультурных ценностей у учащихся в процессе обучения русскому языку как антропологическая проблема.                 | 140 |
| <b>Налбандьян М.А.</b> Антропологический подход к учету особенностей развития личности в период юности.                                                   | 145 |
| <b>Носачёва Н.В.</b> Экологическое воспитание школьников в процессе обучения математике.                                                                  | 150 |
| <b>Носенко М.А., Тинькова Е.Л.</b> Направления профилактики дезадаптации студентов в образовательной среде.                                               | 154 |
| <b>Носенко М.А., Тинькова Е.Л.</b> Педагогические программы и технологии наркопрофилактики в образовательной среде.                                       | 159 |
| <b>Пащикова Я.В.</b> Антропологические основы предшкольной подготовки детей.                                                                              | 164 |
| <b>Пичугина В.К.</b> Антропологический дискурс наставника и заботящегося о себе ученика в педагогике эпиктета.                                            | 168 |
| <b>Поштарева Т.В.</b> Антропологические аспекты перестройки методической системы подготовки педагога.                                                     | 174 |
| <b>Прилепко Ю.В., Алексеева М.Н.</b> Антропо-психологические особенности воспитания детей с синдромом полиморфного психического расстройства.             | 179 |
| <b>Роткина И.М.</b> Антропологические механизмы экспериенциальных методов учебной деятельности.                                                           | 186 |
| <b>Савостин Н.М., Савостин Д.М.</b> Формирование личности учащегося средствами физической культуры.                                                       | 190 |
| <b>Скляева Е.А.</b> Антропологические основы формирования самостоятельности школьников в трудах педагогов-классиков.                                      | 194 |
| <b>Слюсарева Е.С.</b> Антрополого-психологическое сопровождение как технология в системе специального образования.                                        | 198 |
| <b>Сляднев А.А.</b> Антропологические основы телесно-ориентированного физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. | 205 |
| <b>Сляднева Л.Н., Клеменчук С.П.</b> Формирование телесной пластичности: антропологический аспект.                                                        | 210 |
| <b>Соловьёва Е.В.</b> Психологические средства коррекции эмоционального развития детей с двигательной недостаточностью.                                   | 215 |

|                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Тарасова Д.А.</b> Актуальные проблемы раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями.                                                                         | 218 |
| <b>Фомина Н.А.</b> Антропологические основы коррекционно-оздоровительной работы с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, на основе учета функциональности кардиореспираторной системы. | 222 |
| <b>Халилова Ф.А., Медведева Л.М.</b> Антропологические основания позиции фасилитатора в организации взаимодействия педагога и учащихся.                                                                 | 227 |
| <b>Хорошилова Н.Ю., Хорошилова Е.П.</b> Антропологические основы модели психологического сопровождения социализации подростков в условиях детского дома.                                                | 231 |
| <b>Шнюкова Р.П., Тарасова Н.Я.</b> Духовно-нравственное воспитание российских школьников средствами изобразительного искусства.                                                                         | 237 |
| <b>Янушкин В.А.</b> Влияние стилей педагогического руководства на эффективность совместной учебной деятельности (контекст властных отношений).                                                          | 240 |

## РАЗДЕЛ 5. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ УЧАЩЕГОСЯ

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Авдеева Л.Н.</b> Антропологические основы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников.       | 244 |
| <b>Власюк И.В.</b> Подготовка учителя к взаимодействию с семьей как социокультурной ценностью.                                     | 246 |
| <b>Иванникова Л.В.</b> Работа социального педагога с детьми, пережившими насилие в семье.                                          | 252 |
| <b>Кучер И.В.</b> Антропологические основы культуры взаимодействия семьи и школы в современной социально-образовательной ситуации. | 256 |
| <b>Леонова Н.А.</b> Дети и семья в социуме 1920-х годов как объекты исследования исторической антропологии.                        | 262 |
| <b>Соломатина Г.Н.</b> Влияние неврологических нарушений на адаптацию ребенка-сироты к условиям замещающей семьи.                  | 270 |

**Трущелёва А.В.** Проблемы взаимодействия педагогов с семьей в инклюзивной школе. 276

**Францева Е.Н., Антонелене Э.Н.** Антропологические аспекты организации взаимодействия семьи и образовательного учреждения. 281

**Хорошилова Е.П., Хорошилова Н.Ю.** Направления и содержание взаимодействия семьи и школы. 286

## **РАЗДЕЛ 6. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА**

**Блудова С.Н., Каракчиева Л.О.** Антропологический подход к определению качества образования. 292

**Бровкина М.А., Зыгалов С.С.** Роль HR-специалистов в экономической антропологии. 296

**Грузков В.Н., Грузков И.В.** Образование и модернизация: антропологический контекст. 300

**Любенкова Е.П., Новосельцева А.П.** Проблемы финансового обеспечения деятельности образовательной организации на современном этапе. 305

**Новоселова Н.Н.** Рыночные инструменты развития современной сферы образовательных услуг. 315

**Сахарчук Е.И.** Управление качеством подготовки специалистов в условиях стандартизации высшего профессионального образования. 319

**Стеблякова Л.П., Любенкова Е.П.** Проблемы оценки качества общего образования в международном аспекте. 327

**Токаренко И.И., Бровкина М.А.** Стратегия и механизмы финансового регулирования процесса модернизации системы высшего профессионального образования. 334

**Фурсов В.А., Любенкова Е.П., Карибджанян А.С.** Антропологические факторы и риски современного этапа модернизации образовательных учреждений в России. 338

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА СТАНДАРТОВ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГА ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ**

**Материалы  
X Международной научно-практической конференции  
(декабрь, 2013 г.)**

**Часть II**

Корректор Кузнецова Т.Б.  
Компьютерная верстка

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman  
Усл. печ. л. – 20,8. Усл. изд. л. – 20,1.  
Тираж 100 экз. Заказ № 996 от 24.12.2013 г.

Отпечатано в типографии ООО «Бюро новостей»  
г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 191 б